



# **SINAFRO**

## **I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E LUSITANAS**

### **Organizadores**

---

Profª. Drª. Simone Cabral Marinho dos Santos

Profº. Dr. Gilton Sampaio de Souza

Técnica Esp. Débora Katiene Pinheiro Sizenando

Mestranda Ivanilza de Souza Beserra

Mestrando Miqueias Virginio da Silva



**realize**  
Editora

## **CONSELHO EDITORIAL**

ALBANO OLIVEIRA NUNES - (Doutor)  
ALINE MACEDO GUIMARÃES TIMÓTEO - (Especialista)  
ANA MARIA MORAIS COSTA - (Doutor)  
ANA MARIA PEREIRA LIMA - (Doutor)  
ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA - (Doutor)  
ANTONIO ELIANO JUVENCIO DA SILVA - (Especialista)  
CARLOS EDUARDO DE OLIVEIRA BEZERRA - (Doutor)  
ELIANE ANSELMO DA SILVA - (Doutor)  
FÁBIO RODRIGO FERNANDES ARAÚJO - (Mestre)  
GILTON SAMPAIO DE SOUZA - (Pós-Doutor)  
GLAYDSON FRANCISCO BARROS DE OLIVEIRA - (Doutor)  
IVANALDO SANTOS DE OLIVEIRA FILHO - (Pós-Doutor)  
JOCIVÂNIA FERNANDES DO NASCIMENTO - (Mestre)  
KATIA MACEDO DUARTE - (Especialista)  
KEUTRE GLAUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA - (Mestre)  
LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO - (Pós-Doutor)  
LUÍS TOMÁS DOMINGOS - (Doutor)  
LUIZ EDUARDO DO NASCIMENTO NETO - (Mestre)  
MARÍLIA CAVALCANTE DE FREITAS MOREIRA - (Mestre)  
MARCOS NONATO DE OLIVEIRA - (Doutor)  
MARIA DA PAZ CAVALCANTE - (Doutor)  
MARIA DO SOCORRO CORDEIRO DE SOUSA - (Mestre)  
MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA - (Doutor)  
MARIA EDILEUZA COSTA - (Doutor)  
MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO - (Pós-Doutor)  
MARIA ZENAIDE VALDIVINO DA SILVA - (Doutor)  
NÁDIA FARIAS DOS SANTOS - (Mestre)  
ROSALVO NOBRE CARNEIRO - (Doutor)  
SARAH FORTE - (Doutor)  
SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS - (Doutor)  
THULHO CEZAR SANTOS DE SIQUEIRA - (Mestre)  
ZILFRAN VARELA FONTENELE - (Mestre)



**realize**  
Editora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone Cabral Marinho dos Santos  
Prof<sup>º</sup>. Dr. Gilton Sampaio de Souza Técnica  
Esp. Débora Katiene Pinheiro Sizenando  
Mestranda Ivanilza de Souza Beserra  
Mestrando Miqueias Virginio da Silva

## **E-book SINAFRO**



**realize**  
Editora

2018

# SUMÁRIO

## **AS FESTIVIDADES RELIGIOSAS E SUAS INTERAÇÕES COM O MERCADO E O ESTADO ..... 17-17**

MARIA ERLANE BEZERRA BESSA, ALUIZIO BEZERRA JÚNIOR, CONCEIÇÃO KÉVIA FIRMINO DA SILVA

## **?RUÍDOS DE PASSOS?: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ..... 18-27**

MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA, FELIPÊNCIO GOMES DOS SANTOS JUNIOR

## **A ARGUMENTAÇÃO EM ANÚNCIOS DE COSMÉTICOS PARA MULHERES NEGRAS: DESDOBRAMENTOS SEMIOLINGUÍSTICOS ..... 28-36**

JAMMARA OLIVEIRA VASCONCELOS DE SÁ, LARA MARQUES DE OLIVEIRA

## **A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA CONSTRUTIVA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA ..... 37-46**

RODRIGO RODRIGUES ARAÚJO, SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS

## **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES ATRAVÉS DO CONTO AFRICANO: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA DA CULTURA AFRICANA E LITERÁRIA NA SALA DE AULA. .... 47-59**

MARIA ÉRICA ISMAEL SILVA

## **A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA FIGURA DO EX-PRESIDENTE LULA NA MÍDIA BRASILEIRA DE REFERÊNCIA ..... 60-70**

MAYRLA CORREIA BENTO, JAKELYNE SANTOS APOLÔNIO

## **A DIMENSÃO AMBIENTAL DOS DIREITOS HUMANOS ..... 71-78**

FRANCISCO CLEITON DA SILVA PAIVA

## **A DISCUSSÃO DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA. .... 79-90**

AUCLERIO PEREIRA COSTA, RUTE SOARES PAIVA, FRANCISCA ELIZONETE DE SOUZA LIMA

## **A EDUCAÇÃO DO OLHAR: REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS ..... 91-91**

ALLAN PHABLO DE QUEIROZ

## **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAFIDAM/UECE ..... 92-105**

CAMILA DA SILVA PEREIRA, SOLANGE RUTE DE SOUSA GOMES

## **A ESTRUTURA COMPOSICIONAL EM DISCURSO JURÍDICO: INVESTIGANDO O PLANO DE TEXTO E AS SEQUÊNCIAS NARRATIVAS ..... 106-117**

JOSÉ ALDIVAN ALMEIDA SILVA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O OLHAR DOS PROFESSORES**

..... 118-129

JOCELINHA MACENA DA SILVA, KEUTRE GLAUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA

**A IGREJA MATRIZ COMO ELEMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS/RN. ....** 130-130

LINDA MARIA MATIAS ALVES, ANA PAULA PEREIRA FREITAS

**A IMAGEM DA MULHER NEGRA E RESISTÊNCIA EM INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, DE CONCEIÇÃO EVARISTO ....** 131-131

LYANDRA BESSA DE CARVALHO, CÍNTIA CIBELE SILVA BASÍLIO, FERNANDO MONTEIRO OLIVEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA TEATRAL NOS ESTUDOS LITERÁRIOS ....** 132-132

BEATRIZ PAZINI FERREIRA

**A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES ....** 133-142

LUCIAN ELAN HOLANDA LOPES, ANTÔNIO ADEILSON DA SILVA

**A METAFICÇÃO RIZOMÁTICA HISTORIOGRÁFICA DE ?DESDE QUE O SAMBA É SAMBA? ....** 143-158

VANESSA BASTOS LIMA

**A POESIA NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO ....** 159-165

CARLOS GILDEMAR PONTES

**A PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ....** 166-176

MARIA DA PAZ CAVALCANTE, WILCA MARIA DE OLIVEIRA, DIANE BATISTA LEITE, EMANUELA DA SILVA PINHEIRO

**A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO MATERIAL DO MUNDO SISTÊMICO DO ALTO OESTE POTIGUAR ....** 177-177

MARIA ERLANE BEZERRA BESSA, ALUIZIO BEZERRA JÚNIOR, CONCEIÇÃO KÉVIA FIRMINO DA SILVA

**A QUEBRA DO PADRÃO DE BELEZA: A ACEITAÇÃO DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE ....** 178-185

CRYSIA MAYARA DE OLIVEIRA, JULIANA FERNANDA VIEIRA SOUZA, EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA, ALISSON CLEBIO DE ARAUJO PEREIRA

**A QUESTÃO DO NEGRO EM MONTEIRO LOBATO ....** 186-197

MARIA DA LUZ DUARTE LEITE SILVA, FELIPÊNCIO GOMES DOS SANTOS JUNIOR

**A RELIGIÃO CRISTÃ E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-EXPOSITIVA DA LIBERDADE RELIGIOSA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO NO BRASIL ....** 198-200

WANDERSON KENNEDY DA NÓBREGA, NATAN SEVERO DE SOUSA, ANICLESIA DE SOUSA

**A REPRESENTAÇÃO DA RESISTÊNCIA E DA IDENTIDADE DA MULHER NEGRA NOS CONTOS ?DAS ÁGUAS? DE CRISTIANE SOBRAL E ?QUANDO PAREI DE MANDAR BEIJOS? DE TAÍS ESPÍRITO SANTO ..... 201-212**

MARIA JULIETA DIAS GONÇALVES, DÉBORA MARIA DA SILVA

**A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA SOB O ENFOQUE DA LITERATURA: UM RELATO DE INTERVENÇÃO. .... 213-224**

HENRIQUE EDUARDO DE OLIVEIRA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ASPECTOS DOMINANTES DE UMA PROFESSORAL PROFESSORA E DE UM PROFISSIONAL COMERCIANTE AUTÔNOMO ..... 225-237**

WALISSON JONATAN DE ARAÚJO MAIA, SEBASTIANA BRAGA FERREIRA, AGNELY JEFFERSON OLIVEIRA DE SOUZA, NOEMIA DE SOUSA SILVA NETA

**A VIOLÊNCIA PELA LINGUAGEM EM DISCURSIVIDADES SOBRE O NEGRO: DA LITERATURA AOS CAMPOS DE FUTEBOL ..... 238-248**

ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA

**A VISÃO DOCENTE E DISCENTE SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE LEITORES ..... 249-263**

HOSANA CAROLINA JALES DA SILVA, ANTÔNIO ADEILSON DA SILVA

**ANÁLISE DO DISCURSO NA MÚSICA BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA DOS SENTIDOS ..... 264-264**

LUIZA ISABEL PONTES SILVA, FRANCISCA LUÊNIA DA SILVA

**ANÁLISE REFLEXIVA NO ENSINO DA GRAMÁTICA: UM OLHAR SOBRE O ESTUDO DA SEMÂNTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO ..... 265-265**

SEBASTIANA ALVES NOGUEIRA, DOUGLAS DE OLIVEIRA GUEDES, ROBERTO ROBSON DE ALMEIDA, MARIA CLARA FERNANDES DE ANDRADE

**ANÁLISE TEÓRICA DO PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DE TEMAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA. .... 266-266**

ZILFRAN VARELA FONTENELE

**ANÁLISE TRANSLINGUÍSTICA DA VERBO-VISUALIDADE E DOS SENTIDOS CONSTITUTIVOS DO TIPO ÉTNICO DO VAQUEIRO ..... 267-268**

BENEDITO FRANCISCO ALVES

**ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: A CULTURA INDÍGENA COMO PRÁTICA ESCOLAR ..... 269-280**

JOSÉ ALBERTO DA SILVA, ISRAELA MÍRIAM DE MELO

**ARGUMENTAÇÃO EM RECONTOS DE LENDAS AFRICANAS DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 281-293**

MARIA VERIDIANA FRANCO ALVES, MARIA LEIDIANA ALVES

**AS CONTRIBUIÇÕES DE DOMINIQUE MAINGUENEAU PARA A ANÁLISE DO DISCURSO** ..... 294-305

MÁRCIO CÉLIO FREIRE TÔRRES

**AS METÁFORAS NOS SLOGANS DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS** ..... 306-318

NOEMIA DE SOUSA SILVA NETA, ARISTÓTELES SOUSA FERREIRA

**AS PUPILAS DO SENHOR REITOR: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS DINISIANAS** ..... 319-326

FELÍCIA PINHEIRO GOMES, THÂMARA SOARES DE MOURA

**AS TECNOLOGIAS SOCIAIS COMO PRÁTICAS MITIGADORAS DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DO SEMIÁRIDO NORDESTINO: CASO DAS CISTERNAS DE PLACAS** ..... 327-336

FERNANDO DE OLIVEIRA FREIRE, MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA

**ASSISTÊNCIA À SAÚDE EM DUAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO SEMIARIDO BRASILEIRO** ..... 337-345

MARIA MICAELY DE SOUZA FREITAS

**ATRÁS DO SAMBA HAVIA O SANTO: DIÁLOGO SOBRE O SAGRADO NO SAMBA DE ORFEU DA CONCEIÇÃO** ..... 346-346

MICHEL DE LUCENA COSTA

**CASO MARIELLE FRANCO EM IMAGENS VEICULADAS NO FACEBOOK** ..... 347-347

ANA MARIA PEREIRA LIMA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A MÚSICA CONTEMPORÂNEA E SUA CONFIGURAÇÃO CULTURAL/SOCIAL/ECONÔMICA DE UM PÚBLICO CONSUMIDOR: O CASO DO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO.** ..... 348-348

JULIO NETO DOS SANTOS

**CRIMES DE ÓDIO NA INTERNET: A LIMITAÇÃO DO DIREITO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO AMBIENTE VIRTUAL EM FACE DO DISCURSO DE ÓDIO** ..... 349-349

OLIVIA OLIVEIRA SIQUEIRA CAMPOS

**CULTURA E IDENTIDADE ÉTNICA NA CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE DO BRASIL NA OBRA ?MACUNAÍMA?** ..... 350-359

AMANDA MIKAELLY NOBRE DE SOUZA, ANNY CATARINA NOBRE DE SOUZA, SÉRGIO DOMICIANO GOMES DE SOUZA, SABRINA MATER OLIVEIRA

**DA COR DE ÉBANO: HISTÓRIA, ARTE E ESTÉTICA NA VALORIZAÇÃO DA NEGRITUDE NO AMBIENTE ESCOLAR** ..... 360-360

ANDREZA DE OLIVEIRA ANDRADE, KELLY CRISTINE CORDEIRO

**DIFICULDADES E DESAFIOS DE ACESSO Á EDUCAÇÃO ESCOLAR POR PARTE DE CRIANÇAS E JOVENS DO CIRCO ..... 361-372**

ANTONIO ELDER NOLASCO, ALLAN PHABLO DE QUEIROZ, FRANCISCA JEANE DA SILVA, YASMIM ALVES BASÍLIO

**DIREITO À SAÚDE E O DEVER DA FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR ANCORADA NA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO JURÍDICO ..... 373-373**

JOSÉ ANTONIO DE ALBUQUERQUE FILHO

**DISCURSO LITERÁRIO FEMININO NOS ROMANCES DE ÚRSULA DE MFR E UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES DE CL: A EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE UMA LITERATURA FEITA POR ELAS. .... 374-374**

ROBERTO ROBSON DE ALMEIDA, DOUGLAS DE OLIVEIRA GUEDES, SEBASTIANA ALVES NOGUEIRA, MARIA CLARA FERNANDES DE ANDRADE

**DISCURSO POLÍTICO DE LULA: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI ..... 375-386**

ALBANIZA BRIGIDA DE OLIVEIRA NETA, MARIA ELIETE DE QUEIROZ

**DISCURSOS DE GRADUANDOS DE ARQUITETURA E URBANISMO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ..... 387-387**

CLÉCIDA MARIA BEZERRA BESSA, MARIA VANICE LACERDA DE MELO BARBOSA, TAMMS MARIA DA CONCEIÇÃO MORAIS CAMPOS, ANTONIO CARLOS LEITE BARBOSA

**DISCURSOS EM REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ..... 388-399**

JOSÉ MAX SANTANA, JOSINALDO PEREIRA DE PAULA, MARIA ELIETE DE QUEIROZ

**DO RACISMO À INCLUSÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO ..... 400-411**

HENRIQUE EDUARDO DE OLIVEIRA

**DO SILÊNCIO À DENÚNCIA: HISTÓRIAS DE PRECONCEITO VIVIDO POR PROFESSORAS NEGRAS DO ALTO-OESTE POTIGUAR ..... 412-412**

DÉBORA MARIA DO NASCIMENTO, JOSIANA MARIA DO NASCIMENTO, TAMIRES ALVES DE LIMA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BIOMA CAATINGA: AÇÕES AMBIENTAIS SOBRE UM PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR ..... 413-420**

JOÃO NOGUEIRA LINHARES FILHO

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR REFLEXIVO DIANTE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ALUNOS CIRCENSES ..... 421-429**

ABRAÃO HENRIQUE NUNES DE PAIVA, ANTÔNIO ADEILSON DA SILVA, PRISCILLA DAIANNY DA SILVA

**EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NA COMUNIDADE DO CATU/RN ..... 430-430**

PAULO VÍCTOR DA SILVA FILGUEIRA



**EDUCAÇÃO EM CELAS DE AULA E PROJETO RELEITURA NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO MOSSOROENSE ..... 431-442**

JAQUELINE DE ALMEIDA D. CHAVES COSTA

**EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: UM ESTUDO DE CASO DO ACORDO VERDE EM JOÃO PESSOA-PB ..... 443-452**

CÍCERO OTÁVIO DE LIMA PAIVA, LUCAS ANDRADE DE MORAIS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DA LEI 10.639/2003 NO CONTEXTO ESCOLAR ..... 453-464**

DAIANE DUPRAT SERRANO, LUCAS SÚLLIVAM MARQUES LEITE, ÉLIDA JOYCE DE OLIVEIRA

**ENSINO COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE DE COMUNIDADE QUILOMBOLA NO CEARÁ: "BASTIÕES" ..... 465-465**

INACIO ROMEU DIOGENES ALMEIDA

**ENSINO DE LITERATURA AFRICANA AFRO-BRASILEIRA PARA DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO ..... 466-474**

ÂNGELA ROBERTA CARNEIRO DE SOUSA, ANA MARIA CARNEIRO ALMEIDA DINIZ, JULIANA FERNANDA VIEIRA SOUZA

**ENSINO DO CONTO AFRICANO EM LÍNGUA PORTUGUESA ..... 475-484**

MARIA BRENA DA COSTA

**ENSINO E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E LUSITANA: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EDUCATIVAS - CASO CABO VERDE ..... 485-500**

485-500

ROSA MARIA SEMEDO DA VEIGA FREIRE

**ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE: O RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE LOBO ANTUNES NO ROMANCE OS CUS DE JUDAS. .... 501-508**

MARIA ADRIANA NOGUEIRA

**EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TIMOR-LESTE ..... 509-509**

SAMUEL PENTEADO URBAN

**FESTA DO ROSÁRIO: SÍMBOLO, IDENTIDADE E MEMÓRIA. .... 510-510**

LUIZ EDUARDO DO NASCIMENTO NETO, DIÊGO SOUZA ALBUQUERQUE

**FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA COM CONTOS AFRICANOS ..... 511-519**

AMANDA ALMEIDA ALENCAR DE SOUZA

**GELEDES: VOZES SOBRE O RACISMO NA ESCOLA. .... 520-529**

ROBERTA SANTOS DE ALMEIDA, FRANCISCO DIÓGENES FREIRES FERREIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS: FUNCIONALIDADE SOCIAL NO CONTEXTO SÓCIO-COMUNICATIVO DAS AULAS DE LÍNGUA ..... 530-538**

MARIA ADRIANA NOGUEIRA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DIFICULDADES E DESAFIOS ..... 539-547**

KELSON GÉRISON OLIVEIRA CHAVES, JOSÉ GLEDSON NOGUEIRA MOURA

**IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA EM CONTOS POPULARES: UM OLHAR PARA A OBRA DE SILVIO ROMERO ..... 548-548**

MARIA EDNEIDE FERREIRA DE CARVALHO

**IDENTIDADE E CULTURA NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 549-549**

JÉSSICA JAINNE DOS SANTOS

**IDENTIDADE E DISCURSO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NO LOGOTIPO DE DIVULGAÇÃO DO SINAFO 2018 ..... 550-559**

JOSEILDA ALVES DE OLIVEIRA, NARA KAROLINA DE OLIVEIRA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POR UMA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 560-569**

ABRAÃO VITORIANO DE SOUSA, JOCIÉLIA FRANCISCA DE SOUSA, CLAUDIVANIA FERREIRA DE QUEIROZ OLIVEIRA

**LETRAMENTO FAMILIAR E LETRAMENTO ESCOLAR: PERSPECTIVA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA ..... 570-581**

ADRIANA SIDRALLE ROLIM DE MOURA

**LITERATURA E IDEOLOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA ..... 582-590**

NATAN SEVERO DE SOUSA, JULIANA FERNANDA VIEIRA SOUZA, THALISON BRENO ALVES DA SILVA, WANDERSON KENNEDY DA NÓBREGA

**LITERATURA E WEB: UMA ANÁLISE SOBRE O RACISMO ..... 591-598**

JULIANA FERNANDA VIEIRA SOUZA, ÂNGELA ROBERTA CARNEIRO DE SOUSA, NATAN SEVERO DE SOUSA, CRYZIA MAYARA DE OLIVEIRA

**LITERATURA INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO DO SER, NÃO DO SEXO. UMA PERSPECTIVA DE FALCONER NO LIVRO OLÍVIA NÃO QUER SER PRINCESA. ....**

599-599

ROBERTO ROBSON DE ALMEIDA, DOUGLAS DE OLIVEIRA GUEDES, SEBASTIANA ALVES NOGUEIRA, MARIA CLARA FERNANDES DE ANDRADE

**LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DE ALUNOS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 600-609**

MARIA LIDIANA COSTA, ANA PAULA DE OLIVEIRA, THAYSA DO SOCORRO DE

**LITERATURA, HISTÓRIA E CULTURA: UMA VISÃO DESCOLONIZADA DO ENSINO DA LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA ..... 610-620**

ANA MARIA CARNEIRO ALMEIDA DINIZ, ÂNGELA ROBERTA CARNEIRO DE SOUSA, ANA CÁTIA ALVES DA SILVA

**LUDICIDADE E TECNOLOGIA: PONTOS DE INTERCESSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 621-632**

ANTÔNIO ADEILSON DA SILVA, ABRAÃO HENRIQUE NUNES DE PAIVA, LUCIAN ELAN HOLANDA LOPES, AMANDA BARRETO DE MEDEIROS

**MEMÓRIAS LITERÁRIAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 633-633**

FRANCISCA CARLENE DA SILVA

**NATURALISMO EM INVEJA: UMA DENÚNCIA SOCIAL NAS (ENTRE)LINHAS DO CONTO ..... 634-642**

THÂMARA SOARES DE MOURA, FELÍCIA PINHEIRO GOMES

**NO SEU PESCOÇO, UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO CONTO DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE ..... 643-650**

SOLANGE MARIA MORAIS TELES, ANTONIA LEDA MORAIS DE PAULA, REBECA DE ALCÂNTARA E SILVA MEIJER

**O ABC DE PATATIVA DO ASSARÉ ENSINANDO SOBRE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NO NORDESTE FLAGELADO ..... 651-661**

EDUARDA MARIA MOREIRA LOPES

**O BAIRRO RIACHO DO MEIO EM PAU DOS FERROS-RN: MEMÓRIA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO SOB A PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA HISTÓRICA. .... 662-683**

ANA PAULA SOUZA DE ALMEIDA

**O BALE COMO ESPAÇO MOBILIZADOR DA SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR ..... 684-697**

KEUTRE GLAUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA, MARIA LUCIA PESSOA SAMPAIO

**O BOLSO BEBÊ E O ALFINETE DE FRALDA: A IDENTIDADE DE RAQUEL DE ?A BOLSA AMARELA? EM MUDANÇA ..... 698-709**

MARIA LOURENA DE QUEIROZ

**O CORPO COMO CAMPO DE CRIAÇÃO ATRAVÉS DOS ELEMENTOS DA DANÇA DE IANSÃ ..... 710-718**

DANIELA BENY POLITO MORAES

**O CRISTIANISMO E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-EXPOSITIVA ..... 719-722**

WANDERSON KENNEDY DA NÓBREGA, NATAN SEVERO DE SOUSA, ANICLESIA DE SOUSA

**O DEBATE REGRADO COMO ESTRATÉGIA PARA DISCUSSÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA JOVENS AFRODESCENDENTES NO BRASIL: A ORALIDADE EM QUESTÃO**

..... 723-732

JAMMARA OLIVEIRA VASCONCELOS DE SÁ, ANGELA CLAUDIA REZENDE DO NASCIMENTO REBOUÇAS

**O DEVER DA LINGUAGEM EM GUIMARÃES ROSA E MERLEAU-PONTY** ..... 733-742

JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA, DALILA VALQUÍRIA DE SOUSA

**O DISCURSO DE ÓDIO CONTRA OS NEGROS EM COMENTÁRIOS ONLINE NO FACEBOOK** ..... 743-743

ANNY ANGÉLICA DE ASSIS MAIA DE LIMA, EMMANUEL VICTOR PEDRO DA SILVA, JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA, ERIVAM FERNANDES LINO

**O DISCURSO OPRESSOR DO OPRIMIDO SOBRE SI MESMO: UMA LEITURA DE O FETO** ..... 744-752

MÁRCIO CÉLIO FREIRE TÔRRES

**O EDUCADOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO** ..... 753-762

AMANDA SANTOS DE QUEIROZ OLIVEIRA PAIVA, MIQUEIAS VIRGINIO DA SILVA, ROSALVO NOBRE CARNEIRO

**O ENSINO DA CULTURA AFRO NO ENSINO FUNDAMENTAL II** ..... 763-770

NAIBE CRISTINA DE FIGUEIREDO

**O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO E EXPERIÊNCIA** ..... 771-779

MARIA AMÉLIA DA SILVA COSTA

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS** ..... 780-795

JOSÉ ALDAÉCIO DE LIMA

**O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA** ..... 796-805

EDILENE LEITE ALVES, ROMÃO DE FREITAS SILVA

**O FENÔMENO INTERJEIÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** ..... 806-817

LUANA JÁRDILA DOS SANTOS ESTEVÃO, ANA CAROLINA CELINO AMORIM, MIZILENE KELLY DE SOUZA BEZERRA

**O INTELLECTUAL MILITANTE E A DEMOCRACIA COGNITIVA ? POR UMA POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO** ..... 818-827

ANDREZZA LIMA DE MEDEIROS

**O PAPEL DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PÓS CONFERÊNCIA DE DURBAN, NA ÁFRICA DO SUL. .... 828-828**

KATIA MACEDO DUARTE

**O PAPEL FUNDAMENTAL DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES .... 829-837**

ABRAÃO HENRIQUE NUNES DE PAIVA, PRISCILLA DAIANNY DA SILVA, SUÉDNA MAGDÁLIA MAIA PEREIRA DE MEDEIROS, MARIA DA LUZ DE ANDRADE

**O PECADO DE SER NEGRO NO SOLAR DOS PRÍNCIPES: REPRESENTAÇÃO DO PRECONCEITO NOS CONTOS DE LIMA BARRETO E DE MARCELINO FREIRE ....**

838-853

LUCAS ANDRADE DE MORAIS, CÍCERO OTÁVIO DE LIMA PAIVA

**O POSICIONAMENTO COMO CATEGORIA DISCURSIVA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA .... 854-865**

IVONILDO DA SILVA REIS

**O PROCESSOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CORDEL ?O LINGUAJAR CEARENSE? .... 866-874**

ROMÃO DE FREITAS SILVA, BRENDA DE FREITAS, EDILENE LEITE ALVES

**O TEXTO VERBO-IMAGÉTICO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO POVO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO .... 875-875**

MARIA AMÉLIA DA SILVA COSTA

**OLHOS COLORIDOS: DISCURSO, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE NEGRA. .... 876-876**

DEMÓSTENES DANTAS VIEIRA, THIAGO PATRÍCIO COSTA

**ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DA REDAÇÃO ESCOLAR EM VÍDEOS DO YOUTUBE .... 877-877**

WANDERLEYA MAGNA ALVES, JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA

**OS CONCEITOS DE LUGAR E PAISAGEM COMO FUNDAMENTOS PARA CONHECER O MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA/RN .... 878-878**

FRANCISCO JERRI ALAN DE OLIVEIRA

**OS ESTUDOS CULTURAIS, AS IDENTIDADES E A RELAÇÃO COM A SOCIEDADE.**

.... 879-890

MARIA IRATELMA PEREIRA

**POSSIBILIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA SOB A LEI 10.639/2003 .... 891-891**

LUCAS SÚLLIVAM MARQUES LEITE

**PRÁTICAS DE LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA ..... 892-903**

LETÍCIA BEZERRA FRANÇA, FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA, LIZANDRA MARIA DE CASTRO FERNANDES, KAIZA MARIA ALENCAR DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS INTERVENTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM ENFOQUE SOBRE A LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NOS ANOS INICIAIS ..... 904-915**

ELENICE ALVES PEREIRA, MÁRCIA DA SILVA GONÇALVES, MARIA DA CONCEIÇÃO COSTA, FRANCISCA EDNEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA

**PRETA - RARA: ENTRELAÇANDO AS IDEIAS SOBRE O CABELO E COM POESIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. .... 916-925**

ROBERTA SANTOS DE ALMEIDA, FRANCISCO DIÓGENES FREIRES FERREIRA

**QUANDO UMA OBRA É POSTA À PROVA: QUARTO DE DESPEJO E O SER OU NÃO LITERATURA ..... 926-938**

MARIA APARECIDA NUNES GOMES, LEANDRO LOPES SOARES, CÁSSIA DA SILVA

**RACISMO AMBIENTAL NO BRASIL - O ENFRENTAMENTO DE QUESTÕES ÉTNICAS RACIAIS, SOCIAIS E TERRITORIAIS ..... 939-939**

MARIA MANUELA SILVA PEIXOTO, MARIA LEIDIANE DA SILVA

**RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM UM CURSO LIVRE PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MARCELINO VIEIRA, NO RIO GRANDE DO NORTE ..... 940-947**

ALBANIZA BRIGIDA DE OLIVEIRA NETA

**REPERTÓRIO LINGUÍSTICO, METÁFORA CONCEPTUAL E COGNIÇÃO: COMO TOMAMOS CONSCIÊNCIA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS ..... 948-965**

FRANCISCO ALAN DA SILVA

**REPRESENTAÇÃO FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COM FOCO NO LETRAMENTO VISUAL ..... 966-966**

MARIA ELIZIA CAVALCANTE COSTA, ROBSON HENRIQUE ANTUNES DE OLIVEIRA, SANZIO MIKE CORTEZ DE MEDEIROS

**SCHEREZADE, VIAJANTE DO PENSAMENTO NÔMADE: UMA LEITURA DO ROMANCE VOZES DO DESERTO SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI ..... 967-977**

MARIA DO SOCORRO SOUZA SILVA

**SIMBOLOGIA PRESENTE NA OBRA MENSAGEM DE FERNANDO PESSOA ..... 978-985**

ALYSSA KAYNE DE QUEIROZ DOS SANTOS LIMA

**TRABALHANDO AS DOENÇAS VIRAIS POR MEIO DE CAMPANHAS EDUCATIVAS: UMA EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DA 3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO ..... 986-994**

JOÃO NOGUEIRA LINHARES FILHO

**UM CONTO DE MIA COUTO EM ANÁLISE** ..... 995-1007  
CONCÍSIA LOPES DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE ACERCA DO PROBLEMA DOS ATOS DE FALA EM AUSTIN** ..... 1008-  
1008  
ÉRIKA DE SÁ MARINHO ALBUQUERQUE

**UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO DIALETO DE SERTANEJOS DO INTERIOR  
DO RIO GRANDE DO NORTE** ..... 1009-1020  
FRANCISCA LUÊNIA DA SILVA, LUIZA ISABEL PONTES SILVA, AMANDA VIRGÍNIA MEDEIROS DE ALMEIDA

**UTILIZAÇÃO DE MAPAS NAS AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA** ..... 1021-1032  
CRISTIANO SOUZA PAIVA DA SILVA, MIRELLA RAQUEL NUNES DE OLIVEIRA

## **PREFÁCIO**

O **Simpósio Internacional de Ensino e Culturas Afro-brasileiras e Lusitanas (SINAFRO)** será realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Campus Avançado "Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia" (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no período de 17 a 19 de abril de 2018, em Pau dos Ferros/RN. A primeira edição do SINAFRO terá como tema "O ensino e as culturas afro-brasileiras e lusitanas", com uma agenda de debates e interlocução de saberes e experiências por meio de mesas-redondas, oficinas, minicursos, grupos temáticos, atividades de campo e culturais.





## **As festividades religiosas e suas interações com o mercado e o Estado**

Conceição Kévia Firmino da Silva<sup>1</sup>; Maria Erlane Bezerra Bessa<sup>2</sup>; Aluizio Bezerra Júnior<sup>3</sup>;  
Orientador Rosalvo Nobre Carneiro.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus de Pau dos Ferros  
[keviasilvageo@gmail.com](mailto:keviasilvageo@gmail.com); [Erlaneb97@gmail.com](mailto:Erlaneb97@gmail.com); [aluiziojunior@outlook.com](mailto:aluiziojunior@outlook.com); [rosalvoncarneiro@gmail.com](mailto:rosalvoncarneiro@gmail.com)

### **RESUMO SIMPLES:**

As configurações espaciais do alto oeste potiguar a partir do mundo da vida e mundo sistema, encontra-se estruturados nas interações culturais, políticas e econômicas, no qual impõe as múltiplas reproduções simbólicas do espaço. Sendo assim, propõe-se compreender as transformações/modificações no espaço – tempo da região entre o mundo cultural, o mundo da economia flexível e mundo do estado neoliberal a partir do recorte dos dados coletados do projeto PIBIC 2017/2018 da UERN denominado: espaço, mundo da vida e mundo do sistema no alto oeste potiguar com orientação do professor Rosalvo Nobre Carneiro. Dentro deste contexto, enfatizamos nesse trabalho as manifestações culturais da região ligadas aos festejos religiosos, que por sua vez possui contribuição financeira dos órgãos municipais e privados. As festividades que são culturais sofrem assim influência do Estado e da economia, e esses podem acabar transformando essas tradições. Percebemos que as economias destes festejos trazem modificações espaciais no setor de prestação de serviços, tais como: barracas de alimentos, parque de diversão e outros comércios temporários. Portanto, conclui-se que através das festas religiosas podemos constatar a forte influência do mercado, na distinção entre os espaços sagrados e profanos, transformando em alguns casos em atividades não só culturais, mas também econômicas, modificando assim o espaço onde acontece e a dinâmica municipal. Também podemos constatar a presença do estado, como a gente patrocinador e muitas vezes até regulador da cultura, criando leis como dia do evangélico e introduzindo as festividades em calendários municipais de cultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alto Oeste Potiguar; festividades, cultura, estado, economia

## “RUÍDOS DE PASSOS”: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Maria da Luz Duarte Leite Silva

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte - (UFRN). E-mail: [lulinhaduarte@hotmail.com](mailto:lulinhaduarte@hotmail.com)*

Felipêncio Gomes dos Santos Júnior

*Instituto Federal do Rio Grande do Norte - (IFRN). E-mail: [felimesanior@gmail.com](mailto:felimesanior@gmail.com)*

### RESUMO

Neste estudo, procuramos analisar a construção da identidade da protagonista do conto “Ruídos e passos” de Clarice Lispector. Esta autora é considerada como um dos principais nomes da geração de 45 e uma das mais significativas expressões da ficção literária brasileira. Sua obra nos permite refletir sobre as relações entre o “eu” e o “outro”, a condição social da mulher, o esvaziamento das relações familiares, o preconceito da mulher velha, e, sobretudo a própria linguagem. Faremos uma leitura do conto “Ruídos de Passos”, integrante de *A Via Crucis do Corpo* (1998), com o propósito de destacar o drama de D. Cândida no que se refere ao desejo sexual. O arcabouço teórico deste trabalho pauta-se em: Hall (2006), Bauman (2005) Foucault (2010-2011), Giddens (1993) Zinani (2006), dentre outros que tratam sobre a constituição da identidade, do erotismo e assuntos relacionados à temática em estudo. Percebe-se que esta narrativa revela uma ruptura do poder externo para o interno, possibilitando entender por meio da personagem Dona Cândida o preconceito para com a mulher de Idade – mais velha. Vê-se a relação entre essência e aparência, vivida pela protagonista. Dessa forma, compreende-se que a busca da identidade da protagonista de “Ruídos de Passos”, se dá durante toda a narrativa, através da busca do erótico, ou melhor, da relação entre o eu, o prazer e o poder.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade, mulher, Clarice Lispector.

### Introdução

O surgimento de Clarice Lispector no cenário literário brasileiro, nos anos quarenta, representou um verdadeiro choque para críticos e leitores da época “[...] mitificada ou rejeitada” ao longo de mais de 30 anos de proibição literária – passando por romances, contos, crônicas e livros infantis, a mulher e escritora Clarice Lispector resiste a todas tentativas de enquadramentos, classificações ou definições. (ROSENBAUM, 2002, p.8-9).

Vê-se que Lispector é apresentada como um dos principais nomes da geração de 45. A referida autora é considerada como uma das mais importantes expressões da ficção brasileira de todos os tempos. Desta feita, observa-se que um traço característico de sua literatura é a recorrência do tema sobre a condição da mulher inserida em seu ambiente familiar. Ou seja, a mulher presa ao lar, a presença de animais, os personagens em sua maioria geralmente são femininos. Mas, vê-se em suas obras, que a escritora extrapola os limites desse universo. Essa nova maneira de escrever de Lispector promoveu algumas

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

críticas, inclusive de escritores como Álvaro Lins, que considerou sua obra inacabada, Borelli apresenta o descontentamento de Lispector em relação a Lins, ao citar a fala:

A crítica de Álvaro Lins me abateu bastante, tudo o que ele diz é verdade, causada ou não por uma intimidade que ele tem por mim, ou seja, ou não uma crítica escrita em cima da perna... Gostaria muito de ler uma crítica de Antonio Cândido. [...] Em todo caso, já passei por cima da crítica de Álvaro Lins. (BORELLI; 1981, p. 115)

Mesmo tendo evitado expor sua intimidade ao público, Lispector fez de seus textos um vasto itinerário de uma identidade inquieta e turbulenta, inadaptável às expectativas sociais, obsessiva na captura de si mesma e do outro, desmascarando, sob o verniz do cotidiano, um mundo de desejos e fantasias inconfessáveis. Diz a autora: “Meus livros, infelizmente para mim, não são superlotados de fatos e sim de repercussão dos fatos nos indivíduos.” (ROSENBAUM, 2002, p.8-9).

É, pois, seguindo essa linha de raciocínio que se toma como objeto de análise o conto, “Ruídos de Passos”, integrante de *A Via Crucis* (1998), por se observar nessa narrativa que valores como essência e aparência constituem a vida de D. Cândida, personagem central da história narrada. No conto, durante a descoberta da sua efervescente sexualidade, materializa-se a hipocrisia dos indivíduos no que se refere ao preconceito com as mulheres mais velhas. A mulher nesse conto é apresentada como vítima dos percalços do dia-a-dia e do sentido do ser mulher.

Percebe-se que a escrita lispectoriana é um mistério, isso é evidente na sua fala: “O bom de escrever é não sei o que vou escrever na próxima linha. Eu queria saber sobre o que pretendem de mim, dos meus livros. Eu não escrevo para posteridade.” (LISPECTOR, 1981, p. 75). É justamente através das suas escrituras que a autora procura refletir sobre o sentido da vida e questioná-lo, não se limitando, como em alguns escritores, a apresentar fatos da realidade exterior de seus personagens. Suas figuras dramáticas são vivas, pois encenam, teatralizam.

Nesse estudo, pretende-se analisar a construção da identidade da protagonista, uma senhora de oitenta e um anos em “Ruídos de Passos”, de Lispector, destacando traços da representação erótica nessa construção, sobretudo, a dualidade essência e aparência, observada no conteúdo narrado. Esta autora é considerada como um dos principais nomes da geração de 45, e uma das mais significativas expressões da ficção brasileira de todos os tempos, talvez, por isso suas obras retratam uma grande variedade de temas, como: o homoerotismo, a hipocrisia do homem, a mulher submissa ao lar, a velhice dentre outros.

Em certas narrativas da autora, pode-se perceber que a tensão conflitiva aparece de súbito, ocasionando a ruptura das personagens com o social. E esse momento conflitivo “raramente se resolve através de um ato.” (NUNES, 1989, p. 84). Assim, a crise ocorre do início ao fim, apresentando-se tanto como um devaneio, um mal-entendido, quanto como diferenças entre pessoas, cuja crise acarreta o estranhamento diante das pessoas do mundo. Em suas obras, um simples fato do dia a dia faz com que as suas personagens reflitam e despertem para sua demência, de maneira a procurar localizar-se no mundo.

Nesta perspectiva, para uma leitura do conto “Ruídos de Passos”, se toma como base, alguns postulados teóricos que tratam da temática estudada, se utilizam alguns procedimentos, tais como a realização de uma leitura teórico analítica do conto em questão, com o intuito de identificar o modo de representação erótica na constituição do si mesmo da protagonista da história narrada.

### **Sobre “Ruído de passos”**

No conto “Ruído de Passos”, deparamos com a Sr<sup>a</sup> Cândida Raposo de 81 anos a procura de médico por ainda padecer do “desejo de prazer” - sexual. É narrado em terceira pessoa. O narrador retrata a vida angustiante dessa senhora, como se conhecesse o seu interior e exterior. Toda narrativa se dá entre o tempo cronológico e o psicológico. Ou seja, cronologicamente, se verifica a mesmice da vida de dona Cândida que impera em todo o conto. Quanto ao espaço, percebemos que o espaço externo aparece subitamente, para que as personagens mergulhem no verdadeiro espaço que Lispector se apropria como destaque em suas obras que é o psicológico, quando as protagonistas são capazes de compreender o si mesma.

Percebe-se nessa narrativa que a protagonista se encontra dispersa, mutilada; a sua linguagem apresenta um vazio do sujeito à procura da própria imagem de totalidade perdida no mundo em que vive. Dona Cândida ao descobrir que não era diferente das mulheres mais novas sente-se descentrada, pois ao procurar um ginecologista ver-se num labirinto, não sabe como resolver o seu problema – o desejo sexual. O que confirma a presença do erotismo. O exemplo do que ocorre com a senhora do conto nos remete a ideia do preconceito que as mulheres mais velhas sofrem na sociedade. O que nos faz lembrar a fala de Picazio (1998, p.47): “Todos desejam ser respeitados e aceitos pelo mundo”. Isso não é o que verificamos nesse conto, visto que a protagonista se sente esvaziada, esfacelada, rejeitada, descentrada conforme afirmam Baumam (2005): “- E se eu pagasse? - Não ia adiantar de nada. A senhora tem que se lembrar que tem oitenta e um anos de idade?” Esse fragmento representa também a desvalorização com as pessoas mais velhas. Aqui se pode perceber o desprezo,

a solidão, o preconceito que os indivíduos sofrem quando chegam à velhice. O que nos remete aos postulados de Picazio ao afirmar: “O preconceito é forte e temos a sensação de que estamos condenados a esconder esse desejo, de nós e dos outros, para o resto da vida.” (PICAZIO, 1998, p.57). Aqui se observa que o envelhecimento do corpo, principalmente o feminino, passa a ser visto como um entrave na sexualidade da mulher velha que é geralmente vista como inexistente ou inadequada.

### **Um pouco de análise**

“Ruídos de Passos” retrata a história de D. Cândida, uma senhora idosa que descobre que mesmo com a idade que tem sente desejo sexual. É essa descoberta que ocasiona o descentramento da protagonista, visto que: “Essa senhora tinha vertigem de viver. A vertigem se acentuava quando ia passar dias numa fazenda: (LISPECTOR, 1998, p.55). Ou seja, esse desânimo de viver da protagonista sugestivamente se dá devido perceber que não conseguiria vivenciar o erotismo como as pessoas mais novas, visto que o preconceito, ou melhor, dizendo, a discriminação para com os mais velhos imperava, principalmente nas mulheres, pois muitos acreditam que com certa idade as mulheres não fazem o que as mocinhas fazem. Tudo isso nos faz lembrar o que diz Xavier (1991, p. 12), quanto ao sexo masculino: “[...] O privilégio do homem reside no fato de que a sua vocação de ser humano não contraria seu destino de macho; a sociedade não cobra dele uma opção.” O que observamos nos postulados da autora é que para a mulher, a feminilidade está condicionada ‘ao destino de mulher’. O que reforça o poder de discriminação porque passa a mulher idosa.

Observa-se nesse conto que o culto da beleza é apresentado na narrativa pelo narrador quando diz que D. Cândida “Fera linda na juventude”. (LISPECTOR, 1998, p.55). Nesse trecho se observa o discurso do culto ao corpo apresentado por Foucault, pois o narrador leva-nos a entender que quando essa senhora era jovem podia ter o homem que queria, visto que era uma mulher bela. Já dizia Simone de Beauvoir (apud XAVIER, 1991, p.14), “Ninguém nasce mulher; torna-se mulher, o que faz da sociedade a determinante da condição feminina”. Ou seja, a sociedade é quem determina o papel da mulher. Esse fato, talvez, deve-se ao pensamento patriarcal que tinha a mulher como um ser que deveria manter-se em seu estado de domesticidade.

Assim sendo, acredita-se que as narrativas de Lispector apresentam em sua grande maioria a condição da mulher numa sociedade arraigada ao sistema patriarcal e preconceituoso, pois a figura feminina é vítima de coerção e repressão.

Conforme Zinani (2006, p.38): “[...] a desconstrução do modelo patriarcal tem na análise crítica uma valiosa ferramenta, uma vez que vai possibilitar a mulher tornar-se sujeito e atuar na sociedade.” Isso, sugestivamente, ocorre devido às relações de poder que são impostas pela ideologia dominante. Entendemos que a pretensão da autora é retratar as relações sociais dentro da linguagem literária, desnudando o cotidiano dos sujeitos e suas relações instáveis, com os outros e com a sociedade.

Quando a protagonista pergunta ao ginecologista a respeito de uma solução para o seu desejo e ele diz que não há remédio, essa senhora se entristece. E logo diz: “E se eu pagasse? Não ia adiantar de nada.” (LISPECTOR, 1998, p.56). Se vê nitidamente presente nesse trecho o sentimento de inferioridade da personagem, levando-nos a acreditar que o discurso do culto ao corpo é uma maneira que Lispector subsidia nesta narrativa para mostrar que o não dito, ou melhor, que o discurso silenciado de D. Cândida, transforma-a em uma pessoa que não diz por que age de maneira silenciosa e angustiada. “Nessa mesma noite deu um jeito e solitária satisfez-se: “Mudos fogos de artificios. Depois chorou. Tinha vergonha.” (LISPECTOR, 1998, p.56). Esse trecho deixa evidente que a constituição da identidade dessa senhora se deu de forma penosa. Chega a considerar a vida um inferno ao descobrir que o desejo sexual não passa com a idade:

Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca.  
- Olhou-o espantada.  
- Mas eu tenho oitenta e um anos de idade!  
- Não importa minha senhora. É até morrer.  
- Mas isso é o inferno! (LISPECTOR, 1998, p. 55-56).

O esfacelamento da protagonista é percebido, também por meio do silêncio, tipo de discurso que se usa por não podermos dizer coisa que é contrária às regras sociais. Para Foucault (1998, p. 169), “nem tudo pode ser dito, e o que ameaça a ordem social deve ser proibido”. Observa-se que o silenciamento da protagonista em relação à crueldade das pessoas para com as mulheres mais vividas é tão grande que procura no seu silêncio encontrar a solução para aquele prazer ardente, masturbando-se: “Daí em diante usaria o mesmo processo. Sempre triste.” (Lispector, 1998, p.56). Esse fragmento destaca que a protagonista era uma pessoa triste, apesar de por um momento ter satisfeito o seu desejo, coisa que alivia e traz prazer consigo e com a vida, ela demonstra tristeza, envergonhada. “Tinha vergonha”. (LISPECTOR, 1998, p.56).

Nesse conto, Clarice Lispector trata da sexualidade e expõe uma face da velhice que não costuma ser discutida, especialmente quando se trata do

desejo feminino. A apresentação do drama sexual da mulher velha através da literatura nos permite refletir sobre o erotismo visto com preconceito pela sociedade, e observar sua forma de representação na constituição do sujeito feminino. A mulher velha é tida como alguém que não é capaz de realizar-se sexualmente com um parceiro, assim como é de praxe com o sujeito jovem. Isso é apresentado pelo narrador: “– Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca. [...] E se eu pagasse? – Não ia adiantar de nada. A senhora quer se lembrar que tem oitenta e um ano de idade”. (LISPECTOR, 1998, p.55-56).

O que se observa é que na sociedade moderna os indivíduos se centram na beleza do que é jovem, principalmente no que diz respeito à mulher. Há um forte estigmatização em relação à mulher mais velha, levando muitas vezes a vida sexual da mulher mais velha como alvo de chacotas, comentários, preconceitos, especialmente quando se trata de um relacionamento com homem mais jovem. Talvez por isso Lispector apresenta dona Cândida como uma mulher que mesmo não tendo como satisfazer seu desejo sexual com um outro, se satisfaz sozinha. “Nessa mesma noite deu um jeito e solitária satisfez-se.” (LISPECTOR, 1998, p.56).

### **Considerações finais**

Este artigo apresenta um estudo do conto “Ruídos de Passos” de Clarice Lispector, tendo em vista a construção da identidade de D. Cândida. Para tanto, se atenta para a essência e aparência na vida dessa senhora. Percebe-se que o narrador mesmo estando em terceira pessoa subsidia de recursos estéticos inovadores, características da literatura de lispectoriana, talvez para evidenciar as variadas temáticas presentes em suas obras.

Observa-se que o mundo oferece muitas possibilidades para as pessoas jovens. No que se refere à sexualidade, pode estar nos mais variados espaços e apresentar modos diferentes de se satisfazer sexualmente. Em se tratando, da masturbação para D. Cândida era uma vergonha, já para uma pessoa jovem é um fato normal e necessário. Para o corpo de uma pessoa velha, tudo é restrito, inclusive o prazer sexual. Daí ser oportuno o sujeito satisfazer-se com as suas memórias. Estas assumem caráter fundamental na vida dos idosos, que têm muito o que lembrar resgatando suas vidas pela lembrança de um tempo em que eram o que a sociedade valoriza, recuperando, por instantes, sua importância neste mundo. Após satisfazer o seu erotismo D. Cândida relembra o seu esposo: “Pareceu-lhe ouvir ruídos de passos. Os passos de seu marido Antenor Raposo”. (LISPECTOR, 1998, p.56).

É interessante mostrar o que nos diz Csordas (1999), quando apresenta que o corpo pode ser constituído como fonte de representação e como fundamento do estar-no-mundo. O corpo da protagonista desta narrativa a deixava no mundo

esfacelada, pois nem o dinheiro facilitava a sua realização de forma humana. “E se eu pagasse? [...] A senhora tem que se lembrar que tem oitenta e um anos de idade.” (LISPECTOR, 1998, p.56). Esse trecho é bastante significativo nessa análise, visto que mostra a hipocrisia humana, a discriminação sexual na velhice, o discurso do culto ao corpo, enfim uma maneira desumana de ver a sexualidade de pessoas mais velhas.

Dessa forma, se compreende que a busca da identidade da protagonista de “Ruídos de Passos”, se dá durante toda a narrativa, através da busca do erótico, ou melhor, da relação entre o eu, o prazer e o poder. Foucault (2004, p. 160) mostra que o poder deve ser visto como algo não localizável, como espaço onde encontramos o saber e o poder, ao afirmar que “o poder não é mais localizável, mas multidirecional, espalhado como micro-poderes - grãos de poderes na mesa social”. Assim sendo, se percebe que esta narrativa é construída com base no real, revelando uma ruptura do poder externo para o interno, possibilitando entendermos que o preconceito é um poder que perpassa toda essa narrativa, bem como a relação entre essência e aparência, vivida pela protagonista. Isso é evidente em Lispector, (1998, p.55).

Teve enfim a grande coragem de ir a um ginecologista. E perguntou-lhe envergonhada, de cabeça baixa:

- Quando é que passa?
  - Passa o quê, minha senhora?
  - A coisa.
  - Que coisa?
  - A coisa, repetiu. O desejo de prazer, disse enfim.
  - Minha senhora, lamento lhe dizer que não passa nunca.
- Olhou-o espantada.

Logo, uma das principais questões destacadas por Lispector, no dilema apresentado por suas personagens femininas, inclusive a do conto em questão é a procura da resposta do “Quem sou eu”? É na resposta a esta pergunta que possibilita se analisar a identidade feminina nas suas narrativas.

Assim, vê-se que a literatura lispectoriana busca compreender a consciência individual das suas figuras dramáticas, marcadas quase sempre pela introspecção psicológica exercida pelo gesto, elemento desencadeador do ato reflexivo das personagens em busca do autoconhecimento.

Partindo da ideia de que Lispector insere suas personagens no diálogo do mundo contemporâneo, pode-se dizer que a autora inova na sua composição. Conforme postula Lima (2009, p. 184): “a situação predileta aos contos de Lispector será a tensão entre o esforço de manter-se no equilíbrio de uma neutra e opaca existência e o surgir de um evento transformador”. Esse evento é visto por meio da



teatralidade das figuras dramáticas, como em “Amor”, em que, ao ver um cego mascarado chicle com um ar de riso, Ana reflete sobre o seu eu e o eu de um sujeito cego, literalmente, enquanto ela é cega de si mesma. Por isso, a leitura, ou melhor, as cenas em obras de Clarice requerem do sujeito leitor um refletir sobre a existência. Esse exercício é praxe nas suas figuras dramáticas.

Por fim, pode-se dizer que no conto estudado, a constituição identidade de dona Cândida pode ser observada a partir da interação dessa senhora, consigo e com o outro, pois se entende que a identidade do sujeito se organiza por meio de um sistema de representações, daí sua relação com o simbólico, pois assim como a realidade, a identidade conforme postula Zinani (2006), “é uma construção simbólica”.

### Referências

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama & Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2005.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CESAROTTO, Oscar. **No olho do outro**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

FOUCAULT, M. **Poder – Corpo**. In: \_\_1988. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. A Ordem do discurso. Aula Inaugural no Collège de *France*. São Paulo: Edições Layla, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vingar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A Vontade do Saber**, Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Ed, Graal, 2011.



\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade, III: O cuidado de Si.** Trad. Thereza Da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. - Rio de Janeiro Ed. Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres.** Trad. Thereza Da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. - Rio de Janeiro Ed. Graal, 2010.

KAHN, D. M. **A via Crucis do outro:** identidade e alteridade em Clarice Lispector. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: FAPESP, 2005.

LIMA, B. G. **O percurso das personagens de Clarice Lispector.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

LINS, A. **A experiência incompleta:** Clarice Lispector. In: Os mortos de sobrecasaca: Ensaio e estudos (1940-1960). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1963.

\_\_\_\_\_. **Jornal de crítica:** Romances. Jornal Correio da Manhã, Rio de Janeiro: 17 mai. 1946.

\_\_\_\_\_. **Romance Lírico.** In: Jornal de crítica, 11 fev. 1944. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1946.

\_\_\_\_\_. **A experiência incompleta:** Clarice Lispector. In: Os mortos de sobrecasaca: Ensaio e estudos (1940-1960). Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1963.

LISPECTOR, C. **A Via Crucis do Corpo.** Rio de Janeiro. Rocco, 1998.

MELLO, A. M. L. de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKY, F; CAMPOS, M. do C. (Orgs) **Discurso, memória e identidade.** Porto Alegre: Sagra-luzatto, 2000, p.111-123.

NUNES, Benedito. **A clave do poético.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Drama da linguagem:** Uma Leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **O mundo de Clarice Lispector.** São Paulo: Ática, 1966.

\_\_\_\_\_. **O dorso do tigre.** São Paulo: São Paulo: Ática, 1969.

\_\_\_\_\_. **O mundo de Clarice Lispector (ensaio).** Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1966.

PONTIERI, R. **Clarice Lispector:** uma poética do olhar. 2 ed. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2001.

ROSEMBAUN, Yudith. **Clarice Lispector.** Ed. Publifolha. São Paulo, 2002. (Folha Explica)

RUSSO, C. S. Z. **O discurso da felicidade em contos de Clarice Lispector.** 2007. 107f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) Pontifícia Católica de São Paulo. 2007.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



XAVIER, E. **Tudo no Feminino**: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.

\_\_\_\_. **Declínio do Patriarcado**: a família no imaginário feminino. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1998.

ZINANI, C. J. A. **Literatura e Gênero**: a construção da identidade feminina. Caxias do sul, RS: Educs, 2006.





## A ARGUMENTAÇÃO EM ANÚNCIOS DE COSMÉTICOS PARA MULHERES NEGRAS: DESDOBRAMENTOS SEMIOLINGÜÍSTICOS

Jammar Oliveira Vasconcelos de Sá;  
Lara Marques de Oliveira

(*Depto. de Letras Vernáculas -DLV/ PPCL/ PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), jamaravasconcelos@gmail.com*)  
(*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), lara\_marx@hotmail.com*)

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como escopo analisar como se apresenta o modo de organização argumentativo no gênero anúncio publicitário de cosmético destinado às mulheres negras no Brasil. Na esteira das pesquisas de Bhatia (1993,2004) e de Sousa (2005), conceberemos o anúncio publicitário de cosmético como um gênero do domínio discursivo pertencente à constelação dos gêneros promocionais de caráter persuasivo, com o propósito comunicativo de divulgar produtos indicados para a maquiagem e para os cuidados com a pele das mulheres. Assumiremos, também, os pressupostos de Charaudeau (2016) no que tange aos modos de organização do discurso. É necessário salientar que dentre os quatro modos de organização do discurso propostos pelo autor (enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo) deteremos ao modo argumentativo que é composto, segundo o autor, de pelo menos três elementos essenciais: uma asserção de partida, uma de chegada e o terceiro elemento que representa a passagem entre A1 e A2. Diante do que foi apresentado, à luz do método qualitativo nossa análise observou 10 anúncios publicitários de cosméticos para mulheres negras. Nossas constatações apontam para o fato de que os anúncios analisados amparam-se numa tese defendida e legitimada pelas transformações de uma realidade social brasileira que inclui a mulher negra também como uma consumidora com poder de compra e, neste cenário, pode escolher cosméticos que se adaptam às características específicas de seu corpo. Este panorama reafirma o quanto os gêneros discursivos refletem aspectos da sociedade globalizada onde se inserem, destacando a relevância de estudos que busquem analisar estes desdobramentos no discurso. (250 palavras)

**PALAVRAS – CHAVE:** anúncios, cosméticos para mulheres negras, argumentação, discurso.

### Introdução

Na sociedade contemporânea, estamos diariamente diante de inúmeros apelos de consumo que se estabelecem socialmente para reproduzir diferentes ideologias. Dentre elas, a de que só seremos bem sucedidos e felizes se estivermos atendendo aos padrões de consumo que a sociedade nos impõem. Neste processo, a publicidade ganha papel de destaque e tem atraído os olhares de estudiosos de diferentes áreas da Linguística.

A partir de trabalhos como os de Bhatia (1993, 2004) e Sousa (2005, 2017), conceberemos o anúncio publicitário de cosmético como um gênero do domínio discursivo pertencente à constelação dos gêneros promocionais de caráter persuasivo, com o propósito comunicativo de divulgar produtos indicados para a maquiagem e para os cuidados com a pele das mulheres este artigo teve como motivação trabalhos anteriores que já mostraram o quão produtiva é a análise dos recursos utilizados pelos anunciantes no que tange aos efeitos de sentidos na tessitura gênero (SÁ, 2011; 2014).

Neste sentido, assumimos como pressupostos que orientam este artigo o fato de que o discurso organiza-se através dos modos de organização, atuando como orientadores dos projetos de fala de seus interlocutores no decorrer do processo comunicativo. Dentre estes modos de organização para o discurso, o modo argumentativo, em linhas gerais, é marcado pela existência de uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento quanto a sua legitimidade e de um sujeito que se engaje no processo de comunicação e aceite uma verdade ou uma proposta sobre o mundo.

Para uma adequada discussão do que nos propomos, nosso artigo é constituído de 2 seções, acrescidas desta introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira seção, abordamos as principais questões que envolvem o processo de comunicação e seus componentes com foco no modo de organização argumentativo para o discurso. Já na segunda seção, mostramos, através da análise qualitativa, as questões que se apresentaram mais produtivas no gênero analisado. Passamos, então, às discussões de aspectos basilares sobre o processo de comunicação que tecemos em nossa primeira seção.

## **1 O processo de comunicação e seus componentes: breve panorama**

Na busca por melhor compreender como ocorre a argumentação pelo viés do modo de organização do discurso argumentativo no gênero anúncio publicitário nosso trabalho recorre às contribuições de Charaudeau (2016). Segundo o autor, o ato de comunicação é um dispositivo no qual o centro é ocupado pelo sujeito falante (locutor, falante ou escritor) em relação com o interlocutor (parceiro). Neste caso, o ato de comunicar como a ação de proceder a uma encenação, como no teatro, com recursos que podem ser utilizado pelo enunciador para produzir em seu interlocutor os efeitos de sentido desejados (CHARAUDEAU, 2016, p. 70).

Nesta perspectiva semiolinguística para o estudo do discurso, o ato de comunicação é considerado como um dispositivo que é formado de dois componentes: *a situação de comunicação* que se caracteriza, segundo esta teoria, pelo enquadre do tempo físico e mental dos parceiros na troca de linguagem determinados por uma identidade (psicológica e social) e ligados por um contrato de comunicação. Outro aspecto importante diz respeito ao *modo de organização* que é formado pelos princípios linguísticos que serão orientados pelo objetivo comunicativo do falante, neste caso representados pelo: enunciar, descrever, contar ou argumentar (CHARAUDEAU, 2016, p. 75).

É necessário salientar que, de acordo com o autor, os modos de organização do discurso orientam os projetos de fala de seus interlocutores no decorrer do processo comunicativo e que dentre os modos de organização propostos pelo autor, deteremo-nos ao modo argumentativo, pois o percurso argumentativo se trata do escopo desta pesquisa.

Ainda no que tange aos aspectos basilares da teoria semiolinguística para a análise dos gêneros, no processo comunicativo, o texto é o resultado material do ato de comunicação e representa as escolhas feitas pelo sujeito falante dentro das categorias da língua e dos modos de organização do discurso, aspecto com o qual concordamos e que é identificado nos textos do gênero anúncio publicitário. Todos estes aspectos são, naturalmente, tangenciados pelas restrições impostas pela situação de comunicação as quais os sujeitos estão submetidos.

Ainda entre os pressupostos gerais que norteiam nosso trabalho está a definição de anúncio publicitário com a qual trabalhamos nesta pesquisa. Dentre as existentes, conceberemos o anúncio como um gênero textual pertencente à colônia dos gêneros promocionais, marcado pelos propósitos comunicativos do enunciador (BHATIA, 1993, p. 102). Passamos, a seguir, à discussão dos aspectos importantes no que diz respeito à caracterização do modo de organização argumentativo para o discurso.

### 1.1 O modo de organização argumentativo

É diferenciação importante na apresentação do modo de organização argumentativo o fato de que, nesta perspectiva, a argumentação não se restringe à uma sequência de frases ou proposições ligadas por conectores lógicos, o caráter argumentativo do discurso, muitas vezes, encontra-se no que está implícito (CHARAUDEAU, 2016, p. 203). Nesta perspectiva, a argumentação dirige-se ao interlocutor que raciocina e através dos recursos da língua argumenta tentando transmitir um ponto de vista que convença o interlocutor a mudar de comportamento. Desta forma, para que haja **argumentação** é necessário que exista:

- ✓ Uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento quanto a sua legitimidade,
- ✓ Um sujeito que se engaje no processo de comunicação e aceite uma verdade ou uma proposta sobre o mundo,
- ✓ Outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento ou verdade constitua-se um alvo da argumentação (compartilhar ficando a favor ou contra a mesma persuasão do sujeito argumentante),

- ✓ Uma dupla busca: pela racionalidade que procura um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos universais e a busca pela influência que procura um ideal de persuasão, consistindo em levar o interlocutor a compartilhar do mesmo universo de discurso que o enunciador.

As condições apontadas diferenciam este modo do discurso dos demais, pelo fato da argumentação se caracterizar como uma atividade que envolve vários procedimentos que se inserem numa finalidade racionalizante e fazem o jogo do raciocínio marcado por uma lógica e um princípio da não contradição.

Assim, o modo de organização argumentativo proposto por Charaudeau (2016, p. 207, 208) é composto pela encenação argumentativa e pela organização da lógica argumentativa. Segundo a proposta do autor, a encenação do discurso é perpassada por duas competências, a *competência discursiva* que “exige de todo sujeito a aptidão para manipular e reconhecer os procedimentos de encenação (papéis da linguagem) e pela *competência semiolinguística* que “exige do sujeito que comunica, a aptidão para manipular e reconhecer as formas dos signos, suas regras de combinação e seu sentido” (CHARAUDEAU, 2016, p. 222). Esclarecemos que pela complexidade dos aspectos que envolvem a composição do modo argumentativo, foge ao recorte desta pesquisa uma discussão maior sobre a encenação do discurso,

Para Charaudeau (2016, p. 207), o modo de organização argumentativo do discurso constitui uma mecânica que permite produzir argumentações sob diferentes formas, com a função de permitir a construção de explicações sobre asserções feitas acerca do mundo que podem tratar de experiência ou conhecimento em uma perspectiva de *razão demonstrativa* (busca estabelece relações de causalidade diversas em torno de conhecimentos ‘verdades’ acerca do mundo) e de uma *razão persuasiva* (busca estabelecer a prova através de argumentos que justifiquem as relações de causalidade diversas em torno de conhecimentos ‘verdades’ acerca do mundo).

Nesta mecânica, os componentes da lógica argumentativa são: os elementos de base argumentativa, os modos de encadeamento, as modalidades de realização do discurso, o valor de verdade e os modos de raciocínio.

Estes componentes são concebidos como um conjunto na relação argumentativa que está sob um valor de verdade: para ‘todos os casos’ (generalização abrangente), ‘para um caso específico’ (particularização), ‘para um caso suposto’ (hipótese).

Os elementos de base argumentativa se compõem de, pelo menos, três assertivas: uma asserção de partida (A1) que representa um dado ou premissa relacionada a uma verdade, uma

asserção de chegada (A2) que representa o que deve ser aceito em decorrência da asserção de partida (A1), podendo ser a conclusão da relação argumentativa ilustrando a legitimidade da proposta e o terceiro elemento é a asserção de passagem que justifica a relação entre A1 e A2 representando um universo de crença sobre o modo como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo, devendo ser compartilhado pelos interlocutores envolvidos na argumentação.

Estas assertivas encadeiam-se no decorrer da argumentação através das relações de conjunção, disjunção, restrição, oposição, causa, consequência e a finalidade. Tais relações, além de, estarem sujeitas às condições de realização do discurso, podem, ainda, pertencer ao eixo do possível (ligado ao vínculo modal, quando a asserção 2 não é a única conclusão da asserção 1) ou ao eixo do obrigatório (com obrigatoriedade em relação à conclusão A1).

Os elementos, descritos acima, estão articulados de acordo com os seguintes modos de raciocínio:

<b>“DEDUÇÃO”:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>por silogismo</b></li> <li>- <b>pragmática</b></li> <li>- <b>condicional</b></li> </ul>
<b>“EXPLICAÇÃO”:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>por silogismo</b></li> <li>- <b>pragmática</b></li> <li>- <b>por cálculo</b></li> <li>- <b>hipotética</b></li> </ul>
<b>“ASSOCIAÇÃO”:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>dos contrários</b></li> <li>- <b>de idêntico</b></li> </ul>
<b>“ESCOLHA ALTERNATIVA”:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>incompatibilidade</b></li> <li>- <b>escolha entre positivo/negativo</b></li> <li>- <b>escolha entre duas negativas</b></li> <li>- <b>escolha entre duas positivas</b></li> </ul>
<b>“CONCESSÃO RESTRITIVA”:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>caracteriza-se por um raciocínio dedutivo</b></li> </ul>

Elaboração própria a partir de Charaudeau (2016)

Diante do que apresentamos anteriormente acerca da teoria de base que alicerçou nossa análise, passamos na seção seguinte às principais observações às quais chegamos.



## 2 A argumentação em anúncios de cosméticos para mulheres negras: mergulhando no gênero

Antes de iniciarmos a discussão dos aspectos importantes que se mostraram em nossa análise, faz-se necessário identificarmos nosso tipo de pesquisa. Para este artigo, tivemos como orientação a pesquisa qualitativa pelo viés dos pressupostos de FLICK (2009) no que concerne a este tipo de pesquisa para a observação dos anúncios nos sites de produtos de cosméticos. Na procura por apontar os principais aspectos que se apresentaram importantes na análise do gênero, selecionamos 02 anúncios de cosméticos dos 06 que constituíram nosso corpus. São eles: o anúncio “Avon color true” e o anúncio da “Linha Match”. Vejamos na sequência.

Figura 1: Anúncio Avon color true



Fonte: [https://www.avonstore.com.br/avon-true?utm\\_source=brandsite&utm\\_medium=compre-online&utm\\_term=clique-e-confira&utm\\_content=area-bs-home&utm\\_campaign=avon-true&\\_ga=2.146071220.1894928066.1523121846-1406495584.1523121846](https://www.avonstore.com.br/avon-true?utm_source=brandsite&utm_medium=compre-online&utm_term=clique-e-confira&utm_content=area-bs-home&utm_campaign=avon-true&_ga=2.146071220.1894928066.1523121846-1406495584.1523121846). Acesso: 07/04/18

A figura 1 representa o anúncio publicitário “Avon color true”. Como podemos perceber, já na identificação da marca do cosmético o anunciante faz uma associação à legitimidade da marca através da denominação do produto como “Avon color true” que na tradução livre significa “verdadeira cor ou cor fiel” como aparece dentro de um losango com campo preto e borda azul, contrastando com o fundo do anúncio em bege roseado.

Outro valor de verdade veiculado através do anúncio aparece no que diz respeito à mulher negra como bonita, risonha e, visualmente decidida, pois imagetivamente temos elementos não

verbais que corroboram para esta análise, representados pela imagem da modelo negra, à esquerda do leitor, sorrindo e olhando decidida para a embalagem da base “Avon color true”, à direita, em um tom claro de nude e em tamanho ampliado. Ainda no que tange aos elementos dispostos no anúncio, no meio dele, aparece a seguinte mensagem em letras pretas maiúsculas: “encontramos a sua cor” referindo-se à cor da base anunciada.

Neste contexto, a argumentação é organizada através da dedução condicional demonstrada através da relação de causa e efeito que se sugere através do raciocínio apresentado no anúncio: “se usar um produto fiel à sua cor, estará mais bonita e serás uma mulher mais plena e que assume sua origem, usando um produto pensado para a pele com suas características”. Observamos, então, que todos os elementos disponíveis no gênero analisado corroboram para estabelecer o modo argumentativo do discurso, convergindo para a persuasão da consumidora. Passamos, agora, à análise da figura 2 representada pelo anúncio da “Linha Match” da marca “O Boticário”.

Figura 2: Anúncio Linha Match



Fonte: [www.boticario.com.br](http://www.boticario.com.br). Acesso: 07/04/18

No anúncio da “Linha Match” o anunciante baseia sua argumentação através da associação dos efeitos positivos do produto através da imagem da atriz Juliana Alves aparentemente feliz e risonha com suas madeixas cacheadas, à esquerda do anúncio que traz o fundo azul que passa para o fundo verde claro após a imagem da atriz. Já à direita do leitor, temos a apresentação de quatro produtos da marca com as embalagens em tons degradê de lilás ao azul.

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

A relação de demonstração do efeito positivo do cacheado natural nos cabelos da atriz dialoga com a expressão de felicidade transmitida pela imagem de Juliana, associando-se a um resultado de uso dos produtos da marca. Esta estratégia busca persuadir a consumidora através de dois tipos de raciocínios. O pragmático que exalta as vantagens dos produtos com o objetivo de legitimar seu uso. E o raciocínio associativo através do qual o enunciador sugere que, o uso do produto, deixará a consumidora mais leve e feliz com o aspecto natural dos seus cachos. Outro aspecto que corrobora para esta análise está na mensagem de texto verbal no meio do anúncio: “Novo Match. Respeito aos cachos cachos definidos por 72 horas” em letras azuis, seguido de um hiperlink representado por um retângulo em azul com a expressão: “vem conhecer” que leva a um detalhamento maior da linha de produtos com fins, também, persuasivo. A preferência pela cor azul, nestes detalhes, combina com a cor lilás em degradê dos produtos da marca à direita.

Deve-se ressaltar, também, acerca do destaque dado, no anúncio, ao desconto de 20% anunciado no retângulo amarelo com as letras em azul no meio do anúncio, trazendo a seguinte mensagem: “20% de desconto na compra de 2 ou mais itens de Match”, atrelando o comportamento consumista dos produtos à uma economia aparente. Este valor de verdade que é estimulado pelo anunciante, na realidade, não se sustenta.

### **Considerações finais**

A observação dos anúncios que serviram de corpus permite-nos reafirmar o quanto é produtiva a análise dos modos de organização no texto publicitário. Nesta perspectiva, observamos que o anúncio se estabelece em torno de uma tese reforçada por argumentos que se associam ao valor de verdade, defendendo em linhas gerais que: “quanto mais consumista for a mulher mais feliz e bonita ela estará”. Neste sentido, os efeitos de sentidos estimulados nos anúncios buscam estimular este comportamento nas consumidoras.

É importante salientar, também, que nossa experiência na análise dos anúncios de cosméticos permite-nos admitir que, quanto a isso, os anúncios destinados às mulheres negras em nada diferem dos anúncios para outras mulheres. Esta constatação no gênero pode ser evidenciada nas relações de causa e efeito demonstradas pela articulação existente entre o verbal e o não verbal, identificada nos anúncios de cosméticos para mulheres. As constatações aqui apresentadas reforçam a quantidade de trabalhos que têm se dedicado ao estudo sobre os gêneros da esfera publicitária no que tange ao panorama geral das pesquisas que se detém à linguagem no cenário científico atual.



## REFERÊNCIAS

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London and New York: Longman, 1993.

\_\_\_\_\_. BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução: Ângela Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2016.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SÁ, J. O. V. **Argumentação e processo referencial anafórico no anúncio publicitário de cosmético**. 2014. 191 f. Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

\_\_\_\_\_. Os anúncios de cosméticos e o modo de organização argumentativo. **Anais do IX Congresso Latino-Americano de estudos do Discurso (IX ALED)**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, M. M. **A organização textual-discursiva dos anúncios de turismo no Ceará**. 212 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SOUSA, M. M. F. **A linguagem do anúncio publicitário**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.



## A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA CONSTRUTIVA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Autor: Rodrigo Rodrigues Araújo<sup>1</sup>; Co-autor (a): Simone Cabral Marinho dos Santos<sup>2</sup>.

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN/CAMEAM; e-mail: [rodrigoraraujo12@gmail.com](mailto:rodrigoraraujo12@gmail.com))

### RESUMO

Quando falamos em capoeira logo à associamos aos conceitos de arte marcial, dança ou um ritual religioso relacionado à cultura afro-brasileira. Esse artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino da capoeira capaz de agregar aos seus praticantes, sobretudo, crianças e adolescentes, valores e atitudes que culminam numa formação para a cidadania. Para a coleta de dados, utilizamos a observação direta, de forma exploratória, enquanto técnica metodológica que consiste em examinar fatos ou fenômenos da realidade social. Nesse caso, observamos as aulas de capoeira de um professor, na tentativa de descrever as estratégias metodológicas de ensino utilizadas, os valores e as atitudes cultivados nas aulas em favor de uma formação para a cidadania. Os resultados apontaram que o docente se utiliza de estratégias variadas para facilitar o aprendizado dos alunos, apresentando a capoeira como uma ferramenta pedagógica que contribui para a formação cidadã de crianças e adolescentes, por meio da reflexão e atitudes positivas diante de problemas sociais, como o consumo de drogas, o alcoolismo, a prostituição, a exclusão social, racismo, preconceito, indisciplina, poluição do meio ambiente, entre outros. Concluímos que as estratégias de ensino de capoeira praticadas pelo professor têm contribuído para cultivar nos alunos sentimentos, valores e atitudes positivas perante os problemas sociais.

Palavras chave: Capoeira. Formação da cidadania. Metodologia de ensino.

### ABSTRACT

When we spoke in capoeira soon to we associated her/it to the concepts of martial art, it dances or a religious ritual related to the Afro-Brazilian culture. That article has as objective tells an experience of teaching of the capoeira capable to join to their apprentices, above all, children and adolescents, values and attitudes that culminate in a formation for the citizenship. For the collection of data, we used the direct observation, in an exploratory way, while methodological technique that he/she consists of examining facts or phenomena of the social reality. In that case, we observed the classes of a teacher's capoeira, in the attempt of describing the methodological strategies of teaching used, the values and the attitudes cultivated in the classes in favor of a formation for the citizenship. The results pointed that the teacher is used of varied strategies to facilitate the students' learning, presenting the capoeira as a pedagogic tool that you/he/she contributes to the formation citizen of children and adolescents, through the reflection and positive attitudes before social problems, as the consumption of drugs, the alcoholism, the prostitution, the social exclusion, racism, prejudice, demoralizes, pollution of the environment, among others. We concluded that the strategies of

<sup>1</sup> Aluno do curso de Pedagogia PARFOR/CAMEAM/UERN

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação, do PPGE e do PLANDITES/UERN-Campus Pau dos Ferros (83) 3322.3222  
[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)



capoeira teaching practiced by the teacher have been contributing to cultivate in the students feelings, values and positive attitudes before the social problems.

Key words: Capoeira. Formation of the citizenship. Teaching methodology.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando falamos em capoeira logo a associamos ao conceito de arte marcial ou as atividades relacionadas à cultura afro descendente. Esse artigo tem como objetivo relatar uma experiência de ensino da capoeira capaz de agregar aos seus praticantes, sobretudo, crianças e adolescentes, valores comportamentais que vão além de aspectos comumente relacionados a ela, como arte marcial e defesa-pessoal. Estamos falando de uma *Formação para a Cidadania*.

A preocupação em formar cidadãos é uma das diretrizes pela qual os professores de capoeira vêm direcionando seus trabalhos. Isso significa dizer que, além da atenção a arte marcial/defesa-pessoal, teoria da capoeira e valorização da cultura negra, os professores não estão preocupados somente em formar atletas ou pessoas com capacidade de autodefesa e conhecimentos técnicos e teóricos sobre a capoeira, mas também em desenvolver comportamentos nos seus alunos que os habilitem a participarem da vida social da melhor maneira possível. Porém, não pretendemos discutir aqui, profundamente o conceito de formação para a cidadania, mas sim discorrer sobre atividades realizadas no ensino da capoeira que conduzem a ela.

Para sermos mais específicos, trazemos para esse artigo, um relato da experiência de ensino de capoeira desenvolvida pelo professor de capoeira Antônio Erivaldo Calixto da Silva, a quem também chamaremos aqui de professor “Golinha”<sup>3</sup>. O professor “Golinha” desenvolve sua atividade de ensino de capoeira junto à Associação Cultural e Desportiva Acorda Capoeirista (ACDAC)<sup>4</sup>, sediada no município de Taboleiro Grande/RN.

## 2. A CAPOEIRA E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: CONTEXTO

Desde o surgimento da capoeira, a sociedade tem marginalizado sua prática e, com ela, os seus praticantes, e não seria exagero dizer que isso perdura até hoje. No período escravocrata, no Brasil, os negros sofriam torturas de seus senhores quando eram pegos

<sup>3</sup>Apelido que se dá na capoeira de acordo com as “características” do atleta como processo formal dos grupos de capoeira (Todo atleta ganha um apelido ao receber sua primeira graduação num evento chamado de Batizado).

<sup>4</sup>A Câmara de Vereadores do município de Taboleiro Grande/RN concedeu o título de UTILIDADE PÚBLICA à Associação Cultural e Desportiva Acorda Capoeirista (ACDAC), no dia 29 de novembro de 2015, conforme Diário oficial do município de Taboleiro Grande/RN.



praticando-a, sobretudo, depois que os donos de escravos perceberam que aqueles movimentos feitos pelos escravos, em seus raros momentos de folga, poderiam ser (e era), uma arma de defesa usada contra eles. Após a abolição da escravatura no Brasil, os negros puderam praticar a capoeira com mais liberdade e até mesmo como forma de descontração, de tal maneira que ela despertou o interesse de outras pessoas de etnia diferente dos ascendentes africanos. A capoeira começava a despontar como um componente social que abarcava todas as etnias em um mesmo espaço. Porém, o desconhecimento dessa arte, continuou gerando a rejeição a ela e a discriminação com os capoeiristas por parte das camadas mais altas da sociedade.

No período republicano, essa rejeição se manifestou de forma ainda mais rígida. A capoeira foi marginalizada ainda mais. As pessoas que a praticavam eram consideradas marginais, vagabundos etc. Até que em 1890, a capoeira foi proibida por lei (Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil – Decreto número 847, de 11 de Outubro de 1890. *Fonte:* capoeiraocec.webnode.com.br). Essa lei durou até o ano de 1935, quando em 1937, um dos grandes nomes dessa arte, Manoel dos Reis Machado, conhecido como “Mestre Bimba”, chamou a atenção dos governantes da época, pelo desenvolvimento do seu trabalho com a capoeira. Ele foi tão expressivo que conseguiu com que se oficializasse a primeira academia de capoeira, tendo seu curso de capoeira sendo registrado pela Secretaria de Educação como um curso de Educação Física<sup>5</sup>. A partir de então, a capoeira começou a se expandir em meio a sociedade e, que os mestres, os professores de capoeira, passaram a incluir em suas metodologias de ensino da capoeira, complementos que trazem a possibilidade de transformação da visão da sociedade em relação aos capoeiristas, que até hoje, sofrem com a discriminação e o preconceito.

No decorrer da história brasileira, a discriminação e o preconceito sempre estiveram presentes na capoeira. Uma visão equivocada do perfil do capoeirista foi preestabelecida pela sociedade. Assim relata Oliveira e Leal (2009 apud FERREIRA, T. J. 2012 p. 44): “a história da capoeira foi marcada por perseguições policiais, prisões, racismo, e outras formas de controle social que os agentes dessa prática cultural experimentaram em suas relações com o Estado Brasileiro”. As adjeções atreladas aos capoeiristas são diversas, e a marginalidade é um dos principais conceitos relacionado (pelos desprovidos de conhecimento dessa arte) ao praticante de capoeira, ou seja, quem pratica capoeira é logo rotulado de desocupado, vagabundo, marginal, etc.

<sup>5</sup>Para mais informações, ver o site: [www.axesenzala.webnode.com.br](http://www.axesenzala.webnode.com.br).



A maioria dos capoeiristas já passou por alguma situação constrangedora onde algum desses “adjetivos” foi desferido, direta ou indiretamente contra eles. O sentimento de uma visão marginalizada e de preconceito em relação aos capoeiristas, não está só nos relatos da trajetória da capoeira no Brasil. Mas também, está presente no cotidiano dos capoeiristas em seu convívio com a sociedade atualmente. Assim descreve o professor “Golinha” o seu sentimento em relação à visão do perfil do capoeirista subjugada por parte da comunidade de sua própria cidade. Esse sentimento foi um dos impulsos que o levou a pensar a capoeira de forma mais abrangedora das implicações nas relações do convívio social, na medida em que seus alunos representam uma instituição, a Associação Cultural e Desportiva Acorda Capoeirista (ACDAC), que tem um objetivo claro: formar atletas de capoeira e cidadãos íntegros ao conceito de cidadania, em que o capoeirista seja visto com bons olhos, não só pelos seus atos, mas pelo fato de ser reconhecido como um capoeirista com bons atos.

### **3. PRÁTICA E ENSINO DE CAPOEIRA: A EXPERIÊNCIA OBSERVADA**

Tratando da experiência de ensino da capoeira no município de Taboleiro Grande - RN, o professor “Golinha” tem se preocupado com a visão distorcida que a sua comunidade ou parte dela, possa ter dos capoeiristas. Por isso, tem se voltado à métodos estratégias de ensino da capoeira que possam combater a discriminação e o preconceito com os seus praticantes. Uma das suas iniciativas foi justamente preparar seus alunos para a vida social, a partir do incentivo à prática da cidadania, através de práticas do cotidiano em favor do respeito ao próximo, da solidariedade e da preocupação com o meio ambiente. Estes, são alguns dos elementos que o professor de capoeira considera importantes a serem exercidos como processo de formação de cidadão e capoeirista.

A transmissão desses valores para os seus alunos, partiu da necessidade de mostrar a população de sua comunidade, que os capoeiristas são pessoas dignas, que estudam e/ou trabalham. A sociedade precisa entender que “a roda de capoeira pode ser formada por negros, brancos, ricos, pobres, gari, professor, advogado, médico... ficando de fora dela apenas a discriminação e o preconceito” (ARAÚJO, 2017, p. 20).

Formar cidadãos é um dos principais interesses do professor “Golinha”. Para isso, ele usa a capoeira como maneira de inserir seus alunos no contexto social em que vivem de forma que compreendam qual a sua importância para a sociedade e como devem participar dela. Para tanto, ele utiliza metodologias de ensino da capoeira que englobam atividades que





levam seus alunos a exercerem sua cidadania. Assim, vão estruturando gradativamente uma formação cidadã, colocando em prática, seja por rientação das atividades desenvolvidas pelo professor de capoeira, seja por espontaneidade resultantes das reflexões despertadas intrinsecamente em função do exercício dessas atividades.

É por meio de campanhas de conscientização e de trabalhos práticos, que o professor “Golinha” leva os praticantes de capoeira a refletirem e intervirem sobre problemas sociais como: o consumo de drogas, o alcoolismo, a prostituição, a exclusão social, o racismo, o preconceito, a indisciplina, a poluição do meio ambiente, entre outros. Essas campanhas são extensões das suas aulas de capoeira, e somente participando delas é que os seus alunos poderão ter uma formação completa de capoeirista, para então, serem avaliados como tal. Vale ressaltar que a participação dos alunos em campanhas relacionadas aos temas descritos acima, influencia na graduação que os mesmos recebem periodicamente (geralmente anualmente). Esse é um processo peculiar que faz parte das normas do seu grupo de capoeira, da Associação Cultural e Desportiva Acorda Capoeirista (ACDAC).

Como podemos observar, as atividades desenvolvidas pelo professor Erivaldo Calixto em áreas até mesmo distintas, têm uma ampla intencionalidade, e que sempre levam à formação da cidadania de seus alunos.

Para termos uma maior compreensão de como se estendem as aulas de capoeira que remetem a exercícios físicos, aprimoramento de técnicas de artes marciais e fundamentação teórica, às atividades que levam a formação da cidadania, desenvolvidas pelo professor “Golinha”, relataremos a seguir algumas de suas experiências realizadas com seus alunos no ano de 2014, que teve continuidade em 2015.

## **2.1. Da capoeira à vida social: em busca de uma formação cidadã**

Foi pensando em propor algo aos seus alunos que os mantivessem ocupados quando não estivessem na escola ou nas aulas de capoeira, e em deixa-los longe dos perigos e situações de vulnerabilidade social, que o professor “Golinha” passou a desenvolver atividades extra-aula de capoeira. No ano de 2014, iniciou com seus alunos uma atividade de diagnóstico, tendo como lócus, as ruas da cidade. O objetivo era fazê-los identificar os problemas que a sua cidade enfrentava, e assim intervir de alguma maneira que pudessem contribuir para, se não resolver, ao menos tentarem amenizar os problemas encontrados.

Para fazer essas observações, o professor tomou como referência a realidade



individual dos seus alunos e incluiu a da sua associação de modo geral, a partir dos seguintes questionamentos: Quais os problemas que eles enfrentam? Como eles estão preenchendo as horas vagas do dia? O que a capoeira poderia fazer por eles? E quais os problemas que a ACDAC enfrenta? Essas foram questões relevantes que nortearam o seu trabalho de intervenção social. Vale salientar, que a maioria dos integrantes da sua associação de capoeira são crianças carentes e que a própria associação não tem uma estrutura adequada para proporcionar uma maior qualidade, em termos financeiros e materiais, para o ensino da capoeira.

A partir dos problemas identificados pelos próprios alunos e com o acompanhamento do professor, pôde-se perceber que muitos deles tinham problemas com a falta de renda necessária para suprir suas necessidades básicas, como alimentação de qualidade. A preocupação com esse problema não ficou restrita aos praticantes de capoeira e nem a própria Associação. Ela se estendeu a toda à comunidade e, por isso, foi pensada uma maneira de conseguir recursos, pelos capoeiristas, para manter a associação ativa, e para que outras pessoas da comunidade (especialmente as mais carentes) encontrassem uma fonte de renda. A opção encontrada foi o cultivo de hortas.

Após aprenderem todas as técnicas necessárias para o cultivo, os alunos passaram a fazer hortas individualmente no quintal de suas casas. Em uma campanha solidária, 12 integrantes (3 adultos, 2 adolescentes e 7 crianças) da ACDAC, ensinaram em algumas famílias da comunidade apontadas por eles como famílias carentes, todo o processo do cultivo de hortas e ainda ressaltando a sua potencialidade como fonte de renda. Assim como também produziram uma horta em uma terra doada por um proprietário da cidade, com o objetivo de captar recurso para a associação com a venda dos produtos que a horta daria. Mas devido à falta d'água, causada pela escassez de chuva e de recipientes que pudessem acumular água, não se obteve sucesso nesse projeto, afetando parcialmente seu objetivo. Para o professor de capoeira Erivaldo Calixto, “mesmo sem a renda, a atividade contribuiu para o aprendizado dos alunos, atribuindo-lhes uma ocupação para preencher as horas vagas, no caso, o cultivo de hortas, mas principalmente, a incorporação do espírito cooperativo e solidário em suas atitudes, além de injetar neles o ato de refletir sobre o nosso contexto social, a seca na região”. (Informação verbal/Golinha).

Observando o interesse e o desempenho dos alunos nessa atividade, o professor deu seguimento a sua proposta, incluindo aulas complementares, que de alguma maneira



contribuísse para a formação cidadã de seus alunos. Assim, continuou com seu trabalho de conscientização ambiental, por meio de uma campanha de preservação do meio ambiente, em 2015, mobilizando toda a comunidade.

Foram desenvolvidas atividades de conscientização através da mobilização social por meio de cartazes produzidos pelos praticantes de capoeira, em favor do reflorestamento e ambientação do espaço urbano. Antes de irem a campo, os alunos tiveram uma formação inicial sobre o reflorestamento e ambientação do espaço urbano, levando em consideração a importância de preservar o meio ambiente.

Após a parte teórica, professor e seus alunos foram as ruas, particularmente, em pontos críticos da cidade, afetados pela poluição e lá deixaram placas com mensagens de conscientização e, ao mesmo tempo, que cobravam providências das autoridades do município. Além disso, os capoeiristas plantaram árvores em alguns locais estratégicos do município, mostrando a importância de se manter um ambiente saudável ao nosso redor, revigorando alguns jardins já existentes, e sugerindo o seu plantio onde ainda não tinham. Os locais escolhidos foram: a Escola Municipal Abraão Cavalcante Bessa, a Escola Estadual José Claudio Alves e o Hospital Maternidade Raimunda Bessa. Nesses locais foram plantados palmeiras e ainda algumas hortas que pudessem ajudar com os mantimentos para as refeições do Hospital Maternidade Raimunda Bessa.

O desenvolvimento dessa atividade culminou em um evento de promoção da capoeira, com a participação das autoridades do município (prefeita, vice-prefeito, vereadores, secretaria de educação, desporto e cultura) e comunidade em geral, e levou o tema “MANIA DE PLANTAR CAPOEIRA”, e hoje está dando continuidade como um projeto social no campo da educação ambiental, inserido nas diretrizes da Associação Cultural e Desportiva Acorda-Capoeirista (ACDAC).

## **2.2. A educação ambiental e ensino da capoeira em sintonia**

Dentre várias campanhas de conscientização, prevenção e outras atividades inerentes do aspecto social<sup>6</sup>, a campanha de preservação do meio ambiente realizada pelo professor e seus alunos nos anos de 2014 e 2015, tiveram consequências significativas por seus objetivos e metas alcançados. Para entendê-los, é preciso, primeiramente, esclarecer a relação entre educação ambiental e capoeira.

---

<sup>6</sup> Para conhecer melhor o trabalho social e as atividades que o Professor “Golinha” desenvolve através da capoeira, acesse o site oficial da sua associação de capoeira: [www.golinhavoz.blogspot.com](http://www.golinhavoz.blogspot.com) (83) 3322.3222  
[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)



Assim, fazemos os seguintes questionamentos: qual a relação entre capoeira e educação ambiental nessa perspectiva de formação da cidadania? Como a formação da cidadania se enquadra nesse contexto? Para tanto, nos debruçamos no conceito de educação ambiental, segundo os autores Loureiro, Layrargues e Castro (2011):

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (LOUREIRO, LAYRARGUES, CASTRO (2011, p. 73):

A Educação Ambiental por si só, e claro, com a participação dos atores envolvidos, já é uma forte ferramenta que pode ser usada na construção de valores que contribuem para a formação da cidadania. E, é justamente por meio da busca e a agregação desses valores, que o ensino de capoeira praticada pelo professor Golinha, procura formar cidadãos, com responsabilidade social, capacidade crítica de entender o contexto social em que vive, e de desenvolver habilidades de intervenção e socialização na sociedade. Geralmente, esses valores não são levados em conta quando se trata de aulas de capoeira, pois o principal objetivo, é o aprendizado da arte marcial inerente desse esporte, também considerado arte e com um valor histórico a ser preservado na cultura brasileira.

A capoeira ensinada pelo professor “Golinha” ultrapassa os limites da sua prática enquanto esporte ou arte, para alcançar níveis de formação e conscientização social por meio das ações de educação ambiental. As aulas ganharam uma abordagem ampla para a constituição de um capoeirista completo, na qual outros componentes passaram a ser considerados importantes e preciso para essa formação, são as ações de sociabilidade de seus alunos no campo da cidadania. Cidadania que nas pretensões das atividades desenvolvidas pelo professor, vem se apresentando como um conceito que se concretiza no exercício e na prática de direitos e deveres. Nas palavras do professor “Golinha”,

Fazer florescer em cada árvore plantada uma nova esperança para a nossa sociedade, sem dúvida alguma nos trará bons frutos no amanhã. (...) O poder esclarecedor da conscientização, da cooperação e da solidariedade, pode nos proporcionar sim um processo de humanização e formação de bons cidadãos. A transmissão desses valores é coisa que dinheiro nenhum paga. (informação verbal/ Golinha)

É nesse sentido e pela transmissão de valores aplicada nas aulas desempenhadas pelo professor “Golinha”, que ele tenta construir uma formação cidadã de seus discípulos, e com



isso melhorar a visão da sociedade em relação aos capoeiristas. Uma forma de transmitir esses valores foi inserir seus alunos em atividades que levam e servem de atalho para a busca da formação da cidadania, em sintonia com a capoeira.

O resultado de todas essas atividades desenvolvidas está o aprendizado construído por seus alunos de capoeira através dos seus métodos de ensino e na significância, hoje, dada aos alunos, para pensar e refletir sobre seus atos e sobre a sociedade de modo geral, buscando agir diante das ocorrências que por ventura possam se deparar no dia-a-dia. Devido o sucesso dessas atividades, se fortaleceu a ideia de um projeto social que vem dando continuidade de forma mais sistêmica a essa junção de Capoeira/Educação Ambiental no processo de Formação da Cidadania. Trata-se do projeto “Mania de Plantar Capoeira”, que também levou a Associação Cultural e Desportiva Acorda-Capoeirista (ACDAC) a se tornar uma referência para outros grupos de capoeira.

## CONCLUSÃO

Pelos resultados observados, trata-se de uma experiência exitosa de ensino. Embora possa aparentar haver certo distanciamento entre os componentes protagonistas dessas ações, a aproximação dada pela prática docente, repercutiu diretamente na formação da cidadania. Foi o sentimento de superação da discriminação e de marginalização de sua arte, que o professor “Golinha” encontrou motivos para mostrar um perfil de capoeirista comprometido com a realidade social. Para tanto, utilizou-se de alternativas não convencionais nas aulas de capoeira, como a prática da educação ambiental que pudessem atender a essa necessidade, instuindo seus alunos de maneira que não pudesse dar brechas a críticas do degradantes da imagem do capoeirista.

Os resultados apontaram que o docente se utiliza de estratégias variadas para facilitar o aprendizado dos alunos, apresentando a capoeira como uma ferramenta pedagógica que contribui para a formação cidadã de crianças e adolescentes, por meio da reflexão e atitudes positivas diante de problemas sociais. Diante disso, percebemos que as estratégias de ensino de capoeira praticadas pelo professor têm contribuído para cultivar nos alunos sentimentos, valores e atitudes positivas perante os problemas sociais.



## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Tarcísio José. O Uso da capoeira como instrumento psicossocial de inclusão. **Revista Projeção e Docência**, vol. 3, 32-45, Dezembro 2012. Disponível em <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/240/191>>

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (orgs). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OCEC. Capoeira 2011 <<https://capoeiraocec.webnode.com.br/a-arte-capoeira/lei%20de%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20da%20capoeira/>> acesso em 20/11/2017

SENZALA, Axé. 2010. Disponível em <

<https://axesenzala.webnode.com.br/products/proibi%C3%A7%C3%A3o%20da%20capoeira/>> acesso em 20/11/2017

# **A construção de identidades através do conto africano: Uma abordagem educativa da cultura africana e literária na sala de aula.**

Maria Érica Ismael Silva (UERN)

## **RESUMO**

A literatura no ensino básico vem colaborando satisfatoriamente na formação de leitores, é necessário fazer um debate a respeito das reformas curriculares e de novas leis que se referem à manifestação da cultura africana na própria cultura escolar, retomando a temática da identidade nacional brasileira. Levando dentro destas obras a identidade de personagens negros e de novas histórias de outra cultura, contribuindo assim para a construção de uma autoimagem positiva e quebra dos estereótipos raciais. Entretanto, a pesquisa busca analisar contos literários infanto-juvenil de temática africana que possa servir de orientação para o trabalho docente na sala de aula, passando a obter uma outra visão da cultura africana, além de trabalhar a identidade cultural, como também os aspectos de lealdade, amizade, proporcionados nos variados contos encontrados na obra organizada por Anna Soler-Pont (O príncipe medroso e outros contos africanos). Procuraremos contribuir também com os avanços nas pesquisas sobre o aprimoramento do estudo literário, colaborando para as pesquisas sobre a literatura africana e ensino, desmistificando questões tabus dentro de uma que julga todas as formas de preconceito e mostrando outras diversidades de leitura que podem sim serem trabalhadas em sala de aula.

**PALAVRAS – CHAVE:** Literatura, contos africanos, ensino.

## **INTRODUÇÃO:**

A literatura infanto-juvenil no ensino básico vem contribuindo bastante na formação de leitores críticos, é preciso haver uma discussão a respeito das reformas curriculares e de novas leis que se referem à manifestação da cultura africana na própria cultura escolar, retomando a temática da identidade nacional brasileira. Partindo da hipótese de que estamos diante o surgimento da literatura infanto-juvenil, a inclusão de novas narrativas traz trabalhos interligados a relações raciais e o conhecimento de um outro continente. Trazendo dentro destas obras a identidade de personagens negros e de novas histórias de outra cultura, contribuindo assim para a construção de uma autoimagem positiva e quebra dos estereótipos raciais.

No Brasil a lei. 10.639/03, foi criada com a ideia de incluir obrigatoriamente no currículo oficial das escolas o ensino da cultura africana e afro-brasileira, como também no projeto político pedagógico, bem como no trabalho docente do professor em sala de aula.

A abordagem dessa temática na sala de aula não é muito recorrente. Quando a literatura infanto-juvenil entra em estudo, podemos perceber que as leituras são basicamente desconhecidas em relação ao tema, juntamente com a dificuldade do professor em apresentar obras que abordam a cultura negra. Entretanto, acredita-se que quando a literatura entra no ambiente escolar pode promover uma visão crítica dos leitores sobre as questões étnico-raciais.

Portanto, objetivamos analisar a obra organizada por Anna Soler-Pont (O príncipe medroso e outros contos africanos) que reúne algumas histórias contadas em alguns países da África, propondo uma aproximação dos diferentes tipos de contos onde a mesma história tem várias versões, dependendo do lugar e de quem as contam podendo atravessar gerações. O livro é dividido em temas de histórias, por exemplo, há histórias de príncipes e princesas, há fábulas de animais e há também histórias que contam como o mundo foi criado. Esses contos podem ser trabalhados em sala de aula pelos docentes e alunos, passando a estabelecer um conhecimento sobre trabalhos de autores que enfocam leituras divertidas além de propiciar uma visão do negro e da África diferente a que foi repassada nos estudos de história proposta pelo livro didático. Assim, focalizamos a discussão sobre a abordagem dessas leituras de



conteúdos africanos, que caracteriza a diversidade cultural e étnica, conceituando uma relação autêntica com suas ascendências e aprimorando o conhecimento sobre o conceito de uma literatura pouco vista no ensino básico.

O interesse de ir a frente com a pesquisa foi estabelecido depois que passei a constatar a ausência de um estudo mais profundo sobre o contato com as narrativas africanas. A inclusão de obras infanto-juvenil como componente curricular nas turmas do ensino básico é de muita importância para a aquisição do conhecimento do aluno. Sobre a História e Cultura Negra, percebe-se que o ambiente escolar só enfoca essa questão apenas como trabalho de uma data comemorativa uma vez por ano, a qual é comemorado no dia 13 de maio a (Abolição das escravaturas).

Atualmente, existem várias pesquisas que abrangem o ensino sobre literatura africana, artigos, monografias, dentre eles alguns que retratam sobre a existência dessas leituras na sala de aula. Podemos citar, por exemplo, alguns trabalhos voltados para essa temática, como:(1) “A literatura infantil afro-brasileira e a formação leitora no ensino fundamental” (BARREIROS, 2005) que apresenta reflexões acerca da educação anti-racista no ensino” (2) “Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais no ensino fundamental” (SOUZA, 2011) onde aborda o tema das relações entre literatura infantil e juvenil e processos identitários no que diz respeito às relações étnico-raciais; (3) “Ensino da história e cultura africana em salas de aula brasileira” (FELIPE,2010) propõe que a educação escolar ensine os aspectos da história e cultura africana.

Entretanto, há uma grande necessidade de desenvolver outras pesquisas na área, onde buscamos analisar contos literários infanto-juvenil de temática africana que possa servir de orientação para o trabalho docente na sala de aula, passando a obter uma outra visão da cultura africana, além de trabalhar a identidade cultural, como também os aspectos de lealdade, amizade, proporcionados nos variados contos encontrados na obra.

## **2. SÍNTESE TEÓRICA:**

### **2.1 A literatura no ambiente escolar**

A literatura acontece através de um registro entre transformações culturais e históricas empregando a língua como ferramenta de comunicação e interação, onde pode ser considerada como uma manifestação artística essencial para a formação cultural e social de um povo. Considerada a arte das palavras, a literatura também pode compreender-se como um conjunto de histórias fictícias retratando realidades criadas por autores em determinadas épocas e lugares.

A leitura literária apresenta uma função importantíssima para o ser humano, o poder de transformação e expressão do indivíduo para a sua autoconsciência e caráter humanizador, além de exercer um papel primordial diante a sociedade. Segundo Cosson (2006).

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

O hábito de ler obras nas séries iniciais traz um poder significativo no ambiente escolar. “ A literatura é a fantasia de uma escola renovada e eficiente, de que sucede o conhecimento do aluno e a gratificação do professo. (ZILBERMAN, 2008, p.13)” A aquisição de interpretações feitas através de textos literário fazem com que se tornem leitores críticos desde a infância. Esse tipo de literatura destinadas especialmente para a educação infantil tem o intuito de promover a educação e formação de crianças e jovens através da leitura, adquirindo facilmente o desenvolvimento da imaginação e sentimentos de forma significativa. A escola é a principal promotora dessas práticas as quais estimulam a importância de conhecer e de trabalhar na sala de aula textos literários. Assim, SOARES, (2011) exemplifica:

Este conceito de literatura infantil pode parecer, aos mais radicais, uma heresia — talvez seja, mas deve-se também reconhecer que sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo,

formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens...

A leitura da literatura se torna significativo, “Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor” ZILBERMAN (2008). Portanto, podemos observar o quanto o ambiente escolar é importante para a construção do hábito de leitura dos alunos como também vimos o poder que a literatura apresenta na vida particular e social do ser humano.

## **2.2 A abordagem de obras literárias africanas**

O ambiente escolar juntamente com o professor tem uma grande força para estimular o gosto literário do aluno, mas é preciso saber quais são essas leituras que são apresentadas e qual a intenção que ela irá propor a sua interpretação. É constante percebermos que a um ensinamento monótono nessas práticas de leitura, a literatura infanto-juvenil é visto na maioria das vezes como uma interpretação de obras fantásticas colocadas como forma de entretenimento para crianças e jovens, a um conhecimento repetitivo de livros principalmente as clássicas, desde cedo passamos a ouvir e conhecer histórias como chapeuzinho vermelho, branca de neve, cinderela, são narrativas que vêm contribuindo para a formação leitora mais que também já são textos explorados com amplitude em várias áreas da cultura (mídia, cinema etc) e é preciso uma inclusão de novidades nas análises literárias. É preciso buscar uma leitura que envolva mais a expressividade do cotidiano dos leitores podendo ser relacionada a sua própria vida através da criatividade proposta pela história e a imaginação do leitor. ZILBERMAN (2008.p.20) vem afirmar que:

A fantasia transfere essa forma para a literatura, e o leitor procura ali os elementos que expressam seu mundo interior. Pode ser que ele não opere como o escritor, que produz um texto literário ao elaborar de modo criativo seus processos internos; mas ele passa por situação similar, na medida em que o mundo criado agita seu imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Eis por que leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

A busca por novas narrativas é sempre necessária, entretanto, uma necessidade de incluir com base nessas leituras um conhecimento e estudo de culturas diferentes, diante o surgimento da lei. 10.639/03 criada no Brasil com a intenção de incluir no currículo escolar o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira obrigatoriamente. Percebemos a ausência de leituras que abordem essa lei, nas escolas fixou permanente apenas o trabalho como data comemorativa do Dia Nacional Da Consciência Negra exposta no calendário escolar que é celebrado em 20 de novembro, data da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares. Contudo, é importante a busca de aprimoramentos diante de leituras que possam trabalhar mais a cultura africana, reduzindo a questão do preconceito que é um fato muito visto na sala de aula e aprimorando o conhecimento sobre uma cultura pouco debatida, ficando a critério do professor usar metodologia que achar necessária para expor a ideia. Segundo MUNANGA (2005, p.20) diz:

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios.

Uma sugestão de tornar mais proveitosa a abordagem de obras literárias infantis de temática africana é trabalhar com contos, além de ser uma leitura de curta duração é mais acessível para faixa etária de cada aluno. Há uma grande diversidade de contos que retratam a tradição africana que irá proporcionar ações pedagógicas com o objetivo de acabar com atitudes preconceituosas desmitificar uma imagem criada pelo homem em que a África é vista apenas a parte negativa das questões como pobreza, cultura e religião que foram construídas durante a educação.

Com isso esse estudo irá favorecer um enorme vínculo em assuntos sobre a igualdade das relações étnicos-raciais no ambiente educativo e para a sua própria vida social. Os contos africanos auxiliam como atividade desenvolvidas nas salas de aulas para manter o resgate da cultura africana, os costumes de um povo as suas tradições e principalmente conhecer histórias que são passadas de geração a

geração. CASCUDO (2003, p.12) relata que “O conto popular revela informações históricas, etnográficas, sociológicas, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”, então podemos perceber que diante o uso de metodologias relatando os contos africanos no contexto escolar para conhecer histórias das mais antigas até as atuais consegue trazer o hábito de contar e ouvir desenvolvendo a imaginação do leitor, apresentando em si sua forma de expressão, o afeto e a construção de identidades, além de propor a formação de personalidade e gosto pela leitura. Como afirma CASCUDO (2003, p.12).

O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do ofício. A imaginação modifica, ampliando pela assimilação, enxertias ou abandono de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral.

A tradição de povos africanos apresentadas pelas primeiras gerações, são retratados pelos famosos *Griots* que eram pessoas que tinha a função de ensinar tudo sobre sua comunidade ao povo e esse ensinamento era posto por recontos de histórias, onde mulheres, homens e crianças se reuniam para ouvir essas narrativas. Conhecer como essas pessoas contam e recontam narrativas de sua própria cultura possibilita uma relação de conhecimento de comunidades africanas e isso proporciona uma valiosa fonte de análise histórica. Diante isso a utilização de contos na sala de aula faz com que o desempenho dos alunos seja satisfatório, tanto pelo estudo da literatura com novas narrativas como também pela imaginação e construção de identidades.

### **2.3 A construção de identidades nos contos africanos.**

Podemos ver que a abordagem de obras literárias infanto-juvenil na sala de aula em relação a literatura africana é muito pouco trabalhada, vejamos que quando se trata de propor uma atividade de leitura baseando-se na temática sugerida na maioria das vezes não há recursos que proporcionem um estudo mais aprofundado sobre a cultura africana. O professor as vezes se prende apenas no livro didático que infelizmente não apresentam reformulações em que possa obter conteúdos capazes de melhorar a qualidade do ensino, assim dificultando o aprendizado em sala de aula

onde é caracterizando sempre na mesmice e tornando desconhecidos as questões sobre culturas de povos diferentes fazendo com que esses educandos se tornem pessoas ignorantes e preconceituosas. Assim, MUNANGA (2005, p.15) exemplifica:

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

A questão sobre identidades é um tema delicado onde retrata sentimentos, vivências, comportamento de cada pessoa. A identidade significa a compreensão de quem somos como seres humanos. A definição de uma identidade social se faz através da identidade cultural que é caracterizado como nossa herança onde é representada pelos costumes seja na música, na fala, nas comidas, na arte. Nossa origem cultural foi constituída através da integração dos portugueses, índios e negros, dentre outros povos do mundo. Com o procedimento de globalização no século XIX fixou uma aproximação em diferentes culturas de países mais desenvolvidos. Uma grande parte da permanência dessas culturas estabelece no ambiente educativo, na escola onde é desenvolvido o conhecimento de nossa identidade misturada com a cultura europeia, indígenas e africanas onde também possibilita o respeito das diferenças entre grupos sociais.

O trabalho com a construção de identidades nesse estudo estará ressaltado mais para a cultura africana, contudo sabemos que mesmo nos dias de hoje em pleno século XXI ainda encontramos preconceito em relação a visão constituída pela África. Por isso a importância de um estudo mais aprofundado como diz (MOORE, 2010, p.97). “Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros ...”

O texto literário para o público infanto-juvenil determina que seja sempre abordado através uma leitura prazerosa que envolvam histórias da nossa existência a criatividade e que proporcione o conhecimento da cultura africana, com isso

achamos mais viável trabalhar os Contos Africanos por serem um texto curto e de fácil compreensão para os leitores mirins. (SOUZA, 2012. p.19)

A partir do momento em que as crianças ouvem as histórias contadas torna-se possível a introdução de elementos da História Africana e Afrobrasileira no imaginário infantil, abrindo à fantasia dos jovens leitores a personagens e situações vividas por eles. Por isso, é de grande relevância realizar rodas de leituras com os contos africanos para que os alunos percebam a importância dessas histórias e a variedade de livros com essa temática.

*O Príncipe Medroso e Outros Contos Africanos* é uma obra que contempla vários contos infantis desde os mais clássicos como de príncipes e princesas, fábulas de animas e também sobre a criação do mundo. Esses contos tem a finalidade de expor os costumes e crenças de suas histórias e da valorização da identidade cultural africana e o incentivo no reconhecimento de suas raízes. Sobretudo mostrar dentro destes contos as riquezas de um território que tão pouco explorado, onde por maior parte é focado apenas seus aspectos negativos. (MUNANGA, 2005) aborda:

Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pela própria ex-colonizador. Geralmente mostram uma África dividida e reduzida, enfocando sempre os aspectos negativos, como atraso, guerras 'tribais', selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS etc.

Contudo, as colocações acima, buscamos discutir de forma breve, alguns conceitos de vários autores, no que diz respeito a literatura africana no ambiente escolar e sobre a temática em foco do trabalho que é a construção de identidades através dos contos africanos.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

#### **3.1 Coleta dos dados:**

Baseando-se nos procedimentos metodológicos, visamos obter um estudo mais esmiuçado da obra *O Príncipe Medroso e Outros Contos Africanos* recontados por Anna Soler-Pont, onde focalizamos no estudo da identidade cultural, primordialmente na identidade africana encontradas nos contos infantis da obra, além

de romper os paradigmas preconceituosos, buscando levar para o ambiente escolar outra visão e conhecimento do continente africano.

Faremos o levantamento bibliográficos empregados como fonte de dados através das leituras de livros, artigos e pesquisas que abordem essa temática e aos estudos que estão direcionados aos assuntos como identidade cultural, contos, literatura africana, literatura infanto-juvenil, contos na escola, dentre outros. Com base nisto buscaremos atribuir os resultados desta pesquisa no campo educacional, curiosidades sobre alguns povos, possibilitando o reconhecimento da influência sobre a nossa cultura e despertar o olhar para perceber que há muito da África em todos nós através de histórias verídicas encontradas nos contos.

### **3.2 Os dois reis de Gondar**

As narrativas africanas são histórias que apresentam uma riquíssima fonte de sabedoria igual a qualquer outro tipo de conto, esses contos são repassados de geração a geração através dos “*Griots*” pessoas consideradas os mais sábios e experientes de uma comunidade, passando a contar histórias de seus ancestrais.

O conto africano além de proporcionar uma leitura prazerosa onde leva a curiosidade do leitor, também apresenta natureza social, onde possibilita os saberes e experiências de vida de um povo. Temos como exemplo o conto: *Os dois reis de Gondar* (SOLER – PONT.2009), originado da Etiópia o conto narra a história de um caçador que se perdeu e pede ajuda a um camponês onde procurava pela estrada que o levaria para cidade de Gondar, o caçador passou a noite na casa do camponês. Quando amanheceu o camponês explicou para o caçador como poderia chegar a cidade de Gondar, mas o caçador com medo de se perder novamente convida o camponês para acompanhá-lo até a cidade o camponês aceita mais com uma condição:

“— Está certo — disse o camponês —, mas com uma condição. Quando a gente chegar, gostaria de conhecer o rei, eu nunca o vi.” (SOLER-PONT, 2009, p. 20). O caçador aceita e logo partem para a viagem. Depois de uma noite inteira conseguem chegar a cidade. Como era de curiosidade o camponês conhecer o rei ele pergunta ao caçador como poderia identificar o rei diante todas as pessoas. E ele o alerta:



“— Não se preocupe, é muito fácil: quando todo mundo faz a mesma coisa, o rei é aquele que faz outra, diferente. Observe bem as pessoas à sua volta e você o reconhecerá.” (SOLER-PONT, 2009, p. 20).

Na cidade, enquanto eles caminham todas as pessoas pelo qual eles passavam, faziam algum tipo de reverencia, se ajoelhavam menos ele e o caçador, o camponês continuava inquieto sem entender porque as pessoas estarem fazendo aquele tipo de coisa. Todos já estavam sem chapéu menos o caçador e o camponês e mais uma vez pergunta pelo rei:

“— Não o estou vendo!

— Não seja impaciente, você vai acabar reconhecendo-o!

Venha sentar comigo.”

Os dois sentaram em um sofá, e todos a sua volta continuaram em pé. O camponês não estava mais aguentado e continuava inquieto com aquela situação e então resolveu novamente perguntar.

“— Quem é o rei? Você ou eu?

O caçador começou a rir e disse:

— Eu sou o rei, mas você também é um rei, porque

sabe acolher um estrangeiro!

E o caçador e o camponês ficaram amigos por muitos

e muitos anos.”

Podemos perceber a importância que o conto mostra em relação as boas maneiras, a leitura do conto africano na sala de aula proporciona uma visão positiva das histórias de uma comunidade a qual não há suficientemente um conhecimento sobre a cultura, costumes e de ações sociais, como podemos perceber ao término do conto, uma linda lição de moral. Com isso a importância do aluno ao conhecer outros contos de origem Africana possibilita o gosto e interesse por obter leituras e conhecimento com outros tipos de histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Podemos constatar a importância de envolver outras origens de narrativas dentro do plano pedagógico, com isso viabilizar sobre as questões étnico-raciais, conscientizando os alunos sobre o respeito a diversidade. Através dos contos percebemos a facilidade em que o discente pode conhecer novas histórias e principalmente obter o pensamento crítico, trazendo dentro destas obras a identidade de personagens negros e de novas histórias de outra cultura, contribuindo assim para a construção de uma autoimagem positiva e quebra dos estereótipos raciais.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BARREIROS, Ruth Ceccon. **A literatura infantil Afro-brasileira e a formação leitora no ensino fundamental**. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COL\\_E\\_3659.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COL_E_3659.pdf) Acesso em: 08 Out. 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 12ª ed. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006

FELIPE, Delton Aparecido. **ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA EM SALAS DE AULA BRASILEIRA**. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2010/013.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/013.pdf)

Acesso em: 29 Set. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

**Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il

SOLER-PONT, Anna. O príncipe medroso e outros contos africanos; ilustrações de Pilar Millán; tradução Luis Reyes Gil. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 9-21.

SOUZA, Solange Gibin Roeles De. **Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana Através de Contos Africanos.** 2012. 53f. Trabalho de pós-graduação (Especialização em Educação) -UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, UTFPR, Medianeira, 2012.

**Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

SOUZA Ângela. **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental** Disponível em: [http://www.pucrio.br/pibic/relatorio\\_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-%C3%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf](http://www.pucrio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-%C3%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf). Acesso em: 01 Out. 2017

ZILBERMAN, Regina. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 09 oct. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>.



## A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA FIGURA DO EX-PRESIDENTE LULA NA MÍDIA BRASILEIRA DE REFERÊNCIA

Mayrla Correia Bento; Jakelyne Santos Apolônio.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Campus Pau dos Ferros. [mayrla\\_bento@live.com](mailto:mayrla_bento@live.com);  
[jakelyne\\_santos2011@hotmail.com](mailto:jakelyne_santos2011@hotmail.com).

**RESUMO:** A conjuntura política brasileira atual tem sido marcada pelo processo de julgamento, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), de *habeas corpus* impetrado pela defesa do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva no processo do caso do Guarujá. Esse acontecimento vem sendo discursivizado pela mídia brasileira com acentos valorativos os mais diversos. Considerando isso, objetivamos analisar, em enunciados veiculados por diferentes veículos *on-line* brasileiros, as estratégias discursivas que eles utilizam para desconstruir a trajetória política do petista e prejudicar suas pretensões de se candidatar novamente a presidência da república no ano de 2018. Teoricamente, este trabalho está amparado na Análise Dialógica Discursiva (ADD), depreendida das reflexões do denominado Círculo de Bakhtin, em interlocução com as contribuições de comentadores desse Círculo. O trabalho assume a perspectiva interpretativa de pesquisa e a abordagem qualitativa como direcionamentos metodológicos. Nosso *corpus* se constitui de notícias veiculadas nas páginas *on-line* dos seguintes veículos: *Isto é* e *o Estadão*. Os enunciados selecionados para análise foram recortados, das páginas desses veículos, no período às vésperas e logo após a prisão do ex-presidente Lula. Os dados preliminares apontam que a mídia brasileira constrói uma imagem negativa do ex-presidente, haja vista as orientações ideológicas em confronto no jogo dos discursos políticos em nosso país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Construção discursiva, mídia brasileira, análise dialógica do discurso.

### INTRODUÇÃO

Como sabemos, as principais reportagens nos meios de comunicação sobre a política brasileira têm se voltado para a ocorrência da prisão e condenação do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esse acontecimento político tem sido noticiado nas mais diversas formas e com distintos acentos valorativos. O presidente vem sendo, pois, alvo de ataques, agressões verbais e também chacotas que, evidentemente, mancham e denigrem sua reputação e trajetória política.

Nosso trabalho constitui-se, nesse sentido, de investigar as narrativas relatadas pela mídia brasileira de referência, especificamente as páginas midiáticas *on-line* “Isto é” e “Estadão” que, nacionalmente, são algumas das mais conhecidas e acessadas pelos brasileiros no meio virtual. A análise discursiva do presente trabalho recai sobre os seguintes enfoques/categorias: i) o lugar de produção e recepção dos enunciados; ii) as escolhas lexicais e estilísticas abordadas; e, iii) projeto de dizer expresso.

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

O trabalho em questão se ampara teoricamente e metodologicamente na teoria/análise dialógica do discurso (ADD) advinda das reflexões do denominado Círculo de Bakhtin e também de comentadores desse Círculo, tais como Ponzio (2012), Miotello (2016) e Faraco (2009), entre outros.

## **METODOLOGIA**

### **1.1 Caracterização da pesquisa**

Este artigo segue a perspectiva teórica do denominado Círculo de Bakhtin, estudos de reconhecimento ascendente no que se refere a grande área da linguagem, e, em especial, das contribuições discursivas.

A abordagem dos dados é feita de forma qualitativa e interpretativa. Dessa forma, recortamos para examinar o gênero reportagem, que constitui aqui o nosso corpus, considerando desde as informações carregadas ideologicamente no gênero, até o uso das imagens ilustrativas, bem como os demais elementos que formam o projeto discursivo do gênero em questão. Sobre isso Lopes-Rossi (2008, p. 64) discute que é necessário atentar para as imagens utilizadas no gênero reportagem, observando

[...] se são apenas ilustrativas do assunto da reportagem ou se permitem outras leituras em decorrência dos recursos expressivos, como: efeitos de luz e sombra; efeitos de cor ou uso do preto e branco em vez da cor, destaque de detalhes; enquadramento da imagem; flagrante de situações insólitas, gestos ridículos ou deselegantes; montagem de duas fotos (cabeça de um, corpo de outro) para criar um efeito caricato.

Assim sendo, a construção imagética também é de essencial importância para a compreensão do gênero reportagem, visto que, conforme a autora, as imagens não apenas servem para ilustrar e/ou situar o leitor/ouvinte em relação ao extraverbal do enunciado, mas também, e principalmente, para (re)confirmar o seu projeto discursivo fazendo persuadir valorações de sentido, segundo o seu posicionamento ideológico.

### **1.2 Constituição do *corpus***

Constituímos o *corpus* deste trabalho de dois veículos *on-line* de circulação nacional “Isto é” e “Veja”, como representantes da mídia brasileira de referência. Para tanto, de cada um destes, selecionamos alguns excertos colhidos referente ao gênero reportagem, no período que antecedeu e após a prisão do ex-presidente Lula.

O motivo da escolha destes sites foi pela carga negativa com a qual eles produzem acentos valorativos sobre o ex-presidente Lula, constituindo assim um número de reportagens publicadas com o mesmo valor semântico.

## EMBASAMENTO TEÓRICO

Vivemos em um mundo repleto de significações, isto é, de signos. Esses remetem a sentidos historicamente construídos nas e pelas relações sociais e ideológicas. Tudo isso significa, no sentido de que tudo é ou faz-se linguagem, necessariamente. Retomando as ideias de Bakhtin/Volóchinov (2010), Ponzio (2012, p.110) afirma que:

Tudo o que faz parte da realidade material pode converter-se em signo, e adquire tal valor apenas na dimensão histórico-social [...]. Tanto os objetos [...] e os bens de consumo podem transformar-se em signos e adquirir, junto com suas funções e com seus usos não sógnicos, também uma função e um uso sógnico. Enquanto um objeto não sógnico é, por assim dizer, igual a si mesmo, não remete a nada, embora coincida completamente com suas características, um corpo sógnico adquire um significado 'que está além de sua particularidade'.

Mediante a citação acima, podemos compreender o quão importante é o entorno sócio-histórico-cultural neste processo de constituição ideológica. São, necessariamente, os sujeitos a partir de suas crenças, preceitos, convicções, sua formação cultural/social que vai atribuindo valorizações ideológicas a um material determinado. Como bem discute Ponzio, um objeto por si mesmo não significa nada, além de sua função social. Mas, quando ele representa ou refrata alguma outra coisa, acresce-se um sentido valorativo exterior a ele, neste caso, ele pode ser considerado um signo ideológico justamente por se revestir de um sentido extra na história da comunicação verbal. Pois, o signo só pode emergir no seio da comunicação humana, nas relações interindividuais entre pelo menos dois sujeitos socialmente organizados, ou até mesmo e também nos diálogos interiores pessoais, uma vez que cada consciência está repleta de signos ideológicos (VOLOCHÍNOV, 2010).

Conforme Volochínov (2010) a materialização da ideologia é, precisamente, a linguagem. A linguagem surge como “lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. A representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano.” (MIOTELLO, 2016, p. 170). Em complemento do dizer de Miotello, os signos ideológicos necessitam dela para materializa-se, e, nenhum outro suporte pode transportá-la a não ser a língua(gem).

A ordem da ideologia é sociológica, pois brota das relações cotidianas, nos encontros fortuitos e casuais, nas conversas com o vizinho, amigo, familiar, colega de trabalho, etc. até os diálogos com as instituições sociais mais organizadas, como a arte, a ciência, a política e a religião (VOLOCHÍNOV, 2010). Neste sentido, a ideologia não pode ser distanciada ou desvinculada da materialidade social, uma vez que

O homem social está rodeado de fenômenos ideológicos, de “objetos-signo” dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas suas mais diversas formas, pronunciadas, escritas e outras; de afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte, e assim por diante. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56)

Produzir signos ideológicos significa, necessariamente, estar inserido em um contexto social determinado, ou melhor, empreende o envolvimento de vários contextos sociais de uso da linguagem, já que não existe um discurso puro; todos os discursos remetem a outros, de outras esferas e de outros tempos.

Cada signo ideológico é responsável pois, por *refletir e refratar* a realidade concreta a sua maneira. No dizer de Volochínov (2010, p. 33), “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”. A ideologia dominante representada pelas instituições sociais (política, religiosa, midiática, científica, jurídica, etc.) tratam de estabilizar o caráter mutável, plural e real do signo com fins de ocultar e mascarar a realidade em face aos seus interesses socioeconômicos e de poder, induzindo os índices sociais de valor, tais como bom/ruim, verdadeiro/falso, etc. (MIOTELLO, 2016).

Somente através e pelo signo é possível ter acesso ao real (NARZETTI, 2013); realidade essa, algumas vezes, deturpada, seja ela consciente ou inconscientemente, pois cada sujeito, com sua concepção valorativa do mundo, pode apreender essa realidade sob um ângulo específico e/ou distinto, daí sua interpretabilidade será outra(s); distintamente singular.

Portanto, por ideologia podemos compreender, as múltiplas atribuições de valores socialmente dados, em meio a reflexão e refração da realidade social que nos rodeia. São os mais autênticos projetos discursivos ou a ilusão dela. Ideologia é, no dizer de Volochínov (no texto “Que é linguagem”) “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou em outras formas sígnicas” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 138).

## ANÁLISE DO CORPUS

Nas sessões anteriores já nos reportamos aos *veículos on-line* utilizados para composição do *corpus* desta pesquisa, “Isto é” e “Estadão”, uma vez que nos utilizamos dos registros das reportagens destes recursos midiáticos com o objetivo de analisar as construções discursivas elaboradas com a finalidade de produzir acentos valorativos sobre pretensões do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva de disputar a eleição presidencial em 2018.

As escolhas utilizadas passam por estratégias evidenciadas através da linguagem que aqui serão transcritas, pelo quadro, como dados desta pesquisa. Durante esse encontro de vozes, selecionamos duas reportagens de cada um destes veículos midiáticos de referência no Brasil, que compõem o *corpus*, sendo um que antecede e o outro que sucede a prisão do ex-presidente. As categorias de análise passarão pelas ideias do lugar de produção e recepção dos enunciados, as escolhas lexicais e estilísticas preferidas e a produção de sentidos transcorridos pelo projeto de dizer.

As informações aqui descritas e transcritas estão representadas pelos códigos “Antes” representado pela letra (A) e “Depois” indicado pela letra (D). Dessa forma, podemos compreender qual o momento de fala, contexto de produção, dos enunciados nas situações abaixo. Pensando no cenário político atual, vale recordar que, naquele momento, o objeto de discussão de maior interesse a ser narrativizado era a prisão do ex-presidente Lula. Contudo, a nossa pesquisa chama atenção para o fato da confluência dos posicionamentos valorados ideologicamente pela mídia brasileira de referência.

**Quadro 1**

	<b>Isto é</b>	<b>Estadão</b>
<b>Contexto</b>	Crise Política no Brasil.	Crise Política no Brasil.
Prisão de Lula narrada pela mídia de referência.	<p>“A prisão do demiurgo de Garanhuns”. (A)</p> <p>-----</p> <p>“Partidos de esquerda lançam manifesto e ensaiam discurso eleitoral conjunto”. (D)</p>	<p>“Partiu Lula Preso”. (A)</p> <p>-----</p> <p>“Molecagem lulopetista”. (D)</p>
<b>Projeto de dizer</b>	<p>Quais interesses valoram esse sujeito que fala?</p> <p>“Isto é”</p> <p>“Público em geral”.</p> <p>Ou</p> <p>Sujeitos de esquerda (naquele momento)? (A) e (D)</p>	<p>Quais interesses valoram esse sujeito que fala?</p> <p>“Estadão”</p> <p>“Público em geral”.</p> <p>Ou</p> <p>Sujeitos de esquerda (naquele momento)? (A) e (D)</p>



<p><b>Escolhas lexicais</b></p> <p>Quais as “vontades enunciativas” demarcada pelas escolhas feitas?</p>	<p>Por que umas palavras e não outras?</p> <p><i>“Espetáculo deprimente”, “afronta à justiça”, “ao refugiar-se num QG sindical” “Tudo para adiar o inevitável: à ida para trás das grades”. (A)</i></p> <p><i>“Partidos de esquerda”, “lançam manifesto”, “ensaiam discurso”, “conjunto”. (D)</i></p> <p>Como se deu a progressão do texto? -Reportagem</p>	<p>Por que umas palavras e não outras?</p> <p><i>“Partiu”, “preso”, “ex-presidente”, “sem algemas”. (A)</i></p> <p><i>“Molecagem”, “lulopetista”, “baderneiro Guilherme Boulos”,</i></p> <p><i>“Mandou”, “comparsas do MTST”, “ocuparem o triplex”, “ganhou como propina”. (D)</i></p> <p>Como se deu a progressão do texto? -Reportagem</p>
--	---	--

Os enunciados pertencem à esfera jornalística, de circulação nacional e veiculação *on-line*, pelos sites “Isto é” e “Estadão”. De imediato, já devemos associar o verbal que estrutura a reportagem ao visual (anexo I) materializado pelas imagens na sua diversidade (forma, tamanho, cores, figuras, posicionamento no espaço virtual e etc.) que acrescentam valores ao todo do enunciado, direcionando também a seu público e não a outros.

Bakhtin (2011) já dizia, todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, é a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política).

As citações acima propõem-se a construir sentido a respeito do dizer do “enunciado”. Essa construção torna-se fundamental pensando na sua relação com o “contexto”, considerando que, segundo Bakhtin (2011, p. 289), “[...] um enunciado absolutamente neutro é impossível. [...]”. Nesse sentido, um enunciado só surge pela necessidade direta ou indiretamente de resposta a outro(s) já dito(s) e nessa troca de situações e/ou de sujeitos no discurso, nessa arena de embates, é que se cria um todo enunciativo que aqui entendemos como o contexto, a situação de produção do enunciado.

No quadro, sugerimos como primeira descrição, o contexto de produção do *corpus*. Para exemplificar transcrevermos os títulos das reportagens que foram estampadas em cada um dos veículos *on-line* nos períodos, respectivamente, antes e

depois da prisão do ex-presidente Lula. Ademais, sugerimos de forma mais ampla em interação com os exemplos um posicionamento geral que revela a motivação para produção dos enunciados analisados.

Remetendo-nos as transcrições do quadro, na categoria do contexto, induz-se a idealização de uma imagem negativa do ex-presidente, haja vista as orientações ideológicas em confronto no jogo dos discursos políticos em nosso país. Portanto, em se tratando de questões contextuais, devemos considerar os demais critérios que estão elencados na tabela, pois cada um deles na sua individualidade, é que ajudam a compreender o todo do enunciado.

Seguidamente, propomos pensar no projeto de dizer, ou seja, quem é o sujeito que fala por traz daqueles enunciados e para quem ele fala, quais posições ideológicas precisam ter aqueles sujeitos, quais interesses valoram esses sujeitos que falam no tocante a sua permanência enquanto representantes de veículos midiáticos de expressiva circulação *on-line* nacionais. Para tanto, ao se deparar e avaliando a situação contextual dos sujeitos que se posicionam e assumem a posição ativa responsiva enquanto “Isto é” e “Veja”, percebemos posições ideológicas motivadas por um jogo de interesses. Da mesma forma que o seu público, os seus interlocutores são sujeitos que comungam das ideias que ali são postas.

Nesse sentido, os sujeitos do “Isto é” e “Estadão”, uma vez que colocados enquanto falantes na citação acima, não foram os primeiros a se posicionarem, isso porque o enunciado materializado por eles na reportagem, só foi ocasionado pela polêmica nacional e internacional que se criou em torno do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) direcionado a figura política do ex-presidente Lula.

Faraco (2009) contextualiza, afirmando que, para haver uma relação dialógica, algum material linguístico precisa entrar na esfera do discurso em forma de enunciado e para isso, é necessário que o interlocutor tenha fixado a posição de um sujeito social. Assim, é possível fazer réplicas ao dito, confrontar posições, acolher a palavra do outro, confirmá-la, rejeitá-la, ampliá-la e complementá-la.

A partir das palavras de Faraco (2009) podemos compreender a postura, “Isto é” e “Estadão”, enquanto veículos midiáticos de circulação *on-line* nacional. Esse acolhimento a palavra do outro que possibilita ao entendimento de possíveis concordâncias ou discordâncias. No entanto, não acontecem nas reportagens lançadas pela mídia brasileira de referência; poderemos compreender mais adiante este fato na análise das escolhas lexicais feitas, que determina a não imparcialidade na transmissão das

informações e sim, uma mídia que deixa provas claras de posicionamento político partidário assumido e preferência de um público e não outro, sujeitos de esquerda (naquele momento).

São nas escolhas lexicais, que nos perguntamos, por exemplo, o porquê de umas palavras e não outras. Vejamos as duas reportagens estampadas pela “Isto é”, “*A prisão do demiurgo de Garanhuns*” (A) e “*Partidos de esquerda lançam manifesto e ensaiam discurso político*” (D). Primeiramente, a utilização do substantivo “prisão” associando o ex-presidente a figura de um bandido após o resultado do julgamento pelo (STF), dando ênfase a figura de um sujeito totalmente abalado e destruído moralmente. Em seguida, a expressão “*demiurgo de Garanhuns*” que faz referência primeiro a uma definição dada pelo filósofo Platão de um “artesão divino ou o princípio organizador do universo que, sem criar de fato a realidade, modela e organiza a matéria caótica preexistente através da imitação de modelos eternos e perfeitos”. Além de ser aquele operário que trabalha em prol do público, do povo. Ademais, há o complemento Garanhuns, que remete a sua cidade de origem, localizada na mesorregião do agreste Pernambucano. Contudo, tendo em vista o contexto em que a reportagem foi publicada e a posição assumida pelo *site*, percebemos que a construção da reportagem foi elaborada com o intuito de ironizar a ida do Lula para a sede da polícia federal (PF) cumprir o que a ele foi determinado pela justiça.

Na reportagem “*Partidos de esquerda lançam manifesto e ensaiam discurso político*” (D), retirada da “Isto é”, o verbo “lançam” que vem precedido do substantivo “manifesto” refere-se à ação realizada pelos partidos políticos de esquerda, mas não apenas como um recurso que cabe a eles se utilizarem. Na esfera política, a utilização desse verbo automaticamente nos faz recuperar a ideia de candidatura, com isso, a mídia busca persuadir o seu interlocutor e plantar a ideia de que o objetivo daqueles partidos, naquele momento, era de vitimar e utilizar a mobilização da população em prol do Lula para divulgar através dos discursos suas pretensões nas eleições do ano corrente.

Na reportagem do “Estadão”, “*Partiu Lula preso*” (A), temos a ocorrência do verbo “partiu”, que é utilizado com uma frequência bem maior atualmente devido a ocorrência do “*internetês*” para levar praticidade as conversas nas mídias sociais. Sua utilização é frequente em situações em que os sujeitos vão sair de algum lugar para outro naquele exato momento, então, com isso, percebemos a ironia através da informalidade da expressão com a qual se dirige a descrição da reportagem da prisão do ex-presidente Lula.

A transcrição seguinte, no quadro, também do “Estadão” traz “*Molecagem lulopetista*” (D). A primeira impressão que temos, ao ler esta reportagem, é de que não se trata de um veículo de referência nacional pela informalidade com a qual é narrada a prisão de um ex-presidente da república. Compreendemos que, em sua maioria, os excertos aqui analisados passam por construções discursivas, materializadas pelas reportagens, muito bem elaboradas no sentido de atender as expectativas de um interlocutor de esquerda na atual situação, assim como defender a posição política assumida pelo próprio *site* e, ainda, se utilizar de um poder de convencimento persuasivo para atrair aqueles leitores indecisos ou facilmente alienados.

Dessa forma, os dados desta pesquisa indicam que os veículos midiáticos aqui analisados constroem uma imagem negativa do ex-presidente, haja vista as orientações ideológicas e interesses postas em confronto na arena dos discursos políticos que se propagam em nosso país.

Para finalizar, as materialidades analisadas estabelecem um diálogo com o momento sócio histórico atual, interagindo e motivando outros dizeres a partir do que está materializado como enunciado concreto. Para além disso, visualizamos as pretensões da mídia de referência motivadas e marcadas em todas as categorias de análise em fazer circular, oportunamente, as construções discursivas elaboradas em torno da figura do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva com valorações negativamente atribuídas a sua origem, caráter e ao ser enquanto possível candidato.

## CONCLUSÃO

Nosso estudo indica que no ano de 2018, dias antes e após a prisão do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, condenado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a mídia brasileira de referência, mediante uma linguagem, por vezes, sem prestígio e de baixo escalão, o que define consequentemente, suas escolhas lexicais e seu projeto de dizer em atingir moralmente o sujeito Lula, como demonstram as marcas linguísticas.

Dois cenários distintos foram observados dentro do mesmo contexto, assim, podemos ter uma visão alargada de todo esse horizonte que é o cenário político brasileiro atual, discursivizado pela mídia de referência. No geral, os resultados revelam a evidenciação dos interesses político partidários envolvidos no jogo dos discursos circulados pela mídia em massa nesse clima de instabilidade que se criou, especialmente, com intuito desmoralizante da figura daquele que vinha recebendo altos índices de popularidade e se mostrava, mais uma vez, como

importante nome para representar os interesses da população brasileira à frente da presidência.

Neste sentido, observamos que a “Isto é” e “Estadão” em suas reportagens sobre a prisão e condenação do ex-presidente Lula da Silva, não só veiculam as informações sobre o cenário político atual, mas sim, e intencionalmente, valoram ideologicamente uma imagem negativa do ex-presidente Lula, em razão de seus interesses econômicos e sociais próprios. Ademais, constatamos que suas estratégias discursivas vão, portanto, para além da imparcialidade jornalística, pois utilizam de um projeto de dizer para desconstruir a trajetória política do petista e prejudicar suas pretensões de se candidatar novamente a presidência da república no ano de 2018.

O trabalho contribui para entender de forma crítica, de como se dá o lugar de produção e recepção dos enunciados analisados, isto é, as escolhas lexicais e estilísticas adotadas e a produção de sentidos transcorridos por meio do projeto de dizer à frente dos interesses valorados ideologicamente pela mídia.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, B. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, B. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora, 2017.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Ed. Parábola, São Paulo, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula.** São Carlos: Pedro João Editores, 2008, p. 51-68.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p.167-176.

PONZIO, A. **A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 89-159.

NARZETTI, C. A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. **Alfa: São Paulo**, v. 57, n. 02, 2013, p. 367-388.

## Anexos I

**BRASIL**

### A prisão do demiurgo de Garanhuns

Lula transforma ordem para se entregar num espetáculo deprimente de afronta à Justiça, ao refugiar-se num QG sindical em São Bernardo do Campo e montar um cordão humano para impedir o acesso da PF ao local. Tudo para adiar o inevitável: a ida para trás das grades

OCASO DE LUIZA ESTRELA Cercado por militares, Lula se refugia no Sindicato dos Metalúrgicos e zomba da justiça (Crédito: MIGUEL SCHINCAROL)

**BRASIL**

### Partidos de esquerda lançam manifesto e ensaiam discurso eleitoral conjunto

**Estação Conteúdo**  
18/04/18 - 13h53

Sob gritos de "Lula Livre", sete partidos de esquerda lançaram na manhã desta quarta-feira, 18, um manifesto pela "democracia, soberania nacional e direitos do povo brasileiro". Embora o ato não signifique uma aliança no primeiro turno da eleição presidencial, a tendência é que o bloco formado por PT, PDT, PSB, PCdoB, PSOL, PCB e PCO se transforme em uma frente no segundo turno contra o que hoje declaram inimigo em comum: o crescimento da direita.

**ESTADÃO** Política

### Partiu Lula preso

Ex-presidente do Brasil (2003/2010), sem algemas, está sendo levado em um avião da Polícia Federal para Curitiba, a terra da Lava Jato que o condenou a 12 anos e um mês de reclusão por corrupção passiva e lavagem de dinheiro

Pedro Venceslau, Luíz Vassallo e Fausto Macedo  
07 Abril 2018 | 20h46

SIGA O ESTADÃO

Clique e saiba mais:  
[itau.com.br/planoeconomicos](http://itau.com.br/planoeconomicos)

Itaú

TIM CONTROLE

## Molecagem lulopetista

IMPRESSO

17 Abril 2018 | 03h00

O baderneiro Guilherme Boulos mandou comparsas do MTST ocuparem o triplex que Lula da Silva ganhou como propina da OAS

## A DIMENSÃO AMBIENTAL DOS DIREITOS HUMANOS

Francisco Cleiton da Silva Paiva

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) – [cleiton\\_paiva@hotmail.com](mailto:cleiton_paiva@hotmail.com)

**Resumo:** O meio ambiente deve ser compreendido como parte fundamental para o alcance da efetivação dos direitos humanos, visto que o direito à vida e ao ambiente ecologicamente equilibrado são peças-chave para se conseguir uma qualidade de vida comum a todos e para o alcance da própria dignidade da pessoa humana. O equilíbrio ambiental é um dos componentes do almejado desenvolvimento sustentável, que nele está incluído também uma economia viável e uma sociedade justa. Este trabalho tem por objetivo mostrar o meio ambiente como um dos pressupostos dos Direitos Humanos de terceira dimensão e mecanismo de contribuição para o bem-estar social. Os Direitos Humanos correspondem aos direitos fundamentais de toda pessoa humana, que abrange tanto os aspectos individuais como também seu sentido comunitário. São direitos indispensáveis para uma vida humana e que se baseia em princípios históricos como liberdade, igualdade e fraternidade, essenciais e indispensáveis à uma vida digna. Com a pesquisa, verificou-se que a proteção do meio ambiente é fator decisivo para a consolidação dos direitos humanos, em que os indivíduos precisam da natureza para se desenvolver plenamente em sua condição de vida. Além disso, é a partir do desenvolvimento econômico, pautado na busca pela preservação do meio natural, que o resultado social torna-se ainda mais evidente, pois dessa relação ambiente-economia-sociedade todos saem ganhando. Sem o meio ambiente não há vida. Portanto, buscar mecanismo de proteção para a natureza é a forma mais sensata do ser humano se proteger, bem como garantir que outras pessoas no futuro tenham essa mesma oportunidade, ou seja, garantindo esse direito às próximas gerações.

**Palavras-chave:** Meio Ambiente, Sustentabilidade, Direitos Humanos.

### 1. Introdução

Abordando a temática ambiental, Boff (2012) diz que, nos dias de hoje, o tema sustentabilidade e meio ambiente é um dos assuntos mais comentados em todo o mundo. Não por acaso. Isso mostra a importância que o tema tem alcançado, tanto por parte da sociedade, empresas e governos. Isso vem acontecendo não só devido a um afloramento de uma percepção de limitação dos recursos naturais (que já é evidente e que vem se consolidando cada dia mais), mas também pelo entendimento que um meio ambiente é um bem que deve estar disponível a todas as pessoas de modo indistinto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento elaborado em 1948, como resultado de uma cooperação conjunta de diversos países após a Segunda Guerra Mundial, diz, em seu Artigo 3º, que “todo ser humano tem direito à vida [...]” (ONU, 1948). Da mesma forma, compreende-se que todo ser humano tem direito a ter qualidade de vida, como se depreende do art. 25 do referido documento.

Dentre os muitos aspectos que contribuem para que se alcance esse objetivo e esse direito, o meio ambiente aparece como peça fundamental, sem o qual se torna impossível a própria vida, não só a humana.

Infelizmente, do mesmo modo que outros direitos considerados fundamentais, sabe-se que esse é um direito alcançado ainda por poucos, embora seja tão importante quanto os outros (ou até mais), com necessidade de proteção com uma abrangência muito maior.

O presente trabalho objetiva mostrar o meio ambiente como um dos pressupostos dos Direitos Humanos de “Terceira Dimensão” e mecanismo de contribuição para o bem-estar social. É importante que se compreenda essa dimensão do meio ambiente relacionada aos direitos humanos, haja vista que, comumente, tem-se uma percepção de direitos humanos mais ligados a outros aspectos, como a liberdades e outras garantias individuais. Por isso, tornam-se importantes outras abordagens envolvendo os Direitos Humanos em suas várias dimensões, intrinsecamente ligados entre si e com papel fundamental para o desenvolvimento de todas elas. Além disso, não há como tratar da vida humana sem considerar a variável ambiental, fundamento de sua própria existência.

## **2. Metodologia**

Conforme Andrade (2007, p. 119), a “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Buscar soluções de problemas motiva o ser humano a desenvolver instrumentos capazes de responder às mais variadas questões, das simples às mais complexas. Por isso, cada problema exige um instrumento diferente (um método).

O presente trabalho corresponde a um estudo de revisão e para tanto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica na área do Direito, Ciências Ambientais, Gestão Ambiental e Sustentabilidade. A Pesquisa foi realizada a partir do estudo de autores como Ramos (2015), Comparato (2001), Ferreira Filho (2011), Boof (2012), Dias (2011), além de documentos oficiais da ONU e também da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A pesquisa está categorizada, quanto à natureza a pesquisa, como pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos da pesquisa, é definida como descritiva; e, quanto ao objeto, considerada uma pesquisa bibliográfica.



### 3. Resultados e discussão

Comparato (2001) conceitua os Direitos Humanos como os direitos fundamentais da pessoa humana, contemplando não só os aspectos individuais como também seu sentido comunitário, chamados de direitos de fraternidade. Para Ramos (2014, p. 23), os Direitos Humanos “consistem em um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana, pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna”.

Direitos Humanos são direitos vinculados à condição da pessoa humana, que sem eles, na visão de Ramos (2015, p. 38), “não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida”. Embora não exista um rol determinado de direitos que o ser humano precise dispor para que tenha uma vida digna, pois sabe-se que as necessidades humanas variam conforme o contexto histórico e cultural, há elementos que, ao longo do tempo, foram sendo incorporados dentro do que é considerado essencial para que o mesmo se desenvolva plenamente. Historicamente, esses direitos são marcados pela mutação e constante renovação, desde a Antiguidade aos dias de hoje, podendo ser considerado um produto da História, conforme preceitua Ramos (2015) e Comparato (2001).

Os Direitos Humanos, segundo Ferreira Filho (2011, p. 57), são classificados em primeira, segunda e terceira geração (ou dimensão), correspondendo, respectivamente, aos direitos à liberdade, igualdade e fraternidade, basicamente o mesmo lema da Revolução Francesa de 1789.

Ramos (2014) explica que os direitos de “primeira dimensão” correspondem aos direitos de liberdade, que são os individuais, civis e políticos. Os de “segunda dimensão” são aqueles ligados aos direitos de igualdade, quer sejam econômicos, sociais e culturais, por exemplo.

Conforme Ferreira Filho (*Op. Cit.*), os direitos classificados como de “terceira dimensão” (ou geração) são os direitos de titularidade da comunidade (solidariedade e fraternidade), que estão ligados à qualidade de vida e solidariedade entre os seres humanos, abrangendo os direitos relativos à paz, ao desenvolvimento, ao patrimônio comum da humanidade e ao meio ambiente.

No entanto, é bom ressaltar, além disso, que há uma outra corrente doutrinária,



defendida por Bonavides (2009), que preconiza a existência de mais duas outras dimensões, quais sejam: uma “quarta dimensão” dos direitos humanos (que correspondem aos direitos de informação, pluralismo e à democracia) e também de um grupo de quinta dimensão (que corresponde no direito fundamental à paz). Outra corrente, mais além, defende que há também uma “sexta dimensão”, que é o direito humano à água potável, conforme defende Santos (2001).

Em 1948, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU) representou uma conquista enorme para a humanidade no tocante aos seus direitos individuais e universais. Dentre todos os direitos postos a partir do documento, o mesmo trouxe em seu art. 3º que o ser humano tem direito à “vida”, considerando que nela estão incluídas as condições necessárias à sua manutenção. Dentre essas condições está a preservação do meio ambiente como um dos pressupostos, sem o qual, inclusive, não seria possível a vida nem dos seres humanos e de nenhum outro ser vivo na Terra.

À luz da contemporaneidade, é interessante observar que na Declaração de 1948 sobre os Direitos Humanos não há nenhuma menção sobre o meio ambiente. Dessa forma, a observação de Comparato (2001) que os Direitos Humanos são um produto de cada tempo (ou seja, uma evolução histórica), mostra que assuntos ligados ao meio ambiente, à época da sua elaboração, ainda não eram tratados com a devida importância, ou, no mínimo, não estava em evidência. Qual a razão disso? O meio ambiente ainda não era considerado como um bem a ser preservado nem um problema a ser resolvido.

Mais de setenta anos depois, o que se nota nos dias atuais é que a questão ambiental tem ganhado destaque nas discussões em todo planeta. Isso se dá porque o ser humano tem percebido o quanto o desgaste do meio natural atinge diretamente suas vidas. A concepção de que os recursos naturais são limitados e cada vez mais em declínio acendeu o sinal de alerta para que as pessoas passassem a adotar uma nova postura e uma nova mentalidade em relação ao meio ambiente, entendendo que a destruição da natureza é, automaticamente, a destruição do próprio ser humano.

Manter o meio ambiente em equilíbrio é condição para o desenvolvimento pleno de todas as sociedades. Isto significa que quando a natureza é considerada para o bem comum, todos saem ganhando. Uma sociedade sadia e equilibrada é aquela que entende que seu bem-estar é alcançado quando se considera nas suas ações não

só os impactos que elas podem causar no presente, mas, também, os efeitos que essas ações podem gerar no futuro. Esse é o conceito de “desenvolvimento sustentável”, definido pelo relatório “Nosso Futuro Comum” (também conhecido como *Relatório Brundtland*, da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1987), como “a habilidade das sociedades para satisfazer às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das futuras gerações de atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1999, p. 09).

No entanto, esse entendimento já vinha sendo firmado desde 1972, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, da qual resultou a Declaração de Estocolmo e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Essa declaração foi também um marco histórico para o Direito Ambiental ao considerar o direito ao meio ambiente como um direito fundamental do indivíduo, equiparando-o a direitos já consolidados na esfera dos direitos humanos, como a liberdade e igualdade (primeira e segunda dimensão). Essa Declaração traz em seu Princípio nº 1 que: “o ser humano tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequada em um meio cuja qualidade lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, e tem a solene obrigação de proteger e melhorar esse meio para as gerações presentes e futuras”.

A referida Declaração defende também que quando existe uma relação em que o homem protege a natureza, ambos são beneficiados. Em seu preâmbulo, destaca: “O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente” (ONU, 1972). No mesmo texto ressalta-se, ainda, que: “a proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos” (*Op. Cit.*). Assim, equilibrar a preservação do meio ambiente com um desenvolvimento econômico e satisfação da sociedade é um dos grandes desafios postos no cenário global nos últimos tempos.

Quando o conceito de desenvolvimento sustentável aborda a questão das “necessidades”, nele está o conceito-chave que inclui as necessidades essenciais dos pobres do mundo. Nessa linha, Dias (2011) explica que o desenvolvimento sustentável é, antes de qualquer coisa, um projeto social e político destinado a erradicar a pobreza, elevar a qualidade de vida da sociedade e satisfazer às necessidades básicas da humanidade. Portanto, a proteção do meio ambiente emerge como um direito humano, cuja



responsabilidade é de todos e global, o que inclui os Governos, as organizações e a sociedade de modo geral.

O desenvolvimento pleno do ser humano depende de vários fatores, a fim de que possa encontrar a condição adequada para uma vida com dignidade. A ONU, ao desenvolver o conceito de desenvolvimento sustentável, traz com isso uma tentativa de resposta para os problemas ambientais existentes e dos riscos que todo o planeta corre em função desse problema.

Embora pareça fácil, lidar com a questão ambiental não é tão simples assim. Isso porque a própria dinâmica econômica, que é ligada diretamente à utilização de recursos naturais, tem que ser levada em conta, já que ações de impacto econômico trazem também, por consequência, um impacto social imediato. Ou seja, economia, sociedade e meio ambiente encontram-se em uma relação direta e intimamente ligados. Questões inerentes ao contexto emergem a partir disso, como, por exemplo: é possível reduzir o desgaste na natureza sem afetar a economia? É possível mexer na economia sem atingir a sociedade? O fato é que é impossível mexer nessas questões sem impactar na vida humana, nas condições de vida da sociedade, no bem-estar dos indivíduos.

Por isso, “para ser sustentável o desenvolvimento deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto”, como afirma Boff (2012, p. 43). Esse conceito, também defendido por Elkington (2012), é conhecido como “Tripé da Sustentabilidade” (*Triple Bottom Line*), que preconiza exatamente o equilíbrio entre essas três variáveis. De maneira similar, a própria Declaração de Estocolmo (1972) traz que: “O desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favorável [...]” (Princípio nº 8).

Viver em um ambiente preservado, com qualidade de vida e em condições que beneficiem a saúde das pessoas é um direito humano. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 aborda em seu Capítulo VI o Meio ambiente, que, em seu Art. 225 declara que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, CF, Art. 225, 1988). Essa posição compartilha a responsabilidade pela garantia dos direitos ambientais não só para o governo, como também com a própria sociedade, que é, ao mesmo tempo, agente

transformador do meio ambiente e também quem é mais suscetível nessa transformação.

Tudo isso parte da percepção de que as ações do homem para com o meio ambiente têm provocado sérias mudanças no planeta, ocasionando diversos problemas, cujos efeitos atingem a todos e no o mundo inteiro, gerando diversas discussões acerca da questão ambiental. É evidente que ao redor do mundo há uma disparidade quanto às oportunidades de se usufruir dos recursos ambientais de maneira igualitária e equilibrada. No entanto, ter um ambiente saudável e acessível a todos é um direito de toda sociedade, na verdade, é considerado um direito humano.

#### 4. Conclusão

Os Direitos Humanos englobam uma série de direitos, que vão desde o direito à vida, liberdade, igualdade, até temas como o meio ambiente. Classificados em três categorias, denominadas de “dimensões” ou “gerações”, o meio ambiente encontrasse na terceira dimensão desses direitos.

A proteção do meio ambiente, como condição essencial para o direito à vida, coloca esse direito como parte daqueles que alicerçam os direitos humanos.

Ter um ambiente ecologicamente equilibrado e protegido é fundamental para o desenvolvimento econômico, que, por sua vez, é necessário para que a sociedade também se desenvolva em sua plenitude e usufrua de um bem-estar.

É a partir do equilíbrio entre as variáveis econômica, ecológica e social que se tem o desenvolvimento sustentável, resultado conjunto de ações de todas as esferas sociais e cujos benefícios são sentidos não só pelas gerações presentes, mas também pelas futuras gerações.

#### Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.



BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 24. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 01 out. 2017.

CMMAD, Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2001.

DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ELKINGTON, John. **Sustentabilidade, canibais com garfo e faca.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2012.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais.** São Paulo: Saraiva, 2011.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948.** Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

ONU – Organização das Nações Unidas. **DECLARAÇÃO SOBRE MEIO AMBIENTE HUMANO (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO) - 1972.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>> Acesso em 01 out. 2017.

Ramos, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2014.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência .** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



## A DISCUSSÃO DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Auclerio Pereira Costa; Francisca Elizonete de Souza Lima; Rute Soares Paiva.

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-CAMEAM); Professora Assistente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN-CAWSL); Tutora no curso de Geografia (EAD/SEDIS/UFRN),  
[auclerio100\\_vc@hotmail.com](mailto:auclerio100_vc@hotmail.com); [lilielizonetesouza@gmail.com](mailto:lilielizonetesouza@gmail.com); [rutedeitalu@hotmail.com](mailto:rutedeitalu@hotmail.com)*

### RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da discussão de gênero no espaço escolar, considerando sua interação com o ensino de Geografia. Ao iniciarmos os estudos, buscamos analisar de que forma essa discussão de gênero está sendo realizada na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, localizada na cidade de Pau dos Ferros-RN. Para alcançar os desígnios do trabalho, realizamos leituras bibliográficas de autores como: Paula e Nascimento (2013), Andrade e Azevedo (2014), Santos e Soares (2011), dentre outros. Como processo metodológico realizamos o uso de entrevistas à direção escolar, coordenação pedagógica e o professor de geografia, configurando esta pesquisa de caráter qualitativo. Utilizando-se do mesmo método, aplicamos questionários aos alunos do 2º ano do nível médio de ensino. Os resultados obtidos nos mostraram que a gestão escolar, equipe pedagógica, o professor de geografia e os alunos da turma, compreendem que esta discussão ocorra, uma vez que no âmbito da sala de aula o processo de ensino e aprendizagem é necessário para que os alunos se tornem mais reflexivos e formadores de opiniões, dada a importância do gênero em suas vidas. Todavia, apreendemos que esta discussão vem sendo feita de uma forma superficial no ambiente educacional. Compreendemos que melhorias são necessárias no programa da escola estudada, no intuito de haver uma maior efetivação dessa discussão, uma vez que possibilitará uma maior aproximação dos estudantes e equipe em geral, para que assim, estes possam tratar com mais igualdade e sem preconceito os envolvidos com a temática de gênero.

**Palavras-Chave:** Gênero, Espaço Escolar, Ensino de Geografia.

### 1 Introdução

Ao tratarmos do termo gênero, podemos compreendê-lo, no que diz respeito às relações sociais entre homens e mulheres. Todavia, o referido termo permite a construção de uma nova forma de pensar sobre as orientações sexuais, tendo em vista como cada sujeito percebe estes diferentes tipos de orientação.

A intenção de se trabalhar com a referida temática, parte da compreensão que a mesma vem sendo discutida de uma forma mais atual na sociedade em geral. Outro ponto a ser discutido, diz respeito à falta de recursos metodológicos nas aulas de Geografia, que neste caso, ajudariam a ampliar esta discussão. Neste sentido apresentamos de forma sucinta, como o livro da referida disciplina pode nos apresentar questões referentes à temática de gênero em seus conteúdos.

Ainda como proposta do nosso trabalho, procuramos analisar de que forma o professor de Geografia, entende as questões de gênero na sala de aula, buscando assim propor formas de se trabalhar com a discussão nas aulas de Geografia, a partir do uso dos Temas Transversais, mais precisamente o de Orientação Sexual, tema este proposto nos documentos dos Parâmetros

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

Curriculares Nacionais (PCN), como também, na elaboração de uma proposta metodológica que venha auxiliar o professor em sala de aula a trabalhar com as questões de gênero.

Neste sentido, no primeiro momento este trabalho vem nos apresentar a importância de abordar essa temática de gênero no espaço escolar, como também, analisar a formação acadêmica dos professores, para com a referida discussão, procurando assim, trazer novas possibilidades para a sua compreensão no referido espaço como também, na sociedade.

No segundo momento, procuramos compreender a importância desta discussão no ensino de Geografia, buscando perceber como esta pode contribuir para a construção da discussão da temática de gênero. Desse modo, buscamos a partir dessa construção textual compreender de que forma essa temática está sendo inserida no ambiente escolar.

## **2 Metodologia**

Como percurso metodológico para construção do nosso trabalho, realizamos primeiramente leituras bibliográficas de autores como: Paula e Nascimento (2013), Andrade e Azevedo (2014), Santos e Soares (2011), dentre outros. Que trabalham com a temática de gênero, objetivando analisar de que forma a discussão de gênero é abordada no espaço escolar, no ensino de Geografia, na formação dos professores, bem como no livro didático de Geografia. Ainda como etapa metodológica, destacamos a realização de uma pesquisa de caráter qualitativo, que traz em forma de entrevistas o uso de questões abertas.

A referida pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro se desenvolveu a partir da elaboração e realização de entrevistas, com questões abertas, sendo direcionadas a Gestão Escolar (05 questões), e também a Equipe Pedagógica (04 questões), da referida escola, tendo como objetivo evidenciar se a temática de gênero está inclusa e sendo discutida no espaço escolar como um todo, bem como, analisar a partir da função de cada entrevistado, de que forma os mesmos compreendem que esta discussão estar ou deveria ser realizada no espaço escolar.

No segundo momento da pesquisa, foi realizada uma entrevista com o uso de questões abertas, juntamente com o professor (a) de Geografia da turma do 2º ano do nível médio de ensino, para deste modo, a partir dos resultados podermos perceber de uma maneira geral, de que forma esta discussão de gênero está sendo realizada em sala de aula. Também se fez necessário à aplicação de um questionário de método qualitativo, com a utilização de questões abertas (05 questões), para com os alunos inseridos na referida turma. Sendo assim, o mencionado questionário foi realizado com 18 alunos entrevistados, procurando identificar a compreensão dos mesmos sobre



a temática de gênero, buscando evidenciar se os alunos já vivenciaram alguma forma de preconceito e discriminação por questões ligadas ao tema, como também se os mesmos percebem de alguma forma o trabalho com a temática no espaço escolar e nas aulas de Geografia.

### **3 O conceito de gênero e sua inserção no espaço escolar: alguns apontamentos**

Atualmente podemos observar a discussão de gênero de uma forma bastante constante e importante na sociedade, onde a mesma está apresentada a partir de pensamentos e opiniões possibilitando uma variada definição da temática de gênero. Partindo desse pressuposto devemos analisar e reafirmar a necessidade de que esta discussão também ocorra no espaço escolar, onde ocorrem múltiplas relações entre os sujeitos ali inseridos. Para isso, deve ser apresentado através dos gestores bem como professores, novas possibilidades para que a escola discuta esta temática.

Ao tratarmos sobre os sujeitos inseridos neste espaço escolar, devemos considerar que os mesmos já tenham uma construção ideológica sobre a temática de gênero, reproduzindo assim aquilo que compreendem sobre a mesma. “Vale lembrar que é na sociedade que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e representadas, portanto, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram um caminho social de convivência e incorporação dos valores de sua cultura” (PUPO, 2007 p. 1-2). Sabendo disto, muitas vezes percebemos que os alunos acabam na maioria das vezes reproduzindo discursos preconceituosos, muitas vezes baseados sobre a diferenciação sexual.

No que tange a abordagem de gênero no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), afirmam que:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. (BRASIL. 1998, p.98)

Buscamos assim, perceber que no espaço escolar, ocorrem múltiplas relações sociais e educacionais entre os sujeitos ali inseridos, como também, compreendendo o espaço escolar como base para a educação.

Deste modo, por mais que as escolas não discutam o assunto de gênero, o mesmo está presente, tendo em vista a observação de regras e formas de conduta, valores, padrões, até mesmo na falta de retorno pela administração escolar (ARANTES E GODOI, 2009).

Compreendido essa importância, justifica-se assim o enfoque no tratamento de relacionar as questões de gênero no espaço escolar, uma vez que essa instituição não pode simplesmente marcar um determinado momento no seu calendário escolar para tratar destas questões, como nos reflete (NOGUEIRA, 2010). Cabe à administração escolar juntamente com os professores, aprofundarem-se nos conhecimentos científicos que permeiem esta discussão, buscando oportunizar de alguma forma as modificações atitudinais dos sujeitos inseridos naquele espaço escolar.

Todavia, percebemos a dificuldade em implementar uma discussão acerca de temáticas consideradas como ‘polêmicas’, como por exemplo: a temática de gênero implementada no espaço escolar. Apesar disso, podemos perceber a importância da escola como instrumento para essa discussão da temática, pois, de acordo com Guidetti e Carvalho (2014, p. 07):

O desafio de estudar gênero, promovendo discussões na escola é, portanto de suma importância para que sejam desconstruídas ideias naturalizadas acerca do tema, veiculadas muitas vezes pela mídia e reproduzidas em diversas esferas da sociedade. Faz-se necessário que a Universidade, como locus da formação docente, trabalhe na formação inicial as questões que permeiam a educação sexual. A escola, por sua vez, deve tomar para si o compromisso de trabalhar com as crianças e adolescentes tais questões, por meio da formação continuada do corpo docente e da proximidade e conhecimento da comunidade em que atende, uma vez que só assim podem ser criadas possibilidades de transformação e emancipação dos alunos e alunas, livrando – os de ideais hegemônicos carregados de preconceitos e violências.

O espaço escolar não deve estar alheio a essas questões da sociedade, o mesmo deve buscar a partir da efetivação de práticas conjuntas, desconstruírem as formas de pensamentos preconceituosos e discriminatórios advindos da sociedade. Procurando promover uma abordagem da temática de gênero, construída de forma igualitária entre os sujeitos inseridos no espaço escolar. Todavia esta discussão de gênero nos é apresentada de forma inexpressiva, com pouca absorção e abrangência, desconsiderando assim, a importância em se discutir com a temática de gênero, juntamente com os envolvidos no espaço escolar.

Isso pode ser confirmado, quando percebemos algumas questões de gênero, no contexto social dos alunos e professores ali inseridos, em que muitas vezes passam despercebidas por parte da equipe pedagógica da escola, como também, pelo corpo docente e com isso destacamos a

importância de se discutir sobre essa temática, trazendo para o debate situações da vivência de toda comunidade escolar.

Porém, apesar dessa importância, na maioria das vezes não chega a ser iniciada devido à dificuldade e não absorção pelos profissionais que fazem parte do corpo escolar, tendo em vista, a falta de conhecimento dos professores, pois vale lembrar que na maioria dos cursos de formação de docentes pouco se trabalha com a temática de gênero. Acreditamos então, que isso venha contribuir para a não efetivação do trabalho com este tema no universo escolar.

Partindo dessa percepção, é importante que a escola desenvolva e implemente ações que valorizem e discutam a temática de gênero, tendo em vista que, a mesma está de certa forma inserida no contexto social, como também, no contexto educacional. Seja através da percepção de comportamentos dos seus alunos, bem como na implementação de normas e condutas impostas pela coordenação escolar estabelecida no referido espaço.

A não discussão da temática de gênero, por parte dos professores e administração pedagógica das escolas para com os seus alunos, é o principal motivo para a construção de condutas preconceituosas e discriminatórias, por parte dos alunos ali inseridos. (ANDRADE E AZEVEDO, 2014). Condutas estas, percebidas a partir de práticas comportamentais dos alunos, dentre outras questões. Percebemos então, a importância do espaço escolar em abordar essa temática. De acordo com Andrade e Azevedo (2014, p. 383), “O corpo docente e administrativo da escola tem o papel de compreender essas mudanças que ocorrem na vida das/dos adolescentes e saber lidar de maneira mais correta com os estereótipos criados”. É a administração da escola que deve procurar perceber essas questões de gênero acontecendo no espaço escolar, buscando a partir disso, juntamente com a equipe pedagógica e o seu corpo docente, apresentar formas de se trabalhar com esta temática em sala de aula.

Outro personagem importante para essa discussão acontecer, é o professor. O mesmo deve compreender a sua relevância, tendo em vista à proximidade dos sujeitos ali inseridos no espaço escolar: os alunos. O professor possui o papel principal na formação do indivíduo e para a concepção e discussão de gênero em sala de aula, apesar das dificuldades apresentadas, é ele que pode perceber mais intimamente essas diferenciações de gênero acontecendo com os seus alunos.

Para uma melhor compreensão sobre a temática, o professor conta com uma ferramenta norteadora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que os mesmos procuram auxiliar o professor, para discutir de forma mais efetiva sobre a temática de gênero no espaço escolar. Portanto, Santos e Soares (2011 p. 25), nos apresenta que:

Os PCN (1998) instruem os caminhos que o professor deve seguir para trabalhar com estas situações, construindo uma prática que reflita nos valores democráticos e pluralistas propostos e nos objetivos gerais a serem alcançados. [...] em relação às questões de gênero, os professores devem transmitir aos educandos a importância da valorização da igualdade entre os gêneros e a dignidade presente em cada cidadão, bem como ao orientar todas as discussões, os próprios docentes devem respeitar a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantir o respeito e a participação de todos, apontando os preconceitos e trabalhando pela não discriminação das pessoas.

Neste sentido, percebemos que o professor e a direção da escola podem desenvolver formas e mecanismos para se trabalhar com essa discussão de gênero, buscando assim meios para que essa discussão se efetive no espaço escolar e nas salas de aulas, pois é na problematização da temática que muitos conflitos são mediados e sanados. É com este trabalho que as barreiras do preconceito podem ser superadas.

Portanto, destacando essa importância do espaço escolar podemos analisar de que forma, a disciplina de geografia pode favorecer o professor em sala de aula no trabalho com a temática gênero, tendo em vista, todo o arcabouço teórico e metodológico proporcionado pela disciplina de Geografia que objetiva alfabetizar o aluno na leitura e análise do espaço. Assim, entendendo que o tema em questão faz parte da construção social dos sujeitos que moldam e são moldados pelo espaço (objeto de estudo da Geografia), percebemos a potencialidade desta disciplina na promoção da problematização dos temas transversais, nesta análise, o tema gênero.

#### **4 O ensino de Geografia e a discussão de gênero: um casamento necessário**

De uma maneira geral, o ensino de geografia procura desenvolver na sua totalidade a necessidade de analisar, interpretar e pensar de forma crítica a realidade e as transformações na conjuntura social. Deste modo, Marçal (2012, p. 36) nos apresenta que:

Quando nos referimos à importância do ensino de Geografia para a formação da cidadania falamos em relação à identidade nacional, à comunidade, à participação, aos direitos e a igualdade entre os cidadãos. O componente comum da cidadania está vinculado às experiências de inclusão e exclusão para as quais a leitura do espaço é fundamental.

Percebendo esta leitura do espaço como objeto da Geografia, a realização da mesma instrumentaliza o aluno a entender também a diversidade inerente a formação social e espacial dos

sujeitos. Assim, devemos enfatizar o valor que tem o ensino de geografia em discutir no espaço escolar temáticas advindas a partir dessas relações percebidas na sociedade em geral.

O ensino de geografia nos apresenta os caminhos a serem percorridos na construção do espaço geográfico, possibilitando o professor e os alunos compreender, analisar e identificar as relações existentes entre a sociedade e a natureza como propulsora para a construção espacial. A disciplina nesta perspectiva nos auxilia no desvendamento da realidade em que nos inserimos, na reprodução da sociedade e do espaço. Desta forma, percebemos que o ensino de Geografia pode nos auxiliar na discussão da temática de gênero. Percebendo estas questões no âmbito da geografia, Costa (2011, p. 78) nos afirma que:

Trabalhamos a categoria gênero sob uma abordagem geográfica, considerando que as relações sociais e os movimentos de diferentes opções sexuais que estão se consolidando contribuem para a reprodução da sociedade, para a reprodução do espaço. Até hoje o debate sobre a ação de sujeitos diversos na reprodução do espaço ainda há a necessidade de mais espaço e visibilidade dentro de várias ciências, entre elas a Geografia.

Deste modo, compreendemos a importância de inserirmos a discussão de gênero nas aulas do ensino de Geografia, tendo em vista que a partir deste ensino, há à possibilidade de uma maior efetivação, problematização e diminuição de conflitos ligados a questão de gênero tão presente na sociedade.

No espaço escolar como no ensino de Geografia, os PCN a partir dos Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, orientam o trabalho com gênero, possibilitando um melhor caminho com relação ao estudo dessa temática. No entanto, devemos destacar ainda que o uso dos Temas Transversais, não são específicos do ensino de Geografia, sendo o mesmo discutido e trabalhado também por outras disciplinas do currículo escolar. Podemos então, perceber a temática de gênero sendo trabalhada a partir do tema: Orientação Sexual.

Para uma melhor utilização dos temas transversais, o professor em sala de aula, necessita de uma formação propositiva em que estes temas tenham sido ou que sejam problematizados para que seja possível compreender e trabalhar de forma sólida, os fatores recorrentes na sociedade (PAULA; NASCIMENTO, 2013).

Uma das principais dificuldades para essa discussão de gênero acontecer, se dá através de um discurso que se nega a realidade evidenciada na sociedade. “Tratar as questões de gênero e propor transformações contrapõe-se a atual organização social capitalista, uma organização

construída a partir de ideologias e práticas machistas de dominação e exploração da natureza, do espaço, do homem e da mulher” (COSTA, 2011, p. 78). Deste modo, percebemos como é difícil trabalhar com essa temática, já que ela vai contra a lógica perversa, excludente e machista, apresentada no sistema capitalista.

Apesar da falta de recursos metodológicos que possam auxiliar nos estudos da temática de gênero, os professores de Geografia têm em suas mãos o livro didático, sendo este, o objeto mais próximo dos profissionais em sala de aula, fazendo com que a partir de conteúdos oferecidos nos livros didáticos de Geografia, este possa encontrar contribuições para auxiliar no trabalho com a temática de gênero em sala de aula. É a partir do livro didático que os professores podem refletir sobre a sua utilização, tendo em vista os conteúdos nele trabalhados, bem como, utilizá-lo para fonte de pesquisa e informação para os seus alunos (DANTAS; COSTA, 2016).

O livro trabalhado na turma do 2º ano da Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas é o da coleção ‘Ser Protagonista’, tendo como editor responsável: Fabio Bonna Moreirão. O referido livro didático, aborda questões relacionadas a temática de gênero em seus conteúdos. Dessa forma, ao ser trabalhada por exemplo a temática de industrialização clássica e tardia no mundo, percebemos o uso de imagens que representam o papel do homem e da mulher no mercado de trabalho, o avanço da mulher nesta área da economia, a diferenciação estabelecida em trabalhos voltados ao público masculino e feminino e a pouca valorização salarial feminina. Ao analisarmos estes conteúdos, percebemos o surgimento de determinados estereótipos advindos da sociedade, que busca a diferenciação e inferiorização de um determinado gênero, em relação ao outro.

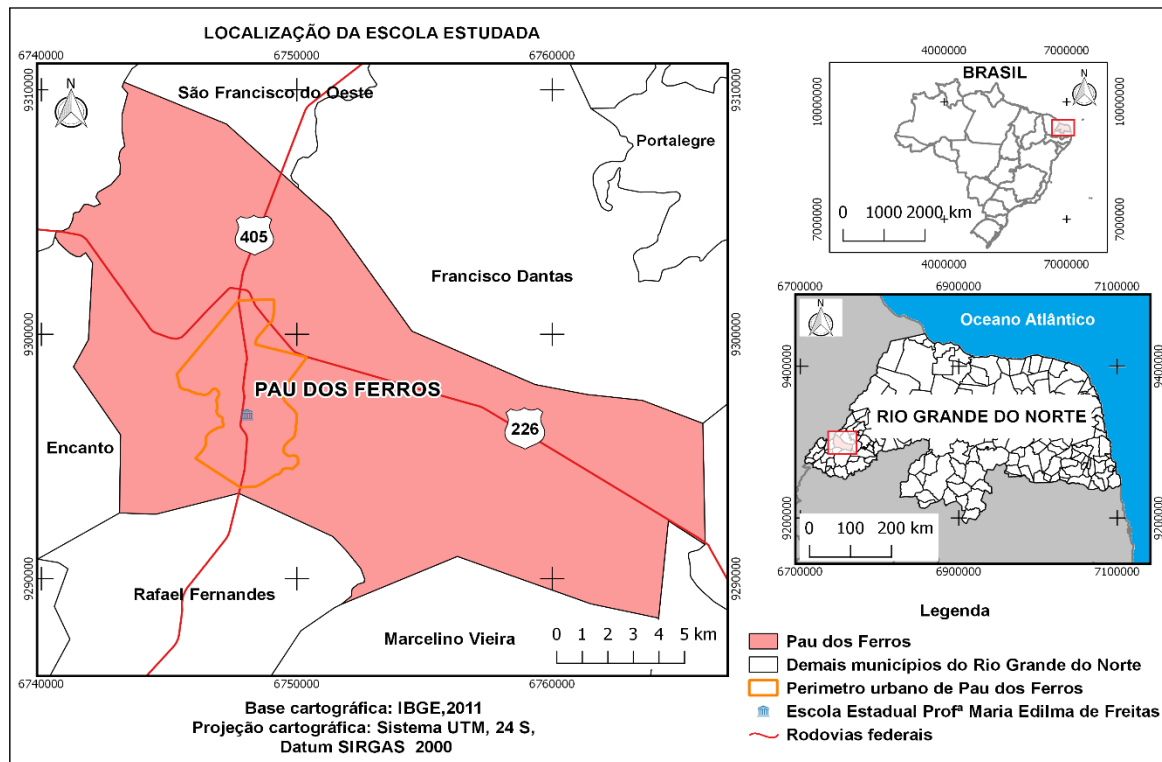
Ao analisarmos de modo geral o livro em questão, podemos perceber a temática de gênero bastante presente em determinados conteúdos, isto se dá através de imagens, dados numéricos e textos bases apresentados ao final de cada capítulo. Todavia, devemos efetivar a importância do professor em abordar de forma qualitativa essas abordagens de gênero apresentadas. Devemos assim, perceber a discussão de gênero sendo construída de forma importante pelo ensino de Geografia, na sala de aula.

## **5 A temática gênero nas aulas de Geografia do ensino médio: um estudo de caso na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas**

Deste modo, partimos para como a temática de gênero está sendo feita nas aulas de Geografia do ensino médio, tendo como estudo de caso a Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas. A referida escola está situada à Rua Respício José do Nascimento, s/n no Conjunto

Habitacional Princesinha do Oeste, localizado na cidade de Pau dos Ferros/RN. Conforme (figura 01).

**Figura 01:** Mapa de localização da Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas.



**Fonte:** Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

De início, quando questionado aos primeiros participantes da pesquisa, neste caso, evidenciados como a gestão escolar e a sua equipe pedagógica, se os mesmos acham necessário haver à discussão de gênero no espaço escolar, a resposta obtida foi positiva, eles entendem a necessidade de trabalhar temáticas como a de gênero no ambiente escolar, como também reafirmam a necessidade de haver uma discussão mais aprofundada. Neste sentido, o diretor nos afirma que:

A sociedade brasileira, esta construída a partir de uma visão machista. Onde podemos encontrar a existência de diferentes formas de discriminação social, entre os homens, mulheres, LGBT, dentre outros. Por isso, é urgente e necessário que essa discussão seja feita no âmbito da escola (Fala do diretor da escola. Trabalho de Campo, 2016).

Dessa maneira, percebemos a partir da fala do diretor, que a questão de gênero tem sido pauta de discussão na sociedade em geral, conseqüentemente evidenciando a formação de práticas e

discursos preconceituosos. Nesse sentido percebe-se a necessidade da escola, abordar esta discussão, tendo em vista, a mesma está inserida no meio social e ser uma instituição formadora de cidadãos, que devem intervir de maneira crítica e reflexiva na nossa sociedade. Deste modo, ambos os entrevistados consideram a importância da escola em se trabalhar com questões de gênero.

Outro questionamento direcionado a gestão escolar e coordenação, diz respeito às práticas na referida escola, em relação ao debate das questões de gênero em seu espaço escolar e se o faz, de que forma o mesmo está sendo realizado. Neste momento, os entrevistados nos apresentam que essa questão é trabalhada de uma forma isolada e superficial, afirmando que esta discussão vem sendo realizada apenas no âmbito da sala de aula pelo professor.

Portanto, percebemos que a Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, apesar das dificuldades enfrentadas para esta discussão acontecer, visualizamos o reconhecimento da importância, dada por parte da gestão e coordenação da escola, para que ocorram direcionamentos relacionados a temática em análise. Todavia, se faz necessário no âmbito de seu espaço, uma absorção maior desta discussão, devendo-se então, trabalhar com a mesma em todo o seu espaço. Acreditamos que a administração escolar, possa implementar em sua semana pedagógica, mecanismos que incentivem o corpo docente a trabalhar com essa temática de gênero, percebendo-o a partir dos conteúdos pré-definidos em suas disciplinas.

Em um dos questionamentos feitos a professora de Geografia responsável pela sala de aula estudada, indagamos sobre a opinião da docente em relação às discussões referentes às questões de gênero em sala de aula, buscando assim, analisar de que forma o professor pode contribuir para esse debate. Deste modo, em sua fala a mesma apresenta que:

O professor pode contribuir, primeiro ouvindo a opinião dos alunos sobre a temática sendo a partir disto, buscar o surgimento de discussões apresentados por meio de questionamentos e expondo alguns fatos e dados sobre a temática. Depois disto, é importante despertar um senso crítico nos alunos, levando os mesmos a perceber que não existe gênero superior ao outro. (Fala da professora da disciplina. Trabalho de Campo, 2016).

Diante disso, percebemos que na opinião da professora, o diálogo se constitui como principal instrumento para uma melhor forma de se compreender as questões de gênero, com os seus alunos em sala de aula. No entanto, para que esse diálogo ocorra e seja significativo aos alunos é importante que o professor seja provocativo, estimule a participação dos alunos no debate.

Partindo para a observação da discussão de gênero relacionando com o ensino de Geografia, o segundo questionamento realizado se deu no intuito de conhecer a opinião da docente, sobre como



o ensino de Geografia em sala de aula, poderia contribuir para a discussão da temática de gênero. Ao obtermos a resposta da professora, compreendemos que o ensino de Geografia é de suma importância, tendo em vista que, este pode auxiliar para a compreensão da construção e igualdade de gênero na sociedade, possibilitando ao aluno o interesse em mudar essa realidade desigual.

Como questionamento inicial aos alunos da turma do 2º ano do ensino médio, buscou-se abordar o que seria a temática de gênero na opinião dos mesmos. Nas respostas dos entrevistados, percebemos em sua maioria que o entendimento de gênero como sendo aquilo que identifica e diferencia os homens e as mulheres, ou seja, para eles, gênero se refere as diferenças entre o sexo masculino e feminino no ponto de vista biológico. Embora este ser o pensamento da maioria dos alunos, os mesmos devem compreender estas questões de gênero como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, sendo o mesmo construído ou desconstruído pelas pessoas.

Os alunos foram questionados se já sofreram alguma forma de preconceito ou discriminação, relacionado às questões de gênero (por ser mulher, homem, dentre outros). Percebemos que a maioria dos alunos pesquisados, o que representou 67%, não sofreram nenhuma forma de preconceito e discriminação ligado a questões de gênero. Todavia, houve a necessidade de saber dos mesmos se já presenciaram este acontecimento, com algum colega, familiar, dentre outros. Em suas respostas, os mesmos associam essas práticas por diversos fatores, dentre eles, podemos apresentar: a falta de respeito, consolidação de agressões físicas, dentre outros.

Portanto, a partir das respostas obtidas e opinião dos alunos, ficou perceptível que o ambiente escolar, *corpus* desta pesquisa, não abre espaço para que ocorra de forma mais abrangente uma discussão referente as questões de gênero e combate ao preconceito e discriminação, tão presentes nesse meio. Impossibilitando assim, uma proximidade da gestão escolar para com os seus alunos.

## CONCLUSÕES

Primeiramente, como já mencionado, podemos atentar para que esta discussão que vem sendo realizada de forma cada vez mais efetiva na sociedade, sendo esta desde a elaboração de variados conceitos, até o uso de práticas sociais pelos sujeitos ali inseridos, possa compreender e ponderar esta discussão. Todavia, percebemos ainda que, por mais que os mesmos estejam inseridos no espaço escolar, não ocorre de forma mais precisa, uma efetivação dessa discussão no mesmo.

Outro ponto destacado foi o do papel do professor nesta discussão, ao entendermos que o mesmo se encontra mais próximo a maior parcela de indivíduos no espaço escolar: os alunos. Dessa

forma, percebemos que por mais que a escola pesquisada não aborde de forma mais efetiva esta temática, a mesma está de alguma forma trabalhando com esta temática com os seus alunos.

Por fim, a abordagem dessa temática juntamente com o ensino de Geografia, pode desenvolver através dos seus conteúdos geográficos e o auxílio de recursos metodológicos, uma aproximação com esta temática de gênero. Sabendo disto, acreditamos que ao abrangerem seus conhecimentos sobre a temática de gênero e ao colocar em prática na sala de aula, a igualdade de gênero será mais eficaz, bem como o efeito que a mesma terá na sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karlene da Silva; AZEVEDO, Rebeca. **Perspectivas e Mudanças: A discussão de gênero e sexualidade no ensino público.** In: 18º REDOR, Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero. Recife, 2014.

ARANTES, C; GODOI, M. R. **Governo dos corpos, gênero e sexualidade:** reflexões sobre situações do cotidiano das escolas. Gênero, Corpo e @tivismos. EDUFMT, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** A área de ciências humanas e suas tecnologias, 1998.

COSTA, Carmem Lúcia. **A Presença e Ausência do Debate de Gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio.** Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Catalão, 2011.

DANTAS, Débora Nunes; COSTA, Glauber Barros Alves. **O livro didático de Geografia e as questões de Gênero:** algumas reflexões. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, 2016.

GUIDETTI, Natália Goldschmidt; CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva. **A Geografia discutindo Gênero e Sexualidade na escola:** Experiência em uma unidade da rede pública de ensino paulista. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória, 2014.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **As representações sociais sobre o conceito e a importância do ensino de Geografia.** In: Cadernos da Pedagogia. São Carlos, 2012.

NOGUEIRA, Daniela Macias. **Gênero e sexualidade na Educação.** In: Análise do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. Londrina, 2010.

PAULA, Marise Vicente de; NASCIMENTO, Eduardo Antônio Araújo do. **Geografia Gênero e Educação: novas perspectivas para velhas realidades.** In: Gênero, Educação e Trabalho. Goiânia, 2013.

PUPPO, Kátia. **Questão de gênero na escola.** In: Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. USP, São Paulo, 2007.

SANTOS, Aline dos; SOARES, Adriana. **A questão do gênero na sala de aula.** In: publicação em revista. Faculdade Cinecista de Osório. Osório, 2011.

## **A EDUCAÇÃO DO OLHAR: REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS**

Resumo:

A fotografia atualmente nos dá tantas possibilidades de trabalho com a condição humana que desta vez, direcionada para a experiência com os direitos humanos, nos deu a oportunidade de investigar essa tendência mais a fundo. Nos propusemos a dar aos alunos do Projeto Educarte em duas escolas da rede municipal (Heloísa Leão e J. Felício de Moura) um pormenor sobre a declaração universal e para isso, nós utilizamos de teorias, de aulas e da prática fotográfica. Estes alunos que nos demonstraram respostas satisfatórias sobre a condição humana também nos deram exemplos práticos em sua práxis da fotografia. A discussão em aulas expositivas lhes abriu horizontes que a princípio seriam impossíveis sem uma educação globalizante, e também discussões sobre o ser humano.

Palavras-Chave: Educação, Realidade, Fotografia



## **A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FAFIDAM/UECE**

Camila da Silva Pereira; Solange Rute de Sousa Gomes

*Professora Assistente na Universidade Estadual do Ceará FAFIDAM/UECE e Doutoranda em Geografia na Universidade Federal do Ceará [camilasilvageo@gmail.com](mailto:camilasilvageo@gmail.com)*

*Licencianda do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará FAFIDAM/UECE e Bolsista de Iniciação Científica [solangerute@outlook.com](mailto:solangerute@outlook.com)*

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as temáticas de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena vêm sendo inseridas nos cursos de licenciatura em Geografia e História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE. Realizamos levantamento bibliográfico, coleta de dados secundários junto a órgãos oficiais, análise do Projeto Político dos cursos de Geografia e História da FAFIDAM e entrevistas semiestruturadas com professores dos referidos cursos. Percebe-se que, pontualmente, a temática se revela em algumas práticas curriculares. Embora existam disciplinas, em ambos os cursos, que permitem o aprofundamento da discussão, a exemplo de uma intitulada “História da Cultura Afro-Brasileira” no curso de História, ainda há dificuldades de inserção no processo formativo de professores, sobretudo, na Geografia. Assim, entendemos que proposta de educação para as relações étnico-raciais, prevista na Lei 10.639/2003, aponta a necessidade de reelaboração teórico-metodológica do ensino para a valorização da diversidade cultural, além de oportunizar a reflexão sobre a importância de discutir, no processo formativo de professores, questões negligenciadas e, às vezes, erroneamente apresentadas nos materiais didáticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade cultural. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

### **Introdução**

Historicamente, o debate sobre questões étnicas, sobretudo, a respeito da cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica e no ensino superior, esteve em plano secundário ou não se fazia presente. A ampliação dos espaços de discussão dessa temática é recente, início do século XX, pois o eurocentrismo relativizou e/ou impediu o aparecimento desses povos nos estudos sobre formação territorial e cultural do Brasil. De acordo com Anjos (2009), a discussão sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos e materiais didáticos, sobretudo, de História e Geografia, destaca a presença e atuação desses sujeitos com pouca relevância, relacionados, na maioria



das vezes, a figuras folclóricas. Isso constitui o resultado de um contexto histórico de negligências desses povos, bem como do modelo de ensino institucionalizado no Brasil de caráter elitista e desigualmente inclusivo. No contexto de lutas de movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro Unificado, visando a desconstrução de estereótipos e visões pejorativas a respeito do povo negro, entra em pauta a necessidade de aprofundamento de temáticas dessa natureza nos currículos oficiais das instituições de ensino no Brasil a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 pela lei 10.639/2003 que em seu art. 26-A institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica pública e privada, bem como pelo Conselho Nacional de Educação, sendo competência de todos os cursos de licenciatura abordar a temática, segundo a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, além da lei 11.645/2008 que acrescenta à 10.639 a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na rede de ensino.

O trabalho tem como objetivo analisar como as temáticas de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena vêm sendo inseridas e problematizadas nos currículos e/ou práticas curriculares dos cursos de licenciatura de Geografia e História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos FAFIDAM/UECE a partir de atividades curriculares intra e extra sala de aula. A escolha dos referidos cursos, dá-se pelas competências de ambos, além de serem campos de conhecimento afins e por entender que a fragmentação dos saberes, na universidade e na escola, não deve impedir o diálogo entre os campos do conhecimento.

Assim, disciplinas como a História e Geografia, tem em comum a capacidade de possibilitar uma formação voltada ao reconhecimento das ações socioculturais que respondem pela dinâmica dos lugares e as interações entre as sociedades em diferentes momentos históricos, alterando as relações culturais entre os grupos em diferentes espaços (CASTELLAR e VILHENA, 2010). Para tanto, realizamos levantamento bibliográfico sobre a temática, partindo do debate de alguns autores pré-selecionados, tais como: Anjos (2009) com discussões sobre a folclorização do negro nos materiais didáticos de ensino; Ratts (2010) debatendo o papel da Geografia na análise da dimensão espacial das políticas de ação afirmativa no Brasil; Nascimento (2010) destacando os desafios e a importância de inserir no currículo as questões sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena, entre outros. Realizamos um levantamento de dados secundários junto a Fundação Cultural Palmares, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entre outros, sobre o histórico de lutas que resultaram nas políticas de ações afirmativas, a exemplo na política de cotas raciais para ingresso nas universidades, mas que ainda não combatem

o baixo número de negros nos cursos de ensino superior. Analisamos o projeto político pedagógico dos cursos de Geografia e História identificando se os princípios e as matrizes curriculares contemplam temáticas de natureza étnico-racial e diversidade cultural do povo negro e indígena, bem como realizamos entrevista semiestruturada com um professor do curso de Geografia e um de História da FAFIDAM que ministram disciplinas com predisposição ao debate dessa natureza.

O trabalho divide-se em duas sessões. Inicialmente fazemos uma discussão sobre o processo de negação do direito a educação formal às populações negras e seus enfrentamentos junto aos movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro para a garantia de seus direitos educacionais a partir da implementação de leis, e de como ainda enfrenta uma série de resistências e dificuldades de efetivação; por fim, discorremos sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação de professores com vistas a expandir o debate no espaço escolar.

### **A negação do direito à educação formal aos negros e os caminhos para o seu reconhecimento na universidade e na escola**

O processo de formação do Brasil baseado em disputas políticas e econômicas, subjugando populações menos favorecidas ao sistema imperial e, posteriormente republicano, teve reflexos no contexto educacional brasileiro. Em meio ao jogo de poderes, o acesso à educação durante longo tempo foi permitido somente aos brancos, ficando à margem desse processo, os pobres e, sobretudo, os negros.

Nessa conjuntura, alguns documentos oficiais, a exemplo do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que não poderiam ser matriculados escravos e a instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores em determinados horários. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno (COLEÇÃO LEIS DO IMPÉRIO, 1854, 1878). O modelo hegemônico de poder legitimou a negação do direito à educação aos negros mesmo após a abolição oficial do regime de escravidão.

Em meio às mobilizações contrárias ao modelo de ensino excludente, destacamos a atuação do Movimento Negro<sup>1</sup> e uma das suas principais conquistas com a criminalização do

---

<sup>1</sup> O Movimento Negro no Brasil teve impulso a partir da criação da Frente Negra Brasileira na década de 1930, estimulando a população negra paulistana a reagir frente às transformações socioeconômicas e políticas que afetaram o Brasil após a crise de 1929. Mas é a partir de 1970 que o Movimento Negro alcança maior espaço para



racismo e o reconhecimento dos direitos de povos indígenas e quilombolas a partir da Constituição de 1988. Além disso, no ano de 2003, outro marco legal conquistado foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 mediante a promulgação da Lei nº 10.639/2003, incluindo os artigos 26-A e 79-B, os quais estabelecem, respectivamente, a “obrigatoriedade” do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino básico e institui o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (RATTS, 2010)<sup>2</sup>.

Em 2008, tal lei passa por modificações no seu art. 26-A, com a implementação da Lei 11.645/2008 que passa a instituir além da “obrigatoriedade” do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, destaca a história e cultura indígena a ser trabalhada nas escolas.

Ambas as leis são resultado das demandas do povo negro de fazerem sua cultura ser reconhecida no modelo de ensino seletivo e excludente no Brasil, que até os dias atuais ainda apresenta entraves e heranças do histórico de exclusão dessas minorias. Além disso, se justificam pela necessidade de romper com o modelo adotado historicamente de somente apresentar esses sujeitos em datas comemorativas, a citar o dia 20 de novembro dia da Consciência Negra e 19 de abril dia do índio.

Embora as determinações não se efetivam nas escolas de ensino básico tal como estão previstas na lei, enfrentando também problemas de ordem curricular nas escolas e formação continuada dos profissionais da educação, acreditamos ser, esta medida, um impulso para que as escolas passem a rever questões seculares negligenciadas e às vezes erroneamente apresentadas nos materiais didáticos e pouco discutidas nos cursos de formação de professores. Nesse ínterim, Souza (2008, p. 71) destaca que “repensar o currículo à luz da atual legislação configura-se assim, como uma permanente tentativa de romper com as verdades absolutas historicamente construídas sobre a história e cultura afro-brasileira”.

As dificuldades para a sua aplicabilidade nas escolas de ensino básico, são herdadas dos cursos de formação superior, sobretudo, os de licenciatura que, em sua grande maioria, não apresentam no currículo disciplinas ou atividades extracurriculares que contemplem a discussão de temáticas dessa natureza, reforçando o modelo de omissão e desconhecimento das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos e práticas educacionais. Conforme aborda Gomes (2008), esse silenciamento representa o funcionamento de dois posicionamentos que as instituições de ensino fomentam ao adotarem, por um lado, uma visão

---

reivindicar suas demandas e exige uma resposta do Estado através de políticas de ações afirmativas de combate ao racismo e discriminação cultural dos negros na sociedade (PEREIRA, 2008).

<sup>2</sup> A lei está no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



generalizada que escamoteia os conflitos étnico-raciais no Brasil; segundo pela visão eurocêntrica racista, destacada no início desse trabalho, que negligencia, das representações educacionais, as culturas afro-brasileiras e indígenas.

Por tratar-se de um projeto, devemos pensá-lo a partir da necessidade de desenvolvimento de ações conjuntas no âmbito da comunidade escolar, visto que está proposto, a necessidade de pensar a discussão das temáticas da lei através da interdisciplinaridade e da transversalidade<sup>3</sup>, pois disciplinas específicas sobre a proposta da lei nos currículos oficiais ainda têm pouca abrangência. No lócus de nossa pesquisa, o curso de História apresenta uma disciplina especificamente direcionada a esse debate, intitulada História da Cultura Afro-brasileira, que mais a diante iremos discutir.

A iniciativa de discutir tais temáticas na perspectiva da transversalidade seria uma alternativa de dessilenciar, ainda que minimamente, as culturas negadas do currículo, mas é uma estratégia desafiadora no mundo da escola, pois ao invés de termos discussões e ações que direcionem ao trato da diversidade de conteúdo e de realidades dos alunos, relegou-se ao professor o papel contraditório de aplicar a transversalidade e obedecer a uma rigidez conteudista e disciplinar. Pontuschka (2009, p. 129) aponta que “os órgãos oficiais não conseguiram integrar os temas transversais na sequência de conteúdos proposta e transferiram tal tarefa para os professores, quando da elaboração de seus projetos escolares”.

Como está posto nas leis, não somente as disciplinas de História, Literatura e Artes devem contemplar as discussões, mas todo o currículo escolar. Destacamos, nesse sentido, as contribuições também da Geografia no debate e construção do conhecimento sobre a cultura dos grupos, pois na perspectiva da construção do pensamento espacial do aluno, a Geografia pode auxiliar na compreensão da identidade dos grupos sociais negros e indígenas, pensando as relações construídas no cotidiano, baseadas em valores e culturas que se mantêm e se transformam (ANJOS, 2009).

A proposta de pensar as contribuições da Geografia para essa discussão, juntamente com a História, com base em estratégias de ensino interdisciplinar, configura uma reflexão teórico-metodológica que, se aprimorada e refletida constantemente em âmbito escolar, visto que é também na escola que o pensamento crítico-social se estrutura, pode conduzir a outro projeto que denominamos de reeducação étnico-racial, que significa em linhas gerais a

---

<sup>3</sup> A proposta de criação de temas transversais a serem intercalados às áreas de conteúdo escolar no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990, especificamente em 1996, baseou-se no modelo de currículo adotado na Espanha com vistas a atender a diversidade étnica característica do país. Diferentemente do Brasil, na Espanha, a reforma curricular, contou com a participação efetiva de professores e gestores escolares nas reuniões (PONTUSCHKA, 2009).





desconstrução dos modelos de ensino elitistas e eurocêntricos, em busca do reconhecimento e respeito da diversidade étnica, cultural, religiosa e política de todos os grupos sociais.

### **Ações afirmativas na universidade: desafios e perspectivas na formação de professores na FAFIDAM/UECE**

Embora a proposta de universalização e democratização da educação tenha se instituído a partir da Constituição Federal de 1988, o acesso e permanência na escola e na universidade ainda não é absoluto. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (2017) do IBGE, no Brasil, no ano da pesquisa, 23% das 48,5 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos de idade que equivale a 11,2 milhões, não estudavam ou trabalhavam. O percentual é maior em relação a 2016 que era 21,8% equivalente a 10,5 milhões de pessoas nessa condição. Quando os índices são observados por cor ou raça, ele também permite observar relevante disparidade, pois entre pessoas de cor branca essa proporção foi de 18,7% e entre pessoas de cor preta e parda foi 25,9% (PNAD - IBGE, 2017).

Os dados apresentados estão acompanhados de uma série de problemas sociais que dificulta o acesso e a permanência desses jovens nas instituições de ensino bem como dificultam seu ingresso no mercado de trabalho formal, tais como: violência, saúde de baixa qualidade, desemprego familiar, entre outros. Com relação as dificuldades das crianças e jovens negros darem continuidade aos estudos, outras causas são apresentadas por Cunha Júnior (2008) ao afirmar que as principais causas de evasão e baixo aproveitamento de muitos alunos nas escolas, estão nas práticas de constrangimento, xingamentos e piadas de cunho racista, em sua grande maioria. Segundo ele, o problema está no fato de que muitas dessas verbalizações são disfarçadas de brincadeiras e são ignoradas por grande parte dos profissionais da educação.

Desse modo, as articulações entre organizações e movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, vem sendo desenvolvidas buscando amenizar algumas das desigualdades raciais presentes na sociedade. Para tanto, uma das principais conquistas nos últimos quinze anos foram as *Ações Afirmativas*, medidas temporárias, com o objetivo de proporcionar oportunidades, sobretudo, no âmbito da educação, as populações historicamente excluídas e estigmatizadas.

As leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 encaixam-se nas ações afirmativas que visam contemplar e ressarcir algumas das demandas das

populações historicamente marginalizadas que tiveram o direito à educação formal negado. Aliado a essa, a política de cotas raciais e/ou sociais que algumas universidades vêm adotando desde 2003, a exemplo da Universidade de Brasília que foi a primeira a aderir ao sistema, visa atender estudantes negros, pardos ou índios, além de oriundos de escola pública e deficientes físicos, garantindo um percentual de vagas para os concorrentes que se enquadrem em uma ou mais dessas classificações.

A política de cotas sempre gerou uma série de debates que mesclam posições contrárias e de apoio, sendo vista como uma maneira de acesso das populações a universidade que, em sua grande maioria, não tem possibilidade de frequentar uma escola básica de qualidade, saúde, lazer, segurança, entre outros meios culturais. Sendo assim, não dispondo das mesmas condições de educação da maioria branca e com mais facilidade de acesso aos bens e serviços, as cotas funcionam como um processo seletivo em que essas populações, em condições equivalentes, possam competir entre si para o ingresso num curso superior.

Apesar do incentivo, o número de alunos negros nas universidades ainda é irrisório comparada ao número de brancos e ao número de negros na população brasileira, conforme apresenta Sales (2015), no jornal Valor Econômico:

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004, 16,7% dos alunos pretos ou pardos estavam em uma faculdade; em 2014, esse percentual saltou para 45,5%. No caso dos estudantes brancos, em 2004, 47,2% frequentavam o ensino superior; dez anos depois, essa parcela passou para 71,4% (SALES, 2015, p.1)

Apesar de um aumento no número de alunos pretos e pardos no ensino superior, ainda se tem a necessidade de pensar sobre a jornada desses alunos nas universidades, submetidos ao preconceito e ao desrespeito, sendo taxados de cotistas, e sentindo-se muitas vezes indignos de ocuparem o espaço acadêmico. Alguns dos desafios enfrentados por jovens cotistas foram apresentados por Cerqueira (2016):

Muitos dos nossos campus não possuem restaurante universitário e nem alojamento, outros não possuem nenhum tipo de auxílio aos cotistas; alguns que dão auxílios não deixam os estudantes acumularem estes benefícios com bolsas de estudo; as bibliotecas de determinados cursos (medicina e odontologia, por exemplo) não possuem livros em quantidade suficiente porque nunca foi preciso ter exemplares para consulta – a turma toda comprava o livro; alguns cursos só oferecem aulas pela manhã ou são integrais – o que os torna impossíveis para aqueles que precisam trabalhar (CERQUEIRA, 2016, p. 1)

As reivindicações dos movimentos continuam pela busca de mais ações, pois não somente basta ofertar vagas para as “minorias” sociais excluídas, é necessário um conjunto de medidas que garantam a permanência e o maior aproveitamento do curso para que os estudantes cotistas tenham possibilidade de ingressarem no mercado de trabalho, que configura outro desafio, pois os estigmas se perpetuam e se reforçam na sociedade.

Na Universidade Estadual do Ceará, campo de pesquisa do nosso trabalho, especificamente a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Fafidam (Campus de Limoeiro do Norte – CE), as cotas sociais foram adotadas recentemente, passando a vigorar em 2015. O sistema dá-se da seguinte forma:

Anualmente é ofertada 50% das vagas no primeiro semestre letivo de cada ano, contemplando todos os turnos e cursos de graduação presenciais de oferta regular. 80 % das vagas destinadas para egressos de escolas públicas com renda familiar inferior e/ou superior a 1,5 salários mínimos e 20% (vinte por cento) para ampla concorrência. Os percentuais de cotas étnico-raciais serão aplicados de acordo com o percentual de pertença racial da população no Ceará, indicados pelo último Censo do IBGE, aplicados sobre as vagas, das quais forem aplicados os critérios socioeconômico (UECE, 2015, p.1).

Na Fafidam todos os cursos são de licenciatura plena: História, Geografia, Química, Física, Ciências Biológicas, Pedagogia, Matemática e Letras. A faculdade atende alunos de várias cidades de médio e baixo Jaguaribe: Russas, Itaiçaba, Jaguaruana, Jaguaribara, Morada Nova, Taboleiro do Norte, Quixeré, Palhano, entre outras. Considerando a função social da universidade na formação cidadã e para o mercado de trabalho, os cursos de licenciatura têm papel crucial no processo formativo contínuo e na transformação social que tem a escola como contribuinte junto à universidade, sendo um desafio a estas instituições de ensino presentes na Constituição Federal de 1988 e nas propostas de reforma curricular a partir de 2003, problematizar as questões étnico-raciais e viabilizar uma educação intercultural para todos os grupos étnicos, bem como no sentido de desconstruir as concepções pelas quais estes foram, historicamente, estereotipados (NASCIMENTO et.al, 2010).

De acordo com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação é dever das instituições de ensino superior propiciar o debate sobre cultura afro-brasileira, africana e indígena em atividades curriculares intra e extra sala de aula. Nos cursos de formação de professores esse debate é mais desafiador pois é no diálogo entre universidade e a comunidade escolar que os estereótipos e as visões errôneas construídas podem ser repensadas de modo que os conflitos históricos travados com as populações africanas e indígenas e as heranças dessas desigualdades possam ser

reconhecidas e problematizadas na educação étnico-racial de instituições de ensino. Nessa linha de pensamento, Gomes (2008), aborda que,

A ausência de preocupações específicas do Brasil, possivelmente, representa a confluência de duas tendências concomitantes da cultura brasileira: uma que aprofunda a visão universalista, disfarçando a presença do conflito étnico no País; outra, de fonte eurocêntrica racista, que funciona pela eliminação das culturas africanas e indígenas das representações educacionais. Ambas as vertentes contribuem para o silêncio expressivo sobre temas de interesse dos afrodescendentes na educação oficial (GOMES, 2008, p. 18).

Nesse sentido, faz-se necessário investigar as ações que vêm sendo pensadas e operacionalizadas nas universidades e, em específico, na Fafidam, visando contribuir para uma formação que valorize a diversidade étnica.

A fim de conhecer as propostas curriculares dos cursos de História e Geografia, analisamos os Projetos Político para identificar disciplinas e atividades vinculadas a natureza da tríade que compõe o projeto de universidade (ensino, pesquisa e extensão), comprometidas com a proposta de uma educação para as relações étnico-raciais na formação de professores.

Do ponto de vista de currículo nos referidos cursos pesquisados, a Geografia não apresenta disciplinas específicas sobre a problemática em questão, porém algumas permitem a abordagem das temáticas de cultura africana, afro-brasileira e indígenas, a exemplo de: Geografia do Nordeste e Geografia do Ceará que são obrigatória no currículo, entre outras.

Com relação as práticas curriculares que representam as formas de operacionalização do currículo e da ação docente, o professor entrevistado responsável pelas disciplinas de Nordeste, Formação Econômica e Territorial, Geografia Cultural, Geografia Agrária nos semestres 2017.1 e 2017.2 do curso de Geografia destaca que trouxe essa discussão nas disciplinas de Geografia Humana do Brasil e Geografia do Nordeste. Por meio de vídeos curtos, a exemplo do trecho do filme Amistad (1997) e também em textos do Gilberto Freyre e Manoel Correa de Andrade. Contudo a discussão ficou mais dentro do ambiente da universidade.

O professor destacou que durante seu processo formativo não havia disciplinas verticalizadas para o debate do tema em destaque nesse trabalho, somente alguns professores pontuavam nas aulas algumas questões sobre escravismo negro e indígena. Nesse sentido, o professor destaca a importância e os desafios impostos à prática docente de tornar cotidiana a discussão sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena na universidade e que isso se desdobre na educação básica ou vice-versa. Segundo ele,

Acho fundamental trazer à tona esses temas. Em virtude da própria raiz cultural do Brasil, na formação do povo e sociedade, das questões socioeconômicas e do contexto cultural. Acho que as universidades públicas deveriam ter disciplinas com temas específicos ou incluir nas disciplinas já presentes nos cursos textos e aulas para discussão e reflexão sobre cultura afro e indígena. Os desafios são muitos, sobretudo diante de um quadro de preconceitos enraizado na sociedade. Porém, é necessário que haja um processo de trabalhar o tema, de trazer ele em pauta e ser discutido em sala de aula e também em outros momentos do cotidiano, visto que existe uma diversidade cultural que é presente e muitas vezes, não tem espaço nas discussões por ignorância e preconceito da sociedade, mas é necessário refletir sobre temas afro e indígena, pois na formação do Brasil é presente, e na sala de aula também (PROFESSOR DO CURSO DE GEOGRAFIA, ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO, 2018).

Observa-se no projeto do curso de Geografia grande insaciabilidade na discussão do tema, por ser uma ciência comprometida com o estudo do espaço a partir das relações sociais de classes e grupos sociais com interesses divergentes e convergentes, caberia ao curso proporcionar uma maior aproximação, debate e reflexão sobre o assunto durante a formação.

Na análise do currículo do curso de História observamos que há uma maior abrangência para o tema com a presença de disciplinas nas quais estão presentes o debate e a reflexão da cultura africana, afro-brasileira e indígena, como exemplo as disciplinas História do Brasil I, II, III e IV; História do Ceará I e II; e História da América I e II. Além da disciplina específica, História da cultura afro-brasileira.

O projeto pedagógico do curso de História apresenta linhas de pesquisa, dentre elas o estudo na área de Cultura e sociedade, que deixa espaço para o debate do tema que se discute. O projeto político do curso também apresenta trabalhos docentes, resultados de pesquisas que abordam temas como etnia, cultura e o mito da democracia racial, além de um trabalho de conclusão de curso de um discente que se destaca, tendo como tema análise *a imagem do negro no livro didático*, no ano de 2007, alguns anos após a criação da lei 10.639/2003 discutida ao longo desse trabalho.

Em entrevista realizada com um professor do curso responsável pelas disciplinas de História do Brasil I, II, III ou IV e Ação Educativa Patrimonial. De acordo com o professor entrevistado, esta última é disciplina de estágio, mas possui uma parte teórica interessante onde são discutidos os patrimônios históricos e culturais que nos identificam (localmente) e onde pode se verificar as contribuições (materiais e imateriais) de cada uma dessas matrizes culturais no cotidiano.

Diferentemente do professor entrevistado no curso de Geografia, o professor de História destaca que na sua formação havia disciplinas direcionadas para o debate dessa natureza, tais como Antropologia Cultural, Etnografia do Brasil e Etnologia do Brasil. Segundo ele, essas duas últimas disciplinas, especificamente, tratavam da formação étnica do “povo brasileiro”, nesse momento estudava-se, de forma aligeirada, em função do tempo restrito, os aspectos dos grupos étnicos que constituíram nosso povo.

Reconhecendo a necessidade de instigar a reflexão sobre a importância do trato das questões étnicas na formação de professores, dialogamos com o professor para que destacasse como via a necessidade e os desafios de solidificar esse debate na universidade. Ele destaca:

Mais que importante, essa discussão é fundamental, essencial, diria até basilar, para a formação de qualquer profissional que passe pela academia, que dirá o professor! Sem esta discussão continuaremos repetindo erros que se perpetuam a séculos e produzindo (ou reproduzindo) uma camada de formação superior na qual questões essenciais para a compreensão da identidade de nosso povo, dos processos de segregação que continuam a manter uma estrutura social desigual e injusta, não sejam tratadas como deveriam e continuem dormentes na consciência e na ação profissional de cada brasileiro que tiver acesso a uma educação superior, que dirá do professor que tem a prazerosa e árdua missão de levar esse debate às salas de aulas da educação básica (PROFESSOR DO CURSO DE HISTÓRIA, ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO, 2018).

Consciente do desafio de desenvolver práticas curriculares que contemplem a discussão étnica em seus aspectos culturais, políticos, entre outros, buscamos entender quais ações são desencadeadas pelo professor no sentido de ampliar e desconstruir visões difíceis de romper nos dias atuais, considerando também os instrumentos que lhe são disponíveis para tais ações. Segundo ele, sempre que possível, trabalha temáticas como racismo, cultura africana, afro-brasileira e indígena e além disso, nas atividades extracurriculares ele destaca:

Durante os quatro anos de atuação nossa no PIBID de História da FAFIDAM, sempre levamos os nossos bolsistas a discutir esses temas nas salas de aula do ensino fundamental onde realizavam as atividades daquele programa, sei também que nas semanas de História da FAFIDAM há sempre trabalhos apresentados que, de alguma forma, apresentam questões relativas a estes temas. Mas certamente foi após a edição da Lei 10.639/2003 e depois a ampliação realizada pela Lei 11.645/2011, que alteraram a LDB, colocando como obrigatórios o ensino de história e cultura afro-brasileira e história e cultura dos povos indígenas que estes temas ganharam maior notoriedade na academia, inclusive com a necessidade de criação de uma nova disciplina que desse conta desse tema “História da Cultura Afro-brasileira”; entretanto ainda vejo que este tema é tratado com muita timidez na FAFIDAM, o número de trabalhos monográficos sobre estes temas ainda é muito pequeno, talvez fruto da ausência de um especialista na área atuando em nosso curso, até temos sociólogos e historiadores com pós-graduação em sociologia, mas não temos nenhum antropólogo em nosso quadro de professores. Enfim, não temos eventos específicos sobre o tema e poucos alunos se direcionam para estudá-

10. (PROFESSOR DO CURSO DE HISTÓRIA, ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO, 2018).

Traçando uma analogia entre as respostas dos professores entrevistados nos cursos de Geografia e História, é nítido que o curso de História apresenta uma maior aproximação dos debates referentes a cultura africana, afro-brasileira e indígena, que na Geografia ainda ocorre de forma discreta. O reconhecimento da importância das leis que regem a elaboração dos currículos com vistas a construção de uma educação multicultural, é algo evidente na fala do professor de história e demonstra ainda que o trato dessas questões se limita a cursos bastante específicos, mas mesmo assim, nestes ocorrem de maneira não aprofundada.

Se faz necessário que as reflexões construídas nos cursos sobre a questão africana, afro-brasileira e indígena se expandam para além da sala de aula, de forma interdisciplinar para que na escola o debate não se limite a momentos e datas comemorativas como o 19 de abril, dia do índio, e 20 de novembro dia da consciência negra.

### **Considerações finais**

É evidente que nos últimos anos o debate sobre as questões étnicas tem se intensificado, principalmente nos cursos de ensino superior, com destaque para algumas licenciaturas. Porém, há uma necessidade de expansão da discussão e o planejamento de ações concretas que excedam os limites da universidade.

A investigação sobre como vem sendo desenvolvidas as temáticas de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de licenciatura em Geografia e História da Faculdade da FAFIDAM/UECE revelou que as ações pensadas ainda são ínfimas considerando a demanda que se faz presente diante dos constantes casos de racismo e desconhecimento cultural acerca das heranças étnicas de indígenas e africanos no Brasil. O currículo de ambos os cursos, mesmo permitindo em vários momentos a entrada na discussão, ainda não se faz de maneira consistente e aprofundada, haja vista o atendimento de outras demandas curriculares no tempo hábil dos cursos.

No entanto, há que se considerar como valiosas as intenções e atitudes destacadas pelos professores entrevistados, com ênfase nas aberturas dadas ao debate no PIBID e em trabalhos de conclusão de curso. Além disso, os professores reconhecem a importância do debate na formação de futuros docentes, pois são eles que estarão no cotidiano da sala de aula e podem proporcionar maior abrangência na



conscientização e no diálogo sobre o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Resta-nos o desafio de refletir a formação como um processo contínuo que, nesse caso, nos direciona a pensar a proposta de educação para as relações étnico-raciais, prevista na Lei 10.639/2003, na Lei 11.645/2008 e nos documentos que se desdobram a partir destas, enquanto uma necessidade de reelaboração teórico-metodológica do ensino para a valorização da diversidade cultural; além de oportunizar a reflexão sobre a importância de discutir, no processo formativo de professores, questões negligenciadas e, às vezes, erroneamente apresentadas nos materiais didáticos.

### Referências Bibliográficas

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Quilombos**: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 25 abri, 2018.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 25 abri, 2018.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CERQUEIRA, Luciano. A odisseia de um jovem negro na Universidade. **Brasil 247**, 2016. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/colunistas/geral/266434/A-odisseia-de-um-jovem-negro-na-Universidade.htm>. Acesso: 15 mar, 2018.

COLEÇÃO LEIS DO IMPÉRIO. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em: fevereiro, 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html>. Acesso em: fevereiro, 2016.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições, UFC, 2008, p. 229 - 240.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: Moreira Antônio Flávio; Candau, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008.





GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **UECE aprova adesão ao Sistema ENEM/SISU/COTAS**. 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/fecli/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/457-uece-aprova-adesao-ao-sistema-enemsisucotas>. Acesso em: 20 mai, 2018.

IBGE - **PNAD Contínua 2017**: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano.html>. Acesso em: 19 mai, 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 18 mar, 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 abr, 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Urquiza, A. H; BRAND, Antonio J. Relações interétnicas e educação superior indígena: O programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul. In: Ahyass Siss, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (orgs.): Aguilera Urquiza... [et al.]. **Negros, indígenas e a educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010, p. 103 – 125.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajatória e perspectivas do Movimento Negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**. São Paulo/SP. Ano 26, V.1, n. 34 p. 125 - 140 Jan-Jun/2010. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/314/297>. Acesso em: 22 abr, 2018.

SALES, Robson. IBGE: Acesso de negros à universidade cresce; maioria ainda é branca. **Jornal Valor Econômico**, 2015. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4342534/ibge-acesso-de-negros-universidade-cresce-maioria-ainda-e-branca>. Acesso em: 10 mai, 2018.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de. Diálogos sobre a questão étnico-racial na formação de professores. In: \_\_\_\_ (Org.) **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições, UFC, 2008, p. 54 – 74.



## A ESTRUTURA COMPOSICIONAL EM DISCURSO JURÍDICO: INVESTIGANDO O PLANO DE TEXTO E AS SEQUÊNCIAS NARRATIVAS

José Aldivan Almeida Silva (1); Maria Eliete de Queiroz (4)

*Universidade do Estado do Rio grande do Norte  
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia  
pferros.cameam@gmail.com*

### **RESUMO:**

Este trabalho tem, por objetivo, analisar plano de texto e sequência narrativa presentes em um gênero, predominantemente, argumentativo, a peça jurídica de número 001/2016, que trata da defesa da ex-presidenta Dilma Rousseff, sobre o processo por crime de responsabilidade. Justificamos a escolha do *corpus* por se tratar de um documento de importância política, jurídica e social. A pesquisa baseia-se nos pressupostos da Análise Textual de Discursos (ATD), tendo, por base, os estudos de Adam (2011). A metodologia utilizada caracteriza-se como qualitativa, descritiva e documental, de natureza interpretativa. Verificamos que o plano de texto está dividido em: abertura, corpo do texto e fechamento. Já as sequências narrativas aparecem através de notícias veiculadas pela mídia e inseridas na peça, tentando comprovar a suposta “má índole”, do então Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise Textual de Discursos; Plano de texto; Sequências narrativas; Discurso jurídico.

## 2- INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe, como temática, analisar a estrutura composicional em discurso jurídico, fundamentando-se nos pressupostos da Linguística Textual e, mais especificamente, na Análise Textual de Discursos (ATD), respaldando-se nos estudos de Adam (2008 e 2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), entre outros.

A ATD é uma área de perspectiva teórica, metodológica, descritiva e interpretativista que concebe o texto e o discurso em novas categorias que se complementam e são condicionadas mutuamente (ADAM, 2011). Ela tem o propósito de estudar a produção co(n)textual de sentido, fundamentada na análise de textos concretos (ADAM, 2011, p. 23).

O nosso objetivo geral é investigar o plano de texto e as sequências narrativas presentes no gênero peça jurídica. Como objetivo específico, analisar o papel das sequências narrativas para a orientação argumentativa do texto.

O *corpus* selecionado, para análise, é a defesa da ex-presidenta, da República, Dilma Roussef, sobre o processo por crime de responsabilidade. A escolha do *corpus* se justifica por se tratar de um documento de relevância jurídica, política e social, de nosso país.

A pesquisa faz parte do projeto “A estrutura composicional em documento do discurso jurídico: investigando plano de texto e sequências textuais”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ). A outra justificativa para a escolha da temática é que vem fortalecer os estudos do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), do CAMEAM\UERN.

Este artigo divide-se em: introdução, síntese teórica, metodologia, análise dos dados, conclusão e referências.

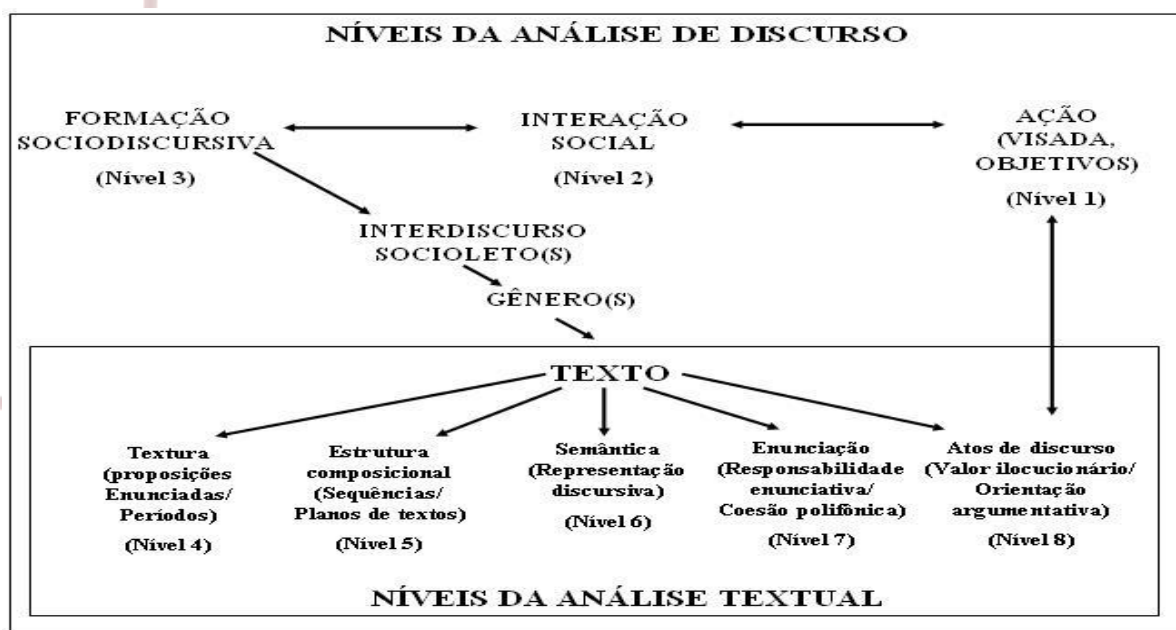
### 3- SÍNTESE TEÓRICA

#### 3.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE TEXTUAL DE DISCURSOS

A Linguística Textual (LT) surgiu na Alemanha com o propósito de ir além da análise de frases isoladas. Essa disciplina concentra suas atenções no texto em seu contexto de produção e circulação. O texto é tratado como um processo que envolve o sujeito e a situação de comunicação, tentando entender como é produzido e como ganha sentidos.

A LT é subdomínio da Análise Textual de Discursos (ATD). A ATD tem o propósito de estudar a produção co(n)textual de sentido, fundamentada na análise de textos concretos (ADAM, 2011, p. 23). Ainda de acordo com Adam (2011, p. 25), a ATD busca “teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui o texto”.

A ATD compreende vários níveis para uma análise textual. Para este estudo, centramos no nível 5 (N5) do esquema 4, proposto por Adam (2011), que é a estrutura composicional. Vejamos:



Fonte: Adam (2011, p. 61)

#### 3.1.1 ESTRUTURA COMPOSICIONAL: PLANO DE TEXTO E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Torna-se relevante esclarecer, inicialmente, a definição de plano de texto e sequência textual. Para Adam (2011), o plano de texto é um princípio de organização que permite concretizar as intenções de produção e distribuição da informação no desenvolvimento da textualidade, responsável pela estrutura composicional do

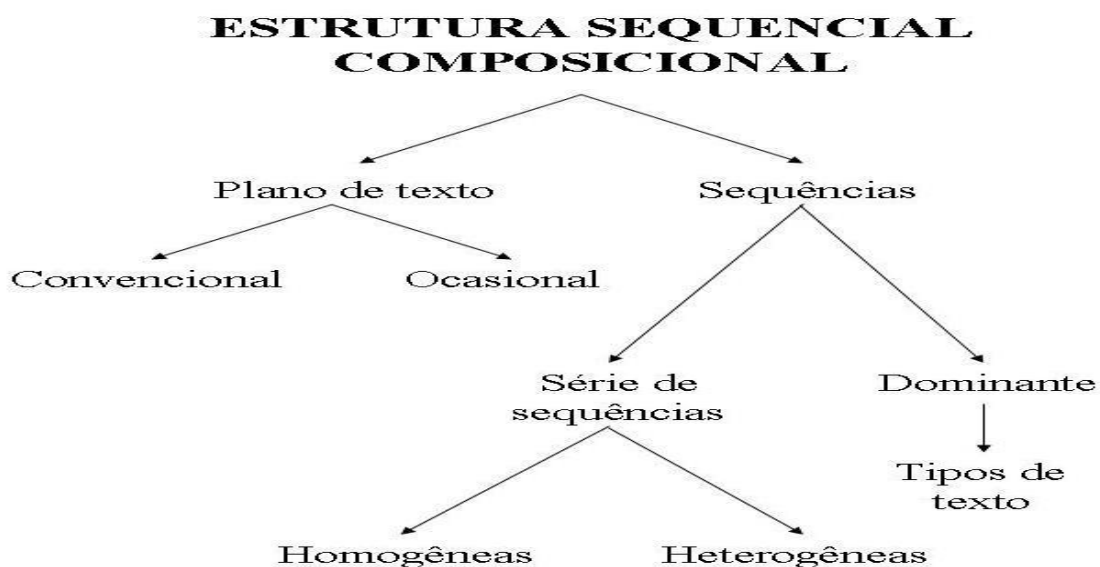
texto. Em outras palavras, o texto é uma construção organizada e o plano de texto é quem é o responsável por essa estruturação, sendo, extremamente, relevante para a construção de sentidos.

Todo texto tem um plano, alguns com um plano mais fixo (como por exemplo: um artigo, uma redação, etc.) e outros com o plano mais dinâmico (principalmente, alguns gêneros orais), ou seja, um plano pode ter (ou não) uma estrutura mais rígida, dependendo do gênero textual e das intenções do produtor. Para Marquesi; Elias; Cabral (2017, p. 14), “o plano de texto reflete a maneira como as informações estão organizadas no texto, indicando, também, a organização das sequências textuais, sempre de acordo com as intenções de quem escreve”.

Um conjunto de proposições formam os períodos. Esses períodos formam as macroproposições que, por sua vez, formam as sequências. Adam (2011) define as sequências como “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”. O autor ainda ressalta que os elementos, que constituem uma sequência, se organizam de forma hierárquica. As sequências são compostas de um número limitado de enunciados que se organizam em combinações pré-formatadas, proporcionando, a um texto, características narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas ou dialogais (nota-se que um texto pode ter mais de uma, mas uma será a dominante).

Vejamos o gráfico da estrutura sequencial-composicional de um texto:

**Estrutura sequencial-composicional do texto**

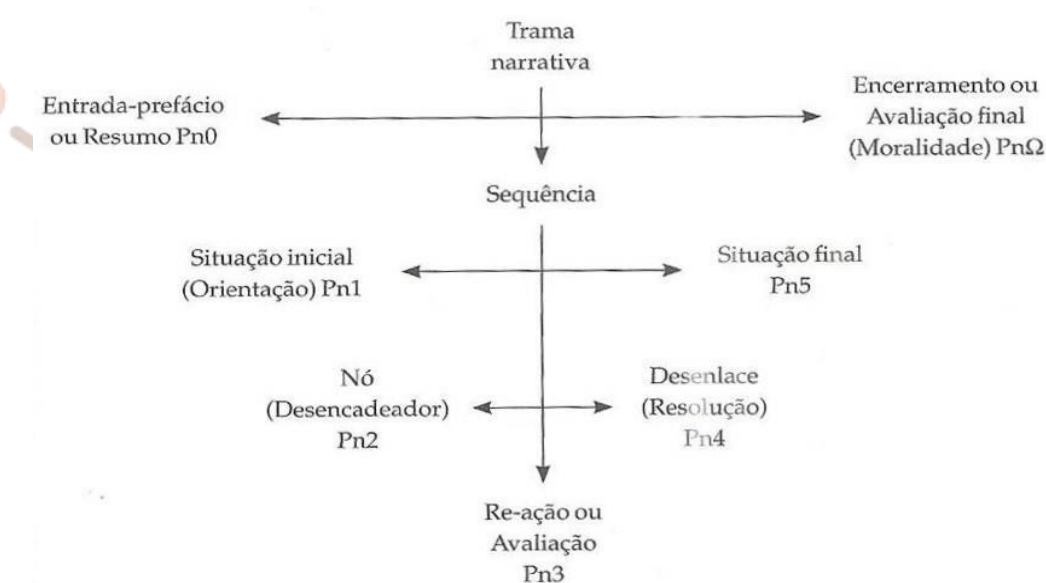


Esquema 10: Estrutura sequencial-composicional do texto

Fonte: Passeggi *et al.* (2010, p. 298).

### 3.1.1.1 SEQUÊNCIA NARRATIVA

Por ser a sequência a ser analisada, nesta pesquisa, nós detalharemos a estrutura de uma narrativa, no seu mais alto grau de narrativização, de acordo com Adam (2011). Inicialmente, o autor relata que, para que uma trama consiga chegar, a esse ápice, é necessário cinco momentos (m): m1: antes do processo (situação inicial); m2: início do processo (nó); m3: curso do processo (reação/avaliação); m4: fim do processo (desenlace); m5: depois do processo (situação final). Posteriormente, o autor acrescenta a entrada-prefácio ou resumo e o encerramento ou avaliação final (moralidade). Observemos o esquema 20:



Esquema 20: A sequência narrativa. Fonte: Adam (2011, p. 229).

Ressaltamos a relevância das setas duplas, do esquema, que nos mostram que, não necessariamente, esses momentos ocorrem em ordem cronológica: o encerramento ou avaliação final (PnΩ) pode vir antes da entrada-prefácio ou resumo (Pn0) e vice versa. A mesma coisa ocorre com a situação inicial (Pn1) e a situação final (Pn5), e com o nó (Pn2), a problemática da narrativa, e o desenlace (Pn4), a resolução desse nó. Mas, nem todas, as narrativas, possuem esse grau de narrativização mais complexo.

## **METODOLOGIA**

A abordagem de pesquisa é qualitativa, pois se propõe a compreender os fenômenos através da coleta de dados e, a partir disso, estudar as suas particularidades. Quanto aos objetivos, é descritiva e documental, porque visa descrever as características do nosso objeto de estudo, a partir de um documento cientificamente autêntico, a peça jurídica de número 001/2016, da Advocacia Geral da União. Ressaltamos a importância do pesquisador nesse tipo de trabalho, pois se trata de uma pesquisa de natureza interpretativa que foi direcionada para um contexto em que os fatos ocorreram.

A coleta foi realizada em duas etapas para a análise do *corpus*: i) seleção e descrição das partes que compõem a materialidade e constrói o objeto pesquisado. Na primeira etapa, foi feita a seleção do *corpus*, a coleta do documento jurídico. Em seguida, determinamos as partes em que se encontram as narrativas, com base no plano de texto. Depois desse processo de identificação, verificamos o número de narrativas encaixadas. Para este trabalho, selecionamos uma, como base, para fazer o trabalho de identificação e de análise do esquema da narrativa. ii) A segunda etapa estabelece os critérios de análise, interpreta e explora o objeto de investigação. Nessa etapa, observamos como as narrativas se organizam para analisar a sua função na orientação argumentativa do texto. Utilizamos o esquema 20, o esquema de organização narrativa, proposto por Adam (2011), para analisar entrada-prefácio ou resumo (Pn0), a situação inicial (Pn1), o nó (Pn2), a re-ação ou avaliação (Pn3), o desenlace (Pn4), situação final (Pn5), o encerramento ou avaliação final (PnΩ).

O plano de texto, da peça jurídica, está organizado em abertura, corpo do texto e fechamento. A partir do plano, identificamos que as narrativas aparecem no corpo do texto, mas, somente, na seção II: QUESTÕES PRELIMINARES, e, mais especificamente, na sub-seção II.1: A NULIDADE DO PROCESSO.

#### 4- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, exibimos uma análise da estrutura composicional do gênero peça jurídica, da Advocacia Geral da União (AGU), n. 001/2016, que trata da defesa da ex-presidenta da República do Brasil, sobre o processo por crime de responsabilidade.

Apresentação do plano de texto:

<b>ABERTURA</b>	<b>TIMBRE</b>
	<b>ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO</b>
	<b>IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO</b>
<b>CORPO DO TEXTO</b>	<b>SAUDAÇÃO INICIAL (EPÍGRAFE)</b>
	<b>SEÇÃO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS;</b> I.1.) <b>ADMISSIBILIDADE DO PROCESSO</b> I.2.) <b>A LEGITIMAÇÃO DA ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO</b> I.3.) <b>DELIMITAÇÃO DO OBJETO</b>
	<b>SEÇÃO II: QUESTÕES PRELIMINARES</b> II.1.) <b>A NULIDADE DO PROCESSO</b> II. 2.) <b>DOS VÍCIOS PROCEDIMENTAIS</b> II.2.A) <b>A INDEVIDA DELAÇÃO PREMIADA</b> II.2.B) <b>INDEVIDA ETAPA PROCEDIMENTAL</b> II.2.C) <b>A AUSÊNCIA DE INTIMAÇÃO</b>
	<b>SEÇÃO III: MÉRITO</b> III.1.) <b>CARACTERÍSTICAS JURÍDICAS DO CRIME</b> III.2.) <b>DA ACUSAÇÃO DE DECRETOS</b> III.2.A) <b>DA IMPUTAÇÃO</b> III.2.B) <b>DISTINÇÃO ENTRE GESTÃO ORÇAMENTÁRIA E FINANCEIRA</b> III.2.C) <b>AUTORIZAÇÃO DE CRÉDITOS</b> III.2.D) <b>COMO É ELABORADO UM DECRETO</b> III.2.E) <b>DECRETOS DE CRÉDITO</b> III.2.F) <b>DESPESAS FINANCEIRAS</b> III.2.G) <b>DESPESAS OBRIGATÓRIAS</b> III.2.H) <b>DESPESAS DISCRICIONÁRIAS</b> III.2.I) <b>ALTERAÇÃO DA META FISCAL</b> III.2.J) <b>CUMPRIMENTO DA META</b> III.2.K) <b>POSICIONAMENTO DO TCU</b> III.3.) <b>OPERAÇÃO DE CRÉDITO</b> III.3.A) <b>DELIMITAÇÃO DO OBJETO</b> III.3.B) <b>PLANO SAFRA</b> III.3.C) <b>ATIPICIDADE DAS CONDUTAS</b> III.3.C.1) <b>DESCRIÇÃO DOS FATOS</b> III.3.C.2) <b>DA IMPOSSIBILIDADE DE VIOLAÇÃO À LRF</b> III.3.C.3) <b>DA ATIPICIDADE DE OPERAÇÃO DE CRÉDITO</b> III.3.C.3.1) <b>OPERAÇÃO DE CRÉDITO</b> III.3.C.3.2) <b>NÃO CARACTERIZAÇÃO DE OPERAÇÃO DE CRÉDITO</b> III.3.D) <b>POSICIONAMENTO DO TCU</b>
	<b>FECHAMENTO</b>
	<b>SEÇÃO IV: CRIMINALIZAÇÃO DA POLÍTICA FISCAL</b>
	<b>SEÇÃO V: CONCLUSÃO</b>



O plano de texto está dividido em abertura, corpo do texto e fechamento. Ele é um dos responsáveis pela estruturação do gênero, sendo de grande relevância para a construção de sentidos. O plano de texto mostra como estão organizadas as seções e sub-seções da peça jurídica, contribuindo para compreendermos como as informações estão organizadas no gênero.

Com base no plano de organização, verificamos que as narrativas aparecem no corpo do texto, na seção II: QUESTÕES PRELIMINARES, na sub-seção II.1: A NULIDADE DO PROCESSO. Observamos que as narrativas se organizam por meio de notícias veiculadas pela mídia, com o propósito de reforçar que o processo de *impeachment* foi ilegal. Elas aparecem com o objetivo de contribuir para a orientação argumentativa do texto, para reforçar a ideia de que o processo deveria ser anulado, devido à suposta “má índole” de Eduardo Cunha (Presidente da Câmara dos Deputados, durante o processo).

Para este trabalho, selecionamos uma narrativa, que servirá, como base, para fazermos o trabalho de identificação e de análise. A fonte da narrativa encaixada no discurso de defesa é do *site* de notícias veiculadas sobre política, o *broadcast*.

Antes de inserir a narrativa, a defesa da ex-presidenta, representada pelo advogado Geral da União, José Eduardo Cardoso, relata que o processo de *impeachment* seria uma “tábua de salvação” para Eduardo Cunha, pois, ao fazer um acordo com a oposição, ele preservaria o seu mandato de um possível processo de cassação. Vejamos:

Nesse sinistro jogo pendular, ele (Eduardo Cunha) precisava de garantias da oposição, no sentido de que, caso viesse a abrir um processo de *impeachment* contra a Sra. Presidenta da República, teria um efetivo "salvo conduto" em relação ao prosseguimento regular do seu mandato. Ele próprio, com a habitual transparência com que habitualmente revela seu *modus operandi* verbalizou a líderes opositoristas, sem qualquer constrangimento:

Observamos à narrativa:

"Se eu derrubo Dilma agora, no dia seguinte, vocês é que vão me derrubar"

Em reunião realizada na manhã desta terça-feira (13) na residência oficial da Câmara, o presidente da Casa, deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), foi direto com os líderes da oposição: "Se eu derrubo Dilma agora, no dia seguinte, vocês é que vão me derrubar", disse. Na conversa pela manhã, Cunha ainda demonstrava desconforto em relação a nota da oposição, divulgada no último sábado, que defendia sua saída, mesmo o texto tendo sido negociado com ele. Em conversas mais reservadas, Cunha

quer garantias de que conseguirá preservar o seu mandato. Alguns partidos da oposição sinalizam que podem tentar segurar um processo de cassação contra o presidente da Câmara dentro do Conselho de Ética. Mesmo assim, no PSDB, a avaliação é de que Cunha ainda pode fazer um acordo com o governo, caso perceba que não haverá os 342 votos necessários para abrir um processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff.

A narrativa caracteriza-se como encaixada, pois é uma sequência (narrativa) que se encaixa dentro de outra sequência (argumentativa). Vejamos como se divide a trama:

Resumo (Pn0)	"Se eu derrubo Dilma agora, no dia seguinte, vocês é que vão me derrubar"
Situação inicial (Pn1)	Em reunião realizada na manhã desta terça-feira (13) na residência oficial da Câmara, o presidente da Casa, deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), foi direto com os líderes da oposição.
Nó (Pn2)	"Se eu derrubo Dilma agora, no dia seguinte, vocês é que vão me derrubar".
Re-ação ou avaliação (Pn3)	Cunha ainda demonstrava desconforto em relação a nota da oposição.
Desenlace (Pn4)	Cunha quer garantias de que conseguirá preservar o seu mandato.
Situação final (Pn5)	Alguns partidos da oposição sinalizam que podem tentar segurar um processo de cassação contra o presidente da Câmara dentro do Conselho de Ética.
Encerramento ou avaliação final (PnΩ).	a avaliação é de que Cunha ainda pode fazer um acordo com o governo, caso perceba que não haverá os 342 votos necessários para abrir um processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff.

O Pn0 da narrativa não faz parte da notícia retirada do *broadcast*, mas foi inserido pela defesa da ex-presidenta Dilma Rouseff, com o propósito



de resumir à história e dar ênfase à fala de Eduardo Cunha.

Definimos que Pn1 situa o leitor ao que fato que está acontecendo (uma reunião), ao local (na residência oficial da Câmara), a data (terça-feira 13), horário (na manhã), e aos personagens (Eduardo Cunha e os líderes da oposição). Até então, tínhamos uma situação de equilíbrio, mas, a partir do trecho com a fala de Eduardo Cunha, inicia-se o Pn2, a problemática da narrativa. Verificamos que o conflito começa a ser instaurado e, em decorrência desse conflito, ocorre o Pn3, a re-ação de Eduardo Cunha ao problema, ocasionando um novo comportamento, o de desconforto com a nota dos líderes da oposição. O Pn4 é a resolução do problema, ou seja, Eduardo Cunha quer garantias de que preservará o seu mandato. O Pn5 é o final da narrativa. Volta-se ao equilíbrio da situação inicial, pois, alguns líderes da oposição, sinalizam que podem segurar o processo de cassação contra Eduardo Cunha. Ainda temos o PnΩ, a avaliação final, que é o receio, dos líderes da oposição, sobre Eduardo Cunha ainda fazer um possível acordo com o governo.

A narrativa ocorre de forma linear e alcança o mais alto grau de narrativização, de acordo com o esquema proposto por Adam (2011), contribuindo para a orientação argumentativa do texto, reforçando a ideia de que o processo, de *impeachment*, deveria ser anulado.

## 5- CONCLUSÃO

Nosso estudo fez uma breve explanação sobre a área de pesquisa, expôs como se constitui a estrutura composicional e mostrou a sua relevância para a composição de um gênero textual. Nossa ênfase maior foi no esquema da trama da narrativa, proposto por Adam (2011), que foram as categorias de análise.

Na peça jurídica da Advocacia Geral da União, de número 001/2016, que trata da defesa da ex-presidenta Dilma Roussef, sobre o processo por crime de responsabilidade, o plano de texto está dividido em abertura, corpo do texto e fechamento. A partir do plano, identificamos e constatamos a importância das narrativas para a orientação argumentativa do texto. Não é atoa que elas aparecem no corpo do texto, na seção II: QUESTÕES PRELIMINARES, especificamente, na sub-seção II.1: A NULIDADE DO PROCESSO. Elas são utilizadas para reforçar a ideia de que o processo deveria ser anulado, devido às atitudes, do então presidente da Câmara, Eduardo Cunha.

Ressaltamos a importância, desse trabalho, para ampliar as pesquisas sobre o discurso jurídico no âmbito da Análise Textual de Discursos. Esperamos contribuir para novas pesquisas na área.



## 6- REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUESI, S.C., ELIAS, V.M. & CABRAL, A.L.T. (2017) Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S.C.; PAULIUKONIS, A.L.; ELIAS, V.M. (Org). **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PASSEGGI, Luis *et al.* **A análise textual dos discursos**: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, Marli Quadros; BENTES, Anna Christina (Org.). *Linguística de texto e análise de conversação*: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.



## A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O OLHAR DOS PROFESSORES

Jocelinha Macena da Silva; Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; [Jocelinha.macena.s@hotmail.com](mailto:Jocelinha.macena.s@hotmail.com) ; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; [kekesoares@yahoo.com.br](mailto:kekesoares@yahoo.com.br)

**RESUMO:** O presente trabalho versa sobre a formação leitora dos indivíduos, mediada por uma prática pedagógica de incentivo ao desenvolvimento do leitor. O mesmo apresenta como objetivo principal analisar as concepções de leitura e formação leitora dos professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Raimundo, na cidade de Água Nova/RN, buscando compreender o que esses docentes pensam a respeito do papel da escola na construção de sujeitos leitores, especificamente na Educação Básica. A metodologia foi desenvolvida por meio da escrita de textos sobre si no qual os participantes da pesquisa puderam expor suas concepções a respeito do trabalho com a leitura a partir de sua própria formação. O referencial teórico parte dos estudos de pesquisadores que buscam tecer uma discussão numa perspectiva de leitura relevante para o ensino aprendizagem e para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social dos indivíduos, bem como enquanto instrumento que pode promover a igualdade social. A partir da análise dos dados foi possível perceber que a leitura é muito importante para a formação das pessoas na sociedade atual, sendo um fator determinante no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos indivíduos. Portanto, a escola e o professor se destacam como fundamentais na concretização de uma educação que vislumbre uma sociedade leitora.

**Palavras-chaves:** Formação do leitor. Literatura. Prática pedagógica.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta do presente artigo consiste em apresentar uma análise das concepções de leitura e de formação do leitor dos professores de uma escola municipal de Água Nova – RN. Para tanto iremos abordar as concepções dos sujeitos da pesquisa mediante sua formação leitora enquanto professor do Ensino Básico, a partir de um olhar sobre sua própria formação.

Elencamos como objetivos analisar as concepções de leitura dos professores da Escola Municipal Manoel Raimundo, procurando conhecer a história da formação leitora dos professores, além de identificar os aspectos do processo escolar vivenciado que contribuíram para a formação dos mesmos enquanto leitores efetivos.

Salientamos que se trata de um recorte do trabalho monográfico intitulado *A formação leitora dos professores do ensino fundamental: desafios e possibilidades*, defendido no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em



Educação e Linguagens para a Multiculturalidade, promovido pelo Departamento de Educação, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Procuramos evidenciar aqui a importância da pesquisa para os professores, tendo em vista que as discussões propostas procuram mostrar a relevância da leitura para as práticas docentes e para o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos sujeitos, bem como para sua formação tanto no âmbito pessoal quanto no social.

Do ponto de vista científico, essa pesquisa irá contribuir para identificar as concepções dos professores enquanto leitores ou não, sua prática de leitura na sala de aula e durante sua formação docente, tendo assim uma importância significativa para a escola campo de pesquisa, pois pode contribuir com novas concepções e práticas de leitura e formação do leitor, possibilitando melhorias no ensino aprendizagem e o desenvolvimento de novas perspectivas para o trabalho dos professores.

No tocante ao referencial teórico que embasa a pesquisa, partimos da abordagem da leitura numa perspectiva social, com respaldo nos estudos teóricos de Cândido (1995), Maia (2007), Canen (1999), Cavalcante (2002), Freire (1989), José (2012), Naiditch (2009) Villardi, (1999). Solé (1998), Lajolo (2008), dentre outras concepções que se fizeram pertinentes no decorrer das leituras.

Quanto à metodologia, utilizamos uma abordagem qualitativa na qual partimos inicialmente de uma pesquisa bibliográfica visando o levantamento dos principais teóricos que discutem os aspectos relativos à nossa pesquisa, como a leitura, a formação do leitor, entre outros. Como afirma André esse tipo de abordagem “visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento das realidades” (ANDRÉ, 2008 p. 30).

Utilizamos como método de pesquisa o estudo de caso, e como técnica optamos pela análise de depoimento, já que tratamos com a análise de textos sobre si. Os dados sobre a escrita de si foram coletados durante o desenvolvimento de uma oficina na qual os professores tiveram como tarefa a escrita de um texto onde contavam sobre a sua formação leitora, começando pela infância na idade escolar até a vida adulta e como profissional.

O campo de pesquisa foi uma escola da rede municipal da cidade de Água Nova, localizada na região do Alto Oeste do Rio Grande Do Norte. A Escola Municipal Manoel Raimundo atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os sujeitos da pesquisa são professores efetivos da referida escola. Dentre estes, foram selecionados para análise, cinco textos dos

professores que trabalham do 1º ao 9º do Ensino Fundamental. Como meio de preservar a identidade dos educadores selecionados para a pesquisa serão utilizadas as letras do alfabeto para identificá-los, ficando assim, denominados neste trabalho, pelas letras A, B, C, D e E.

## **OS PROFESSORES E A LEITURA: COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DO LEITOR**

As discussões em torno da leitura e da formação leitora, não são recentes e nem tampouco raras, pois são vários os pesquisadores que questionam sobre como se forma um leitor. Que estratégias de leitura são necessárias para essa formação? E que influência a formação leitora do professor representa na do aluno?

Partindo desses princípios é que propomos uma discussão para aprofundar esses questionamentos, pressupondo a importância da influência do educador e de suas práticas de leitura para a vida do aluno. Procuramos assim, compreender a importância da leitura na construção de um indivíduo capaz de desempenhar seu papel de cidadão consciente, de modo que tanto o professor quanto a escola, estejam comprometidos com esse fim.

Sendo o educador o principal responsável pela formação do aluno, a sua própria prática como leitor também é um instrumento que pode somar para despertar no discente o prazer pela leitura, pois sendo o principal mediador nesse processo nada mais incentivador do que um professor leitor para que o aluno também se torne um leitor.

Desse modo, compreendemos que para ensinar a gostar de ler é preciso antes de tudo ser um leitor, pois não se pode ensinar a alguém algo que não se gosta, daí a importância da formação de um professor leitor, já que vai ser o seu trabalho com a leitura que vai incentivar a prática e o prazer da literatura no aluno.

Para Maia (2007), tanto a escola como o professor ainda são muito deficientes quando se fala da construção do leitor, pois as condições nas quais ambos estão submetidos não favorece essa formação. Quanto a isso, a autora afirma que:

É, pois, no espaço da sala de aula que as tão adversas condições enfrentadas pelo professor se fazem refletir. Há transmissão de conteúdo dispensáveis e omissão de outros mais significativos; estimula-se na teoria, o aluno a falar e escrever com suas próprias palavras, mas, na prática, do livro (interpretação?!); faz-se discursos apologeticos sobre leitura, porém o professor não convence o aluno pelo exemplo, porque, ressalvadas as exceções ele próprio não é um leitor. (MAIA, 2007, p. 33, grifos da autora)



Assim, vemos que despertar o gosto pela leitura está além da transmissão de conteúdo, e para que isso ocorra de maneira significativa para o aluno é necessário que o professor e a escola estejam comprometidos em um objetivo comum, onde o educando seja visto como um sujeito ativo nesse processo e apreenda de maneira efetiva o prazer pela leitura.

Para que isso ocorra de maneira significativa na vida dos indivíduos, proporcionando o prazer da leitura, é necessário que o aluno veja essa prática como algo prazeroso, pois como afirma Cavalcante: “A leitura não pode ser vista como sacrifício, que se faz por obrigação ou medo de punição. Ler tem de ser algo desejado, algo que faça tanta falta como o pão para a boca.” (CAVALCANTE, 2002, p. 08)

Mediante essas discussões vemos que a formação de um sujeito leitor envolve questões complexas que vão desde a formação do professor enquanto leitor; de sua mediação para o incentivo e a descoberta da leitura no aluno até as ações da própria escola enquanto instituição “responsável” por esse processo.

Sendo assim, analisaremos o que diz os professores de uma escola municipal da cidade de Água Nova que lecionam nos anos iniciais do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, sobre como eles se tornaram leitores.

### **SER OU NÃO SER LEITOR... EIS A QUESTÃO**

Como já mencionamos anteriormente as abordagens em torno da leitura são muitas e diversas, contudo é possível observar que a maioria dos teóricos defende que a escola e o educador podem ser o principal responsável pela formação leitora dos indivíduos tendo em vista que é durante a vida escolar que a maioria das crianças tem acesso ao livro de literatura e as várias formas da escrita.

Assim sendo, a formação leitora de um indivíduo pode estar relacionada com vários fatores, portanto, não podemos afirmar efetivamente como se desenvolve o gosto pela leitura, já que nos relatos dos professores foi possível observar que o gosto pela leitura em alguns, foi incentivado pela escola e em outros pela família.

O que é possível observar é que, em todos os relatos os professores reconhecem a importância da leitura tanto para o aluno como para sua própria prática, que segundo os mesmos, é indispensável ao exercício de sua profissão como professor.

Todavia, diante dos relatos dos professores que analisamos podemos perceber que nem sempre o gosto pela leitura é apreendido na escola. Pois constatamos que apenas um dos cinco professores, através do relato menciona a escola e a

professora como grande incentivadora. Trata-se do professor A, que descreve o início de sua formação leitora da seguinte maneira:

*Lembro-me de quando aprendi a ler. A professora falava que se a nós alunos soubéssemos todo o alfabeto iríamos saber ler, fomos todos confiantes e já no segundo dia de aula todos lemos o alfabeto e assim a professora nos presenteou com brinquedos, e assim fomos melhorando nossas leituras.*

No relato do professor A percebemos que a educadora de quem ele fala desenvolvia uma prática tradicional de ensino voltado apenas para a aprendizagem e decodificação das letras, mas mesmo assim a forma como ela oferecia ao aluno uma recompensa depois de aprender o alfabeto e a ler despertou algo além da decodificação, o interesse pela leitura.

Portanto, não podemos afirmar se essa prática instiga o aluno a desenvolver o gosto pela leitura, o que se percebe é que, mesmo se tratando de um ensino mecânico, contribuiu de alguma forma para que o professor, do qual falamos tenha percebido a alegria da leitura. Mas sabemos que atualmente a escola vem buscando contribuir com práticas mais significativas para a formação de um sujeito leitor.

Para que isso ocorra na prática é relevante que o educador esteja sempre em formação para poder está informado sobre as novas discussões em torno da leitura e de outras áreas do conhecimento, podendo, assim, melhorar sua prática pedagógica, e adquirir o conhecimento necessário para o ensino em sala de aula.

Nesse sentido, é possível perceber que para um educador, a prática de ler não é uma questão de escolha, mas sim uma necessidade, tendo em vista que nem que seja por obrigação ele precisa conhecer os textos que se referem aos conteúdos que vai trabalhar com o aluno, bem como as leituras que irá realizar em sala de aula, pois não se concebe hoje em dia uma prática pedagógica sem a presença da leitura.

Entretanto, o que se percebe é que a maneira como a escola e o professor vêm trabalhando com a literatura não está contribuindo para a formação de um sujeito leitor. A leitura acaba sendo utilizada apenas como pretexto para ensinar outros conteúdos. A visita as salas de leituras e bibliotecas como obrigação ou para cumprir tarefas escolares, são alguns dos exemplos que pode contribuir para que um número elevado de jovens e adultos não desenvolvam o gosto pela de leitura nas escolas.

Dos professores pesquisados dois enfatizam os pais como grandes incentivadores e dois enfatizam apenas a questão do estudo e o outro relata o fato da mãe que lhe presenteava com revistas de gibis como meio de lhe manter dentro de

casa e fora da rua, mas em nenhum momento o professor menciona a intenção da mãe de formar nele o gosto pela leitura.

Um dado interessante que vale a pena mencionar é que um dos professores (**D**) a mãe também era professora, e segundo ele foi a grande incentivadora da “leitura”. No terceiro caso, (professora B), os pais eram analfabetos, mas reconheciam a importância do estudo e procuravam oferecer o que denominavam de “esse bem”, ou seja, o estudo.

O que é possível perceber é que os educadores em questão não demonstram nos seus textos o gosto pela leitura, mas uma recordação de leituras por obrigação que ocorreu durante a infância, na vida adulta ou na Universidade.

Essa observação está condizente com o pensamento de Villardi (1999), quando estabelece que o hábito pela leitura difere do gosto, uma vez que, o hábito está relacionado ao que acontece na escola onde as atividades com leitura são inerentes a prática pedagógica, enquanto que, o gosto pela leitura se refere ao ato de ler por prazer. A partir disso, a autora enfoca que: “assim que abandona os bancos escolares (seja em que nível for, muitas vezes até após terminar o curso superior), não é raro encontramos pessoas que jamais se interessam em ler sequer o jornal, [...]” (VILLARDI, 1999, p. 10, grifo da autora).

Reiteramos com a citação da autora que a forma como a escola vem trabalhando a leitura não está contribuindo para que tenhamos uma sociedade de leitores. Nessa perspectiva, percebemos que o ato de ler está além da decodificação de letras ou como pretexto para leituras por obrigação, apenas com objetivos de realizar uma atividade ou exercícios posteriores, ou seja, para despertar o interesse e o gosto pela leitura é preciso vê-la como um bem cultural e que por meio dela os sujeitos podem transformar o seu meio e a si mesmo.

Vejamos o comentário da professora (**E**):

*Eu estudei na escola [...], mas não mim lembro muito de momentos que verdadeiramente tenha contribuído para que eu me tornasse um bom leitor. (sic) A mesma coisa aconteceu no magistério, [...] os professores eram mais voltados para repassar os conteúdos sem dá abertura para as novas capacidades que a leitura pode possibilitar [...] Somente na universidade é que me sinto instigada para mergulhar no mundo da leitura, compreendendo melhor a grande relevância de ler.*

A partir do relato da professora (E) é possível destacar que a sua formação leitora não ocorreu durante o Ensino Fundamental e Médio, mas somente na universidade, Tudo isso pode nos levar a seguinte reflexão: será que o fato de só se sentir instigada a ler na Universidade realmente a torna uma leitora?

De acordo com: Solé (1998), Martins (1994), Cavalcante (2002), Lajolo (2008) Amarilha (1997), os primeiros anos escolares são relevantes para que se “torne um leitor por toda a vida”, pois é nessa fase que o mundo mágico da literatura e das histórias infantis possam a fazer parte do imaginário e da vida desses sujeitos, com relação a essa questão, Cavalcante afirma que: “Nos utilizamos do universo metafórico pleno de significados e simbolismo dos contos de fadas e outras narrativas para crianças, esperamos tocar em questões essenciais para a formação e desenvolvimento do leitor infantil, [...]” (CAVALCANTE, 2002, p. 44).

Tudo isso não significa que não é possível adquirir esse gosto na idade adulta, pois consideramos que a leitura pode proporcionar aos sujeitos, além de conhecimento necessário para melhorar sua vida na sociedade, prazer, emoções e viagens fantásticas pelo maravilhoso mundo da imaginação. Na infância é uma fase de desenvolvimento onde o real e o imaginário as vezes se confundem e portanto as crianças são mais susceptíveis para embarcar no mundo da leitura e da imaginação que a literatura proporciona.

Podemos então refletir sobre o pensamento de Solé quando nos diz que assim como existem vários gêneros textuais, o trabalho com leitura pode ter diferentes objetivos, pois vai depender do leitor o tipo de informação que pretende extrair do texto. “Os objetivos do leitor com relação ao texto podem ser muito variados, e ainda que enumerássemos nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores em diferentes situações e momentos.” (SOLÉ, 1998, p. 93).

Nesse sentido o professor D, no seu texto relata que só gostava de música, de ler histórias em quadrinho e receita: *“as músicas me despertava muito para buscar a compreender os seus sentidos, para isto lia as histórias em quadrinho e as receitas”* (trecho do relato do professor D). Os gibis ele ganhava da mãe como meio de mantê-lo fora da rua, sendo que livros literários só passaram a fazer parte de sua história leitora quando foi cursar o magistério.

Assim sendo, analisaremos a fala do professor D na busca de se tornar um leitor:

*Ao ingressar no curso do magistério comecei a perceber que eu precisava praticar mais a leitura, e desta vez, as leituras literárias (obras infantis), mesmo assim ainda um pouco lento, mas o curso me exigia mais. E aos trancos e barrancos venho procurando cada vez mais me aperfeiçoar no mundo da leitura, isso graças a minha atuação como mediador de conhecimento e a troca de experiência, é o que vem contribuído muito para isso, e o meu compromisso com o público aluno e o ingresso na universidade.*

Diante disso percebemos mais uma vez a fragilidade da formação leitora dos educadores brasileiros, pois esse depoimento apesar de ser de uma determinada realidade sabe-se que essa não é exceção, mas sim rotineira nos milhares de escolas espalhadas pelo Brasil. Nessa perspectiva concordamos com Lajolo quando afirma que:

A importância da literatura infanto-juvenil como disciplina a ser incluída no currículo de formação do professor é parte da questão da formação do professor de língua materna. Pois o problema da literatura infanto-juvenil se é que é um problema, talvez seja mera representação contemporânea de uma crise muito maior e muito mais antiga: faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna, porque também não se tem claro a função da escola no que se refere à competência linguísticas que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares. (LAJOLO, 2008, p. 17, 18).

A partir da colocação da autora e da análise do texto do professor percebe-se que, as discussões sobre a formação do leitor professor envolvem questão mais complexas, relacionadas com a construção histórica e política da Educação Brasileira e dos seus currículos, tanto no que se refere à escola básica como ao ensino superior, ou seja, a formação de professores.

A professora C relata não se lembrar de ter tido o contato com livros de literatura na escola:

*[...] não existiam livros, pena não guardar nas lembranças nomes de personagens, lugares, do mundo dos livros. [...] minha infância? Não foi um encontro com princesas e vilões, palácios... Mas, as brincadeiras, como: passe o anel brincadeiras de roda e outras nos transportavam para outro universo: divertido, gostoso, descomprometido. O cinema de seu Titico, exibia as “cangaceiras” e naquela tela um mundo de mulheres poderosas.*

Percebemos aqui que mesmo não tendo sido incentivada a gostar de ler durante a fase escolar, mas sim as brincadeira e cantigas de rodas que também podem ser consideradas um tipo de leitura, mas uma leitura de mundo que promove de forma lúdica o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança e o cinema que não é como o conhecemos hoje, mas é uma forma de leitura de imagem.

Martins compreende o processo de leitura “como um processo de compreensões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano” (MARTINS, 1994, p. 30).

Desse modo percebemos a leitura como algo que ultrapassa não só os processos de decodificação de um condigo linguístico e de aquisição da escrita, mas como um processo

simbólico que pode ser apreendido como uma linguagem sensorial e emocional Martins (1994)

Assim não podemos deixar de ressaltar a ação do professor nesse contexto, pois assim como as autoras Solé, (1998) Maia (2007), Amarilha (1997), e Villardi (1999) entre outros, que também discutem a relevância do papel do docente como grande incentivador do gosto pela leitura, mas com uma ressalva, é preciso ter cuidado, pois atividades propostas de maneira equivocada para o aluno ao invés de incentivar o gosto e o prazer pela leitura pode o afastá-lo desse universo. A respeito disso, Villardi defende que:

A ideia de que cabe ao aluno a escolha do que quer ler é perfeita, mas apenas nas situações informais de leitura, ou seja, aquela em que o aluno busca o que ler, por si só, num tempo livre numa hora de recreio, depois de terminar uma tarefa, ou mesmo na sala de leitura. A premissa, entretanto, não pode ser aplicada ao livro a partir do qual se planeja elaborar um projeto. [...] porque nesse caso, uma série de fatores devem ser levados em consideração, e é tarefa do professor planejar-se de modo a que os resultados obtidos sejam os mais significativos possíveis. (VILLARDI, 1999, p. 68).

De acordo com o pensamento da autora podemos inferir a seguinte reflexão: é prática corriqueira e do conhecimento empírico usar as salas de leituras, bibliotecas, ou mesmo levar livros para a sala de aula como meio de passar o tempo, ou seja, sem um objetivo ou significados pré-determinados que possam contribuir com uma prática significativa para incentivar o aluno a gostar de ler.

Para que ocorra o incentivo à leitura, é necessário que o professor repense sua prática pedagógica constantemente, numa formação continuada e esteja sempre informado das novas abordagens teóricas e metodológicas acerca da leitura e de outros conhecimentos que são relevantes para o desenvolvimento de suas funções.

Desse modo, fica evidente que o trabalho com leitura não se resume apenas a oferecer ao aluno o acesso a diferentes formas de leituras, sejam elas literárias ou não, mas a mediação do professor exerce nesse processo um significado ímpar, pois como afirma Paiva e Maciel:

Fica evidente a necessidade da presença do professor-leitor enquanto mediador do processo de iniciação do leitor criança. Quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidade e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nessa linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizada (embora pouco demandado e pouco ofertado), mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. (PAIVA E MACIEL, 2005 p. 116, grifo de autor)

Diante das ressalvas das autoras vemos a importância do professor para a formação dos sujeitos leitores e como a leitura e a literatura contribuem não só para a vida escolar desses, mas para a sua vida social contribuindo assim para uma atuação mais significativa e consciente na sociedade.

Nas análises dos textos dos professores foi possível observar ainda que dos cinco, três se referem a formação universitária como uma das etapas escolares responsáveis pelo “despertar pela leitura” ficando evidente, já que todos são pedagogos, que os conhecimentos teóricos e metodológicos relacionadas à Pedagogia certamente fizeram parte de sua formação inicial como leitores.

Nesse sentido, a professora **B** não descreve a escola como sendo a incentivadora na sua formação leitora, deixando claro o papel da escola apenas como lugar de estudar, sendo os pais os responsáveis por proporcionar a ela o ingresso na escola. Assim relata sua trajetória escolar:

*Sendo meu pai praticamente analfabeto e minha mãe [...] cursou apenas o 4º ano. Os mesmos sempre tiveram a preocupação de oferecer o estudo às filhas. Assim cresci, vendo todo o esforço deles, pois logo compreendi que era o único bem que eles poderiam me oferecer. [...] quando terminei o 1º grau, não queria de hipótese alguma, cursar o magistério [...], mas como não tive escolha, porque sempre fui ensinada a obedecer a meus pais e a cumprir regra, aceitei e ingressei no magistério.*

Percebemos no relato da professora **B** que durante o Ensino Fundamental e Médio, em nenhum momento fala sobre leitura ou mesmo sobre o gosto pela leitura. Agora vejamos o que ela diz em seguida: *A partir daí tornei-me uma boa leitora, chegando até a cursar uma universidade, e foi justamente nessa universidade que eu passei a ler cada vez mais, fortalecendo assim a forma de pensar.*

Mediante esses pensamentos sobre a importância da formação do professor leitor e da sua mediação na construção de novos leitores percebemos que ao analisar os textos dos professores fica evidente que tanto a sua formação universitária como o incentivo dos pais e da escola contribuíram para a formação como leitor e como educador.

Contudo, o que podemos refletir sobre essa questão é que a atuação do professor como mediador na formação de novos leitores é fundamental, para isso, é preciso pensar sua própria formação continuada, no sentido de adquirir novos conhecimentos para sua prática docente como formador de novos leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta apresentada, e dos referenciais teóricos que fundamentaram as nossas discussões no decorrer da pesquisa, os quais permitiu um aprofundamento significativo acerca do tema, nos proporcionando uma aprendizagem que vai contribuir de maneira relevante para nossa vida enquanto profissional da educação.

Compreendemos que as abordagens em torno da leitura e da formação do leitor reiteram nosso pensamento de que essa formação é fator determinante no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos indivíduos e que a escola e o professor são fundamentais para que possamos alcançar uma educação que vislumbre uma sociedade leitora.

Nesse sentido, reiteramos que a escola precisa superar seus dogmas e pensar numa formação plena dos sujeitos, onde estes possam desenvolver sua potencialidade de forma a favorecer suas capacidades cognitivas, psicológicas, intelectuais e sociais, tendo em vista que a leitura de mundo perpassa os muros da escola e está presente cotidianamente na vida dos indivíduos, mesmo que estes não se deem conta disso.

Percebemos que a leitura não pode ser restrita as tarefas escolares, mas algo que pode ser prazeroso em uma relação do leitor com texto que envolve um universo simbólico de apreensão e de construção de conhecimento do mundo e de si mesmo.

Refletimos sobre as concepções de leitura que norteiam a prática docente, haja vista, que na sua tarefa de mediador de conhecimento o professor é o principal responsável pela formação do indivíduo não apenas no sentido de ensinar o conhecimento escolar sistematizado, mas pode também influenciar a formação da personalidade.

Aqui, vimos que os profissionais que participaram da pesquisa apresentam uma formação variada no tocante a formação leitora. Para alguns a escola foi importante, mas para a maioria, os incentivos vieram da família, ficando a escola apenas como o lugar da aprendizagem sistematizada.

Nesse sentido, compreendemos que a formação leitora do professor apresenta-se como pré-requisito relevante para a formação de um sujeito leitor, tendo vista que é ele quem vai lidar diretamente com as crianças e jovens em processo de formação, desse modo seu repertório literário pode ser o diferencial no incentivo do gosto pela leitura.

## REFERÊNCIAS

AMARRILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.





CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**, São Paulo: *Paulus*, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura de Mundo**, 2008.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitoras**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, Helena Maria. **O que é Leitura** 19º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: A leitura literária no processo de formação do leitor nas séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; *Et. Al.* (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

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

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a Gostar de Ler e Formando Leitores para Vida Inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

## A IGREJA MATRIZ COMO ELEMENTO INDENTITÁRIO E CULTURAL DO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS/RN.

Linda Maria Matias Alves (1)

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Campus Avançado "Prof. Maria Elisa de Albuquerque Maia"*  
(CAMEAM / UERN) [linda\\_maria71@outlook.com](mailto:linda_maria71@outlook.com);

Ana Paula Pereira de Freitas (2)

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Campus Avançado "Prof. Maria Elisa de Albuquerque Maia"*  
(CAMEAM / UERN) [anapaulafreitas471@gmail.com](mailto:anapaulafreitas471@gmail.com);

Maria Losângela Martins de Souza (4)

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Campus Avançado "Prof. Maria Elisa de Albuquerque Maia"*  
(CAMEAM / UERN) [losangelaufc@gmail.com](mailto:losangelaufc@gmail.com)

### RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo perceber os principais elementos indentitários e culturais do município de Pau dos Ferros. Este município pertencente à microrregião do alto oeste potiguar, Estado do Rio Grande do Norte, localizada no extremo oeste e sua localização geográfica fica próxima às divisas dos estados do Ceará e Paraíba. A população de acordo com o último senso demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) é de 27.745 habitantes. O trabalho foi desenvolvido a partir de três etapas. Na primeira, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em livros, artigos, monografias que falam acerca do assunto a ser discutindo. A segunda, foi feito um breve resgate histórico da origem da cidade, almejando uma discussão sobre a preservação dos elementos indentitários do município e sua valorização por parte da sociedade. No decorrer desse estudo trabalhou-se as identidades em conflitos de um lado a tradição e do outro a modernização. A terceira etapa se refere ao trabalho de campo e a análise de dados. Em campo foi realizada uma pesquisa em 2015. Segundo a pesquisa, os entrevistados optaram pela igreja matriz de Nossa Senhora da Conceição, como elemento que contribui para o contexto histórico cultural da cidade. A pesquisa identificou a Igreja Matriz como elemento indentitatorio de maior estima pelos paufferreses. Os resultados apontam ainda para a existência de preocupação por parte da população para com o patrimônio público.

**Palavras-chave:** Elementos Indentitários. Igreja Matriz. Preservação.

## **A IMAGEM DA MULHER NEGRA E RESISTÊNCIA EM INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Lyandra Bessa de Carvalho<sup>1</sup>; Fernando Monteiro Oliveira<sup>2</sup>; Cíntia Cibele Silva Basílio<sup>3</sup>;  
Orientadora Ma. Elen Karla Sousa da Silva<sup>4</sup>  
(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pferros.cameam@gmail.com)

**RESUMO:** As histórias de *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011) apresentam como protagonistas mulheres negras. Essas mulheres expõem suas angústias, desejos, medos, vida na favela, exclusões sociais, entretanto, evidenciam a enorme capacidade de se libertarem do lugar de amargura, opressão, subalternidade e criarem modos de resistência. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo analisar a representação feminina e os modos de resistência em contos de *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011). A escrita de Evaristo rompe as fronteiras do espaço patriarcal ao projetar nos contos um espaço de resistência, a autora retrata mulheres que apesar de serem oprimidas e emudecidas por uma sociedade sexista, se fortalecem e reconstróem suas vidas. Tal interesse, deu-se pelo fato da narrativa pertencer à literatura afro-brasileira, além da escrita apresentar marcas de uma resistência feminina negra devido a crescente luta advinda dos movimentos feministas. Temos como ancoragem teórica: Angela Davis (2013); Stuart Hall (2003); Spivak (2010); Bernd (1984; 1987; 1988), dentre outros. Quanto à metodologia, nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, e o tipo de pesquisa bibliográfica. Isto posto, ressaltamos que é de extrema importância à luta pelos movimentos feministas e que, o preconceito e a violência às mulheres, principalmente a mulher negra, necessitam serem extintos para que possamos viver em um mundo com mais igualdade e equidade, em que, independente de raça, classe social, e gênero, todos têm um papel importante na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulher; Feminismo; Estudos pós-coloniais, Resistência; Conceição Evaristo.

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras-Espanhol da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>2</sup> Graduando do curso de Letras-Espanhol da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Letras-Espanhol da Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>4</sup> Mestre em Letras, com área de concentração em Estudos do Discurso e do Texto pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora substituta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

## **A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA TEATRAL NOS ESTUDOS LITERÁRIOS**

FERREIRA, Beatriz Pazini Ferreira (UERN).

Há certa inexistência de estudos voltados para a tradição da literatura, de forma mais condensada, do gênero teatral, devido ao fato deste ter surgido no Brasil, a partir do século XIX. Neste momento, é o romance que passa a ser, por excelência, o lugar em que se discute o mundo burguês. Nessa época, o teatro brasileiro não se desenvolveu, pelo contrário, se enfraqueceu e sua natureza passou a ser desenvolvida de forma popular cômica, ou seja, a comédia e a farsa, como subgêneros teatrais, é que foram valorizados. Nota-se que o teatro popular, pelo fato de não ser “cópia” do teatro francês, foi deixado em segundo plano, principalmente o teatro nordestino que provocava as camadas sociais mais altas e abria espaço para o popular, desde a criação de estereótipos até a temática discursiva de denúncia social. Dessa forma, o gênero teatral apresentava certa dificuldade para ser aceito na sociedade; até a própria acadêmica, por isso o pouco conhecimento em relação ao gênero, o que reverberou nos currículos do curso de Letras, em virtude de muitos não avistarem o potencial do gênero. Além disso, pelo fato de ser considerado bifrontal, visto que articula encenação e o texto literário, muitas vezes, o teatro perdeu espaço para outros gêneros como a prosa e a poesia. Contudo, após os estudos culturais, o teatro volta em primeiro plano devido à própria proposta de vincular a literatura e outras artes. Nesse sentido, busca-se discutir a importância da natureza teatral nos estudos literários e suas potencialidades que apresentam criação coletiva e é considerado um processo que vai desde a leitura do texto literário teatral até a encenação. Isso nos possibilita apresentar que o teatro é centrado no sujeito coletivo e atua nos processos de criação de forma ativa. Ressalta-se que aproveitam-se para essas discussões as lições de Candido (2004); Lukács (2000); Bakhtin (2000) e Rosenfeld (1997).

# A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Lucian Elan Holanda Lopes

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN- lucian\_elan\_h@hotmail.com*

Antonio Adeilson da Silva

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN- adeilsonga@gmail.com*

Beatriz Pazini Ferreira

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN- pazinibia2001@yahoo.com.br*

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar como ocorre a leitura literária e, conseqüentemente, a formação do leitor. Para realização do objetivo proposto, partimos para a pesquisa de campo atentando para a importância da leitura literária na formação de leitores. Dessa forma, para a coleta e análise dos dados subsidiamos de um questionário semiestruturado, leitura de alguns aportes teóricos, observação, registro em diário dentre outros. A pesquisa foi respaldada nos estudos de Cosson (2009), Scliar-Cabral (1992), entre outros. Por fim, os resultados apontaram para o engajamento entre escola e professor: conduzir os educandos não só à aprendizagem, mas também permitir que se realize a leitura com fruição, isto é, vinculando também o prazer do texto, possibilitando ao discente o seu desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, o professor precisa estar consciente dessas questões e necessita vincular a relação literatura e escola de forma harmônica.

**Palavra-passe:** Formação, Leitores, Leitura Literária.

## INTRODUÇÃO

Percebemos que a sociedade denominada por muitos estudiosos como da informação e comunicação, demanda sujeitos que tenham além de leitura de mundo, tenham a capacidade de ler os diversos gêneros textuais, de maneira crítica, criativa e, sobretudo. Daí a necessidade do professor ser um sujeito reflexivo e, pesquisador, de modo que possa redirecionar a sua prática pedagógica quando necessária.

Não podemos esquecer a importância que a leitura traz para nossas vidas, pois cotidianamente encontramos-nos com ela, e isso tornar-se significativo, ou melhor dizendo, indispensável para a construção do processo cognitivo, intelectual e crítico, proporcionando a imersão do sujeito na sociedade cambiante.

Seguindo essa lógica, vemos a leitura, especificamente a literária na escola, bem como fora dela, como meio que proporciona a construção pessoal, e social do aluno, visto que por meio da leitura o sujeito se constrói e desconstrói a partir do lido. Assim, é importante que a leitura seja implementada com sucesso, de modo que exerça sentido para o aluno. A partir do discutido, vemos que, é importante que a atividade de leitura esteja relacionada a realidade a qual o aluno está integrado, para que o mesmo possa adquirir a leitura como algo que faz parte do seu dia-a-dia, da sua vivência, e não somente uma habilidade que precisa ser alcançada na escola.

Assim sendo, observamos que a leitura literária é uma maneira do ser realizar-se enquanto sujeito social. Dessa forma, pretendemos com este trabalho, provocar reflexão aos professores dos anos iniciais de uma escola pública de Janduí/RN, atentando para a importância de se desenvolver a leitura, por prazer, por poder, saber, e, sobretudo como meio propulsor do desenvolvimento intelectual do sujeito.

. Assim, este trabalho discorre sobre a importância da leitura literária para formação de leitores. O referido trabalho busca mostrar as dificuldades encontradas na escola, tanto do professor, como dos alunos.

A escolha por este tema advém do fato de acreditarmos que a literatura infantil pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da criança. Pois, por intermédio da fantasia, viver na realidade ou melhor da ficção o indivíduo pode viver o que não poderia e formar valores ligados à solidariedade, cidadania e ética, valores imprescindíveis na formação de leitores.

Neste sentido, o trabalho tem como objetivo geral analisar se a literatura infantil contribuiu para a formação do leitor dos professores investigados, e se esses profissionais trabalham de forma positiva na formação de novos leitores, tendo suas experiências como base.

Para tanto, foram elaboradas algumas questões norteadoras para melhor desenvolvimento do trabalho: Dentre as questões citamos: Qual o seu conceito sobre leitura? Você enquanto educadora, percebe a importância da literatura na escola para a formação de futuros leitores? Que métodos você, como educadora utiliza para inseri-la a literatura em sala de aula? No seu ponto de vista por que a literatura infantil é importante para o desenvolvimento da criança? Com que frequência você utiliza a literatura em sua sala de aula?

Por fim, neste artigo discutiremos a seguir sobre as atribuições que a literatura desempenha sobre a aprendizagem infantil; as ações da escola para com o incentivo a

leitura de literatura; o suporte da família para o desenvolvimento no mundo literário, assim como o leitor na sua fase para se chegar ao nível de leitor crítico e a influência da leitura no desenvolvimento da formação da cidadania.

## **A ESCOLA E LITERATURA**

A literatura infantil sempre esteve e está presente em nossas vidas antes mesmo da leitura e da escrita, seja por meio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias realizadas pelos familiares. Porém quando as crianças ingressam na escola é que a literatura passa a exercer sobre ela o poder de construir uma ligação de ludicidade entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos, e o mundo da escrita, dos signos convencionais impostos pela cultura sistematizada.

Sabemos que a partir do instante em que a criança tem acesso ao mundo da leitura, ela passa a buscar novos textos literários, faz novas descobertas e conseqüentemente amplia a compreensão de si e do mundo que a cerca. Nesse momento, o professor entra em ação e deve mediar e instigar o aluno, por meio de práticas docentes geradoras de estímulos e capazes de influenciar de maneira significativa o desenvolvimento de habilidades orais, leitoras e escritoras. A contação diária de histórias é bastante significativa, porque proporciona um momento mágico de valor educativo sem igual na correlação destes três eixos: leitura, escrita e oralidade, sem falar que trabalha a disciplina e acalma-os de forma bastante proveitosa para a aplicação de atividades.

É de suma importância que o professor goste de ler e transforme as atividades trabalhadas com os textos em inesgotáveis fontes de prazer, com isso irá contagiar seus alunos pelo encantamento que a literatura proporciona. Podemos comprovar essa referida ideia através do trecho a seguir.

Um professor que gosta de ler terá mais condições de despertar, nos seus alunos o interesse e o prazer pela literatura do que aquele que lê ou prestigia pouco as aulas de literatura (BRAGATO FILHO, 1995, p. 86).

As atividades de leitura devem ocorrer desde os primeiros dias de aula, mesmo com crianças que ainda não conhecem nenhuma letra, pois, por meio da visão e da audição, elas realizam a leitura de ilustrações e acompanham a leitura do texto feita pelo professor. Nessa fase inicial, em contato com os livros, elas aprendem a manuseá-los, a reconhecer suas formas, a perceber a diagramação e iniciam suas experiências com os modos de composição textual.

Uma boa obra literária é aquela que apresenta a realidade de forma nova e criativa, deixando espaço para o leitor descobrir o que está nas entrelinhas do texto. A interação da criança com a literatura possibilita uma formação rica em aspectos lúdicos, imaginativos e simbólicos. O desenvolvimento dessa interação, com procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a compreender melhor o texto e seu contexto.

Com o intuito de formar leitores, a literatura especializada aconselha os professores e a escola a utilizar alguns procedimentos pedagógicos como: convívio contínuo com histórias, livros e leitores; valorização do momento da leitura; disponibilidade de um acervo variado; tempo para ler, sem interrupções; espaço físico agradável e estimulante; ambiente de segurança psicológica e de tolerância dos educadores em relação às singularidades e às dificuldades de aprendizagem de cada criança; oportunidades para que expressem, registrem e compartilhem interpretações e emoções vividas nas experiências de leitura; acesso à orientação qualificada sobre por que ler, o que ler, como ler e quando ler. Nessa perspectiva, é importante ressaltar a relevância do contato permanente das crianças com os livros, para que elas possam conviver com suas histórias desde cedo.

## **O PAPEL DA LITERATURA SOBRE A APRENDIZAGEM INFANTIL**

Por meio da literatura, o aluno satisfaz suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. A criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Para tanto, devemos inculcar em nossos alunos que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esforços nem dificuldades. Sendo assim, faz-se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático



da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

Segundo Coelho (2000, p.16), a escola é hoje o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas bases para a formação do indivíduo. É nesse espaço privilegiando os estudos literários, que se estimula o exercício da mente: a percepção do real em sua múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis, e, principalmente, dinamizar-se o estudo do conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente: condições para a plena realidade do ser.

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

Com isso a literatura infantil tem sua importância na escola, pois contribui para o desenvolvimento pessoal, intelectual conduzindo a criança ao mundo da leitura e da escrita, proporcionando, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em sua plenitude, bem como proporciona as crianças meios para desenvolver habilidades, como aumento do vocabulário, da interpretação dos textos, da reflexão, da criticidade e da criatividade. O professor precisa proporcionar aos seus alunos a leitura e a literatura permitindo o aluno criar e recriar varias possibilidades que o texto literário oferece.

## **ALGUMAS ANÁLISES**

Nossa pesquisa se deu após a pesquisa feita por questionários, observações de campo, registro em diário, leituras teóricas destinadas a uma professora de uma turma do terceiro ano em uma escola do município de Janduí/RN. Vale destacar que, ao direcionarmos para o ambiente escolar pesquisado, já tínhamos como meta procurar conhecer a prática pedagógica do docente no que concerne a sua forma de conceber a leitura literária e, se ela era formadora de agentes leitores.

Ao perguntarmos qual o seu conceito sobre leitura ? Tivemos como resposta:

*Sabemos hoje, que ler e escrever vai além da habilidade de codificar e decodificar sinais gráficos. Abrange a capacidade de compreender, interpretar o que se lê, transformar as informações extraídas dos textos em conhecimento e ainda, agir no meio social a partir de tais competências adquiridas. As competências leitoras também atingem vários níveis de acordo com a maturação cognitiva do indivíduo: à medida que ele amadurece cognitivamente, apreende através de mediações novas habilidades leitoras e vice versa. Sabemos também que mesmo um adulto considerado alfabetizado, ainda se encontra em processo de alfabetização se, compreendermos o mesmo processo em sua totalidade, compreendermos as ricas variedades de gêneros textuais, seus contextos e complexidades*

Por meio da resposta acima, parece percebermos que a professora pesquisada tem conhecimento sobre o conhecimento do que seja leitura, e sua importância para a formação do sujeito. Isso, hipoteticamente mostra que a mesma leva para sua sala de aula uma certa bagagem teórica, isso, leva-nos a crer ainda mais grande valia que é a formação docente. Mesmo assim, vemos que conceituar leitura é bastante complicado, pois não existe uma forma correta e exata de conceber a leitura. Segundo Cosson (2009) “[...] ler é bem mais que seguir uma linha de letras e palavras, também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto.” (COSSON, 2009, p.39)

A leitura nos proporciona a possibilidade de fazer e refazer reflexões, estabelecer contato com experiências vividas, transformando assim o nosso pensamento. Quando nos identificamos com a obra lida criamos com ela certa cumplicidade, ou seja, uma certa coparticipação, temos a vontade de que aquela história não acabe, pois não sabemos se vamos encontrar aquele mesmo prazer em outro livro. Segundo Garcia “[...] aprendemos com as leituras prazerosas, descompromissadas ao sabor do desejo, sem preocupação em buscar informações, em responder perguntas”. Da mesma maneira as leituras feitas em busca de conhecimentos, aprendizagens, dirigidas, podem causar prazer, o prazer de aprender, de saber mais, de descobrir coisas novas, de olhar a vida e o mundo com outros olhos.

Ao questionarmos sobre qual o seu conceito sobre leitura?

*Sabemos hoje, que ler e escrever vai além da habilidade de codificar e decodificar sinais gráficos. Abrange a capacidade de compreender, interpretar*

*o que se lê transformar as informações extraídas dos textos em conhecimento e ainda, agir no meio social a partir de tais competências adquiridas*

Hipoteticamente, na fala da entrevistada percebemos saberes sobre as competências leitoras, pois para ela ler vai além da decodificação pois ajuda na compreensão de conhecimentos necessários a imersão do sujeito na sociedade. Sabemos também que, sugestivamente mesmo um adulto considerado alfabetizado, ainda se encontra em processo de alfabetização se, compreendermos o mesmo processo em sua totalidade, compreendermos as ricas variedades de gêneros textuais, seus contextos e complexidades.

Quando perguntamos sobre como ela enquanto educadora, percebe a importância da literatura na escola para a formação de futuros leitores?

*A literatura em minha prática, particularmente, é o primeiro e o principal meio de estimular na criança o prazer e o hábito da leitura. Mesmo após a inserção de outros gêneros no processo de alfabetização, a literatura continua sendo o centro de meu trabalho com a leitura e também continua sendo a preferência de leitura das crianças.*

Quando questionada sobre que métodos, como educadora utiliza para a inserir a literatura em sala de aula?

*Além da leitura livre pelas crianças de textos literários, costumo realizar contação de histórias; fantoches; dramatizações; incentivo a produção das próprias histórias; leitura/apresentação pelas crianças e para as crianças dos livros preferidos e/ou de histórias de autoria própria; produção de livros com as produções de textos de cada um, de forma a valorizar suas produções e incentivá-los enquanto pequenos escritores e leitores.*

A resposta da professora, parece demonstrar que a mesma diversifica sua metodologia de ensino, pois percebemos que de contação de histórias a produção pelas crianças. Além disso, a pesquisada proporciona ao aluno escolher as leituras que desejam, trazendo assim, o conhecimento de que o aluno deve ser participe do processo de construção do conhecimento.

Perguntamos: no seu ponto de vista por que a literatura infantil é importante para o desenvolvimento da criança ?

*A literatura é um estímulo e convite à imaginação, juntamente com outros estímulos desenvolve o pensamento abstrato, orienta a organização lógica do próprio pensamento e suas próprias construções textuais, sejam elas escritas, mentais ou orais. Percebo que quanto mais capacitada na leitura à criança está, mais competente na organização de textos ela se torna. Mesmo aquela criança que não está alfabetizada, quando tem acesso a práticas de contação de histórias e construções de textos orais, consegue se comunicar de forma mais coerente. Ou aquelas crianças mais tímidas, porém avançadas no processo de alfabetização, produzem textos escritos com riqueza de ideias e organização.*

Percebemos aqui na resposta da professora o quanto a literatura infantil é de suma importância para um melhor desenvolvimento na aprendizagem da criança, até mesmo para aquelas que ainda não estão alfabetizadas o ato de ouvir e participar daquela contação de histórias as tornam participativas e coerentes ao se expressarem.

Em se tratando a questão da frequência, perguntamos se a professora utiliza a literatura em sua sala de aula?

*Um ou dois dias da semana, dependendo do planejamento e objetivos da sequência didática, é realizada a contação de história ou oficinas de leitura. Mas quase todos os dias, é realizada a leitura de um livro ou história, seja através do livro como leitura deleite, seja leitura livre pelas crianças, exercícios de leitura e interpretação textual, complemento ou texto chave para iniciar um trabalho em outra disciplina, exercícios de intertextualidade*

*e trabalhos de autoria das próprias histórias, entre outros.*

Em se tratando de utilizar a leitura em sala de aula a professora nos passa que, em sua sala a leitura é um ponto chave, pois com base em sua resposta há dias específicos para a leitura, mas o que não quer dizer que os outros dias não se trabalhe algum outro texto, deixando sempre um espaço para trazê-las para perto da leitura e produzindo seus próprios textos o que é bastante relevante para o seu desenvolvimento crítico e social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como refere Coelho (2000), a literatura infantil possibilita que as crianças consigam redigir melhor, desenvolvendo sua criatividade, pois o ato de ler e o ato de escrever estão intimamente ligados. Nesse sentido, “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...”.

Todos esses aspectos permitem afirmar a importância do trabalho com literatura infantil principalmente na prática escolar. Verificou-se que é preciso oferecer às crianças oportunidades de leitura de forma convidativa e prazerosa. E é, nesse sentido, que a literatura infantil desempenha um importante papel: o de conduzir os educandos não só à aprendizagem, contribuindo para uma sistematizada escrita, (como é o caso das fábulas), mas também permitindo que se realize a leitura com fruição, isto é, que se sinta prazer ao estar lendo. E isso é ótimo, pois é fundamental que as crianças sintam o gosto pela leitura.

Dessa forma, espera-se que as considerações aqui mencionadas permitam discutir o quanto a literatura infantil é importante, contribuindo de forma valiosa e enriquecedora para a construção do conhecimento. Isso possibilita à criança o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como, leva à reflexão do quanto o professor precisa estar consciente dessas questões e trabalhar para que a relação literatura e escola aconteça de forma harmônica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, O **Estranho mundo que se mostra às crianças**. 5 ed. São Paulo:Summus, 1993.

BRAGATO FILHO, Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática, 1995

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Quirón Ltda, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

<<http://literaturaebibliotecas.blogspot.com.br/2013/08/slides-importancia-da-leitura>>

Acesso em 3 de janeiro de 2015.

<<http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/87/Aline-Antenor-da-Silva>> Acesso em 3 de janeiro de 2015.

<<http://www.labtecgc.udesc.br/dspace-ex/bitstream/handle/01/46071/a-importncia-da-literatura-infantil-na-formao-de-leitores.pdf>> Acesso em 3 de janeiro de 2015.

<<http://pt.slideshare.net/cefaprodematupa/a-importncia-da-leitura-para-o-desenvolvimento-da-escrita>> Acesso em 3 de janeiro de 2015.

# A METAFICÇÃO RIZOMÁTICA HISTORIOGRÁFICA DE “DESDE QUE O SAMBA É SAMBA”

Por Vanessa Bastos Lima<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho visa discutir através da análise da obra “Desde que o samba é samba” de Paulo Lins, um pouco da história da constituição do Romance Histórico enquanto gênero, a partir inicialmente dos postulados de Lukács (2011) desenvolvidos no século XIX. E, posteriormente, a partir das mudanças ocorridas por esse gênero ao longo do tempo, quando passa a relacionar história e ficção de forma diferente, assumindo os moldes da metaficção historiográfica, conceito criado por Linda Hutcheon (1991), o qual é relacionado com os postulados teóricos de Deleuze e Guattari (2011) sobre rizoma, e ainda com os postulados de Viveiros (2015) e Mignolo (2008) que propõe uma forma de narrar e representar o “outro” deixando de lado a perspectiva colonial.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. ficção. metaficção. rizoma.

## ABSTRACT

This work aims to discuss through the analysis of the work “Desde que o samba é samba” by Paulo Lins, a little of the history of the constitution of Historical Romance as a genre, starting from the postulates of Lukács (2011) developed in the century XIX. And, later, from the changes that have occurred in this genre over time, when it begins to relate history and fiction in a different way, assuming the molds of the historiographic metafiction, concept created by Linda Hutcheon (1991), which is related to the theoretical postulates of Deleuze e Guattari (2011) on rhizome, and also with the postulates of Viveiros (2015) e Mignolo (2008) which proposes a way of narrating and representing the "other" leaving aside the colonial perspective.

**KEYWORDS:** History. fiction. metafiction. rhizome

## INTRODUÇÃO

O diálogo entre literatura e história, mesmo antes delas se constituírem como disciplinas, sempre foi bastante profícuo, e, por vezes, marcado por dúvidas e dilemas. Dúvidas suscitadas a partir de duas questões basilares, as quais sempre estiveram presentes em diversos estudos a respeito da relação entre de ficção e história: É possível conhecer a história de maneira exata? Ou tudo não passa de uma questão de ponto de

---

<sup>1</sup> Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN-CAMEAM, do Departamento de Letras Vernáculas, área de Literatura, Mestre em Literatura e Crítica Cultural, Especialista em estudos Literários e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI- UEPB. vanbastoslima@hotmail.com

vista? Tais questões serão discutidas ao longo deste trabalho, de modo a tentarmos responder também o porquê de, ao longo de tantos anos, a discussão proposta por estas questões ainda persistir na contemporaneidade, juntamente com a vontade ou necessidade dos autores de continuar produzindo Romances Históricos.

Ao longo desse trabalho, em que privilegiamos a análise da obra literária “Desde que o samba é samba”, escrita por Paulo Lins, apresentaremos de forma breve um pouco da história da constituição do Romance Histórico como gênero, bem como trataremos das transformações absorvidas por ele ao longo do tempo, no primeiro capítulo.

No capítulo posterior, trataremos de forma mais concisa das transformações do Romance Histórico, da sua permanência na contemporaneidade e sua nova roupagem, aos moldes da metaficção historiográfica, conceito cunhado por Linda Hutcheon (1991), o qual será discutido através da análise da obra “Desde que o samba é samba”, considerada neste trabalho como um exemplo de metaficção e de uma obra que narra e representa o “outro” e sua história diferentemente da perspectiva colonial e imperial, muito difundida nas obras românticas que abordavam fatos relacionados à história do Brasil. Para esta discussão e diferenciação trouxemos os postulados teóricos de Viveiros( 2015) , Mignolo (2008) e Deleuze e Guattari (2011), entre outros.

## **1. ROMANCE HISTÓRICO: SURGIMENTO E TRANSFORMAÇÃO**

De acordo com Marilene Weinhardt (1995), praticamente todas as formas de resgatar o passado, seja pelo viés histórico ou da ficção, são permeadas pela consciência de que nenhuma construção verbal é ingênua. Ficção e história, ambas são construtos linguísticos convencionalizados em suas formas de narrar. O discurso histórico tende a afirmar **certezas** (grifo nosso) onde há dúvidas. O historiador procura então, instaurar uma verdade, ou mesmo fingir instaurá-la, para preencher possíveis lacunas em seu discurso. No discurso literário ocorre algo semelhante, como afirmou o escritor Vargas Llosa (1996, apud Esteves 2010, p. 20) “As mentiras dos romances, então nunca são gratuitas: preenchem as insuficiências da vida”. Tanto as verdades evidenciadas pelo discurso da ficção, quanto pelo discurso histórico são versões ou pontos de vista de seus autores. A base filosófica da nova história foi responsável por quebrar algumas ideias,



construídas durante o século XIX, de que a escrita da história traria uma verdade ou solução única sobre os fatos.

Vale ressaltar, que a literatura está instalada no terreno da ambiguidade, suas verdades são relativas e nem sempre estão de acordo exatamente com o discurso histórico, mesmo quando se trata, por exemplo, do gênero Romance Histórico, sobre o qual nos debruçaremos para discutir tais questões. Porém, não apenas o discurso literário é subjetivo, o histórico também o é. Não à toa, muitos textos que se dedicaram a falar a respeito do descobrimento da América foram considerados por longo tempo como textos históricos e foram, posteriormente, enquadrados também como literatura. Sabemos que a memória humana é falha, e por conta disso o ser humano passa, por vezes, a misturar como afirma Esteves (2010), o que aconteceu com o que acredita ter acontecido, ou com o que desejaria ou convém ter acontecido.

Percebemos em muitos estudos a respeito do gênero Romance Histórico, que a relação entre história e ficção trouxe muitas dúvidas e questões, mas também se pode perceber mais claramente e focalizar nas semelhanças entre os dois discursos, do que nas diferenças, e o estudo do Romance Histórico nos possibilita isso.

A ideia geral, a grosso modo, que se tem sobre esse gênero, é a relação que se faz entre acontecimentos e personagens históricos e personagens fictícios, ou seja, histórias de ficção as quais possuem como pano de fundo acontecimentos históricos e personagens históricos envolvidos, para que possamos conhecer os dilemas, crises e mudanças de uma determinada época passada, a qual nem sempre está perdida em um tempo remoto e mítico, como ocorria nas epopeias, por exemplo.

Aristóteles, de acordo com Esteves (2010) ao escrever a respeito das diferenças entre o historiador e o poeta, assinala que cabe ao historiador tratar sobre o que realmente aconteceu, e ao poeta ou literato tratar dos fatos que poderiam ter acontecido, ficando o primeiro circunscrito ao discurso da verdade e o segundo ao da verossimilhança. Outra distinção importante a ser ressaltada por Aristóteles, de acordo com Bastos (2007), é que o poeta trata do aspecto universal e o historiador limita-se ao particular. O poeta tinha mais liberdade do que historiador na construção do seu discurso, pois não necessitava subordinar-se estritamente ao verídico, embora na Antiguidade, a questão da veracidade do que era relatado pelo poeta não representasse um problema a ser discutido, por exemplo, se um mito era mais verídico do que outro, até porque não havia documentos para contrapor as versões das histórias contadas pelos

poetas, já que as epopeias na Antiguidade, geralmente, tratavam de um passado mítico e cristalizado.

Apesar da aparente relação, por conta da origem comum do gênero épico, a epopeia e o romance não tratam a matéria ficcional de extração histórica da mesma forma. A epopeia era povoada por heróis clássicos, deuses, semideuses, ou filhos de deuses, dotados de poderes ou forças sobrenaturais que praticavam atos heroicos para salvar um povo ou comunidade. O romance já não comporta os mesmos tipos de heróis clássicos, mas sim, seres humanos comuns, falhos, capazes de atos heroicos e, ao mesmo tempo de ações vis e condenáveis, além é claro, de que no romance baseado em fatos históricos o passado não era mítico e cristalizado como nas epopeias, era um passado vivo, o qual mantinha relação com o que se tornou o presente. No romance do escritor Paulo Lins “Desde que o samba é samba”, o qual trazemos à baila neste texto para análise, nos apresenta a história da formação do gênero musical samba, bem como os mitos que envolvem a sua criação, lançando mão de personagens históricos verídicos, advindos de pesquisas em fontes primárias, e de outros personagens ficcionalizados para representar os costumes e as práticas sociais em torno do samba no morro de São Carlos no Rio de Janeiro, em meados de 1920. Nessa obra encontramos personagens como grandes sambistas, malandros, jogadores e cafetões, que praticavam todo tipo atividade ilícita para garantir sua sobrevivência e tentar uma possível ascensão social através da música. Personagens que nos revelam diversas nuances das comunidades periféricas daquela década na cidade do Rio de Janeiro, figuras históricas que eram ao mesmo tempo heróis e vilões (grifo nosso). Heróis bem distintos, é claro, daqueles que figuravam nas epopeias, que apesar de narrarem o passado e terem uma filiação de gênero próxima, são muito diferentes do romance, sobretudo do Histórico, quanto aos tipos de heróis e personagens e quanto à forma de se relacionar com o passado.

No século XIX, inicia-se uma discussão a respeito do romance que tinha como matéria-prima a extração de fatos históricos, denominado de Romance Histórico por Lukács, a partir de então, trazendo a discussão e o questionamento à tona: Qual o peso que deve ser dado à matéria de extração histórica documentada e à matéria ficcional? Para Lukács (2011) O Romance Histórico não recorreria mais ao mito, nem ao maravilhoso e fantástico, como em épocas anteriores, mas se apoiaria na documentação histórica, enfatizando a questão da realidade. O escritor deveria ter compromisso com a verdade histórica, retratando artisticamente da forma mais fiel uma época, como destaca o filósofo:

Quando um escritor tem suas raízes profundamente ancoradas na vida do povo, quando acredita a partir dessa íntima familiaridade com os problemas destacados da vida popular, é capaz de alcançar as verdadeiras profundidades da verdade histórica, inclusive quando dispõe apenas de uma “falsa consciência”. Tal sucede com Walter Scott, com Balzac, com Tolstói. (LUKÁCS, 2011, p. 343).

Lukács cria tal definição para o Romance Histórico, a partir do estudo da obra do escritor Walter Scott, o qual representou para o filósofo a continuação direta do romance social do século XVIII.

Através desse tipo de romance, o leitor deveria apreender as razões sociais que fizeram com que os homens de épocas históricas passadas agissem de determinada forma, ou seja, tivessem conhecimento de uma realidade histórica através do texto de ficção, o qual deveria se ater aos fatos históricos e ao mesmo tempo focalizar nos detalhes do cotidiano de uma determinada comunidade, apresentando figuras históricas representadas em momentos decisivos. Caberia então ao romancista, colocar a intriga no enredo de um determinado acontecimento histórico de forma que essa fosse decorrente da lógica interna das ações.

Um outro aspecto importante a ser ressaltado ainda dentro da teoria sobre o Romance Histórico de Lukács, era a questão da correção da “falsa consciência”. O Romance deveria corrigi-la, pois ela poderia levar a obra ao abstracionismo ou ao isolamento entre as partes, a relação entre o presente e o passado de um povo poderia corrigir “as teorias falsas”, suscitadas, principalmente, nos momentos de crise e incerteza históricos.

O romance histórico como aponta Bastos (2007) após seu surgimento, obteve êxito no mundo inteiro, inclusive no Brasil, identificando-se com o modelo de prosa romântico, que intencionava a recuperação de um passado nacional glorioso e hiperbólico, bem como valorizar o herói nacional e construir ideais patrióticos.

Nesse ínterim, no Brasil começam a se proliferar uma série de narrativas híbridas, divulgadas em forma de folhetins nos periódicos disponíveis na época, um misto de historiografia sobre o “descobrimento” do Brasil com a exaltação da beleza e natureza local, e com a valorização, posteriormente, do herói nacional, como fez José de Alencar com o índio.

O Romance Histórico, após sua consolidação no século XIX como gênero, passa a apresentar um conjunto de traços caracterizadores que, nem sempre da mesma forma,

encontram-se presentes em diversas obras que seguiam o gênero. Traços esses que foram apontados por Bastos (2007) em seu estudo, são eles: a exigência de que a trajetória das personagens principais estivesse ligada ao destino da comunidade histórica a que pertencem; os fatos históricos e personagens históricos deveriam cumprir uma função definidora dos destinos das personagens e da natureza dos eventos, fossem esses personagens históricos ou não. Essas características basilares, também defendidas por Lukács, podem ser percebidas em maior ou menor grau em diversas obras que puderam ser enquadradas dentro da nomenclatura de Romance Histórico, inclusive na obra *Desde que o samba é samba*”, podemos vislumbrar que as trajetórias dos personagens históricos Ismael Silva, mais conhecido como Silva e Brancura (apelido de Sílvio Fernandes), personagens principais da obra, são definidoras dos acontecimentos da vida dos demais personagens também históricos ou fictícios, e da vida de toda a comunidade. O destino da comunidade do Morro de São Carlos retratada pela obra, está ligado às trajetórias de Silva e Brancura, como iremos analisar ao longo deste artigo.

Com o passar do tempo, como ocorre com diversas tendências na arte, e claro, na literatura, houve a quebra de inúmeros padrões na ficção histórica tradicional, conceitos, denominações e propostas foram reformuladas, e em alguns momentos até pronunciou-se a possível morte desse tipo de ficção, mas o que percebemos é o contrário, a permanência da ficção histórica e o fascínio que ela ainda exerce sobre leitores e escritores. A memória dos que vieram antes de nós ainda nos seduz.

## 2. A PERMANÊNCIA DA FICÇÃO HISTÓRICA ATRAVÉS DA METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA

No início do século XX, com o surgimento dos movimentos de vanguarda, com as transformações do discurso histórico e da própria concepção do saber histórico, e ainda dos moldes do gênero romance, a ficção histórica, sob a égide de todas essas mudanças, também se transformou, e por conta da quebra do romance com o pacto realista, tão louvado no século XIX, O Romance Histórico, como nenhuma outra modalidade desse gênero, colocou, como relata Bastos (2007), o problema da **referencialidade** (grifo do texto) na relação entre a narrativa de ficção e a realidade empírica, em destaque.

Segundo Esteves (2010, p. 34):

O autor contemporâneo não se sente obrigado a copiar ou refletir o mundo externo e, assim, cria seu próprio universo sem se sujeitar nem ao pacto de veracidade que o impõe o discurso histórico, nem ao pacto de verossimilhança que mantinha, de certa forma, o discurso ficcional tradicional.

Dessa forma, o Romance Histórico começa a se distanciar da matriz definida por Lukács, a partir da obra de Scott. Os fatos históricos nos romances deixam de ser pano de fundo para serem apenas ambiente; a visão romântica privilegiada por alguns Romances Históricos, inclusive brasileiros, de louvar o passado histórico da nação, é substituída também pelo questionamento do fato histórico em si: quem os cria? Quem os conta? A partir de qual perspectiva? Já que, nenhum fato histórico existe até que alguém os *crie* (grifo nosso), selecione determinados documentos ou evidências históricas em detrimento de outras, tudo, claro, com uma função específica e com uma finalidade, quebrando com a ideia de neutralidade dos historiadores ao realizarem suas escolhas quanto aos artefatos e documentos que deveriam ser utilizados.

Uma pergunta importante para pensarmos nas mudanças ocorridas na história em quanto disciplina, que acabou por interferir também diretamente na forma de se produzir o Romance Histórico é: De quem é a verdade que se conta? Bastos (2007) em seu estudo sobre o Romance Histórico apresenta dois elementos importantes que promoveram uma grande mudança na maneira como passou a ser vista a História: 1º) A verdade histórica e seu conceito é uma construção; 2º) Passou-se a considerar como fato histórico o âmbito cultural, não apenas o político e o econômico, o que podemos denominar de alargamento do fato histórico.

Podemos apontar ainda a mudança no tocante às fontes históricas, antes do século XX, eram considerados apenas os documentos, no máximo as histórias contadas oralmente. A partir da metade do século passado até o presente, podemos contar com outras fontes como a oralidade, a internet e registros audiovisuais. Tudo isso contribuiu para as mudanças ocorridas também na ficção histórica contemporânea.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2015) nos traz uma importante reflexão, inicialmente em relação a sua área de atuação, a Antropologia, mas que podemos pensar para o âmbito da história e também da literatura. De acordo com Viveiros (2015), é preciso reconstituir a Antropologia, pensar nessa disciplina com uma visão epistemológica voltada para O **Anti-Narciso** (grifo do texto), fazendo menção a teoria dos filósofos Deleuze e Guattari. E, o que seria seguir tal perspectiva anti-narcísica? A antropologia deveria ter como missão ser a teoria-prática da descolonização

permanente do pensamento, repensando-a não mais como espelho da sociedade, assim como a história e o Romance Histórico de certa forma foram pensados, como espelhos da verdade histórica. E, para descolonizar a visão que se tinha do fazer antropológico, é necessário então de acordo com Viveiros, deixar de lado a visão primitivista e exotista que se tinha do **outro** (grifo do texto), o qual era “representado” ou “inventando” sobe a ótica perversa dos interesses do Ocidente. “Nenhuma história nenhuma sociologia consegue disfarçar o paternalismo complacente dessa tese, que reduz os assim chamados “ outros” a ficções da imaginação ocidental sem qualquer voz no capítulo.” (CASTRO, 2015, p. 21). O que essa reflexão nos sugere é pensarmos na história e nos fatos históricos de maneira diferente de como eram pensados sob a égide do positivismo e do cientificismo do século XIX. Boa parte da história que conhecemos como oficial foi e é manipulada pelo poder dominante e representa, sobretudo, o viés do ponto de vista europeu quanto à interpretação dos fatos, e de acordo com os pressupostos teóricos da Nova História já citados, bem como a partir da reflexão de Viveiros, o fato histórico e a apresentação do “outro” dentro desse contexto muda de acordo com o enfoque dado. Cabe ao antropólogo, ou historiador, ou ficcionista histórico, subverter a representação colonizada que se tem da história das comunidades, que não se encontram representadas, ou, por vezes, são equivocadamente representadas nos documentos **oficiais** (grifo nosso).

Essa perspectiva proposta por Viveiros e pelos pressupostos da Nova História, nos leva a um pressuposto teórico que contribuiu para a constatação e renovação da visão que se tinha a respeito do Romance Histórico. Entram em cena novos postulados, até porque os romances produzidos da metade do século XX até a atualidade começam a trazer à baila a desconstrução dos valores nacionais e uma nova forma de relacionar ficção e fato histórico.

Linda Hutcheon (1991) afirma que a escrita pós-moderna tanto da história quanto da ficção são discursos construídos e gêneros permeáveis. A história passa a existir senão como texto, e o acesso ao passado está, por conta disso, condicionado pela textualidade. A expressão literária a qual está ligada a tais postulados aqui elencados, é a metaficção historiográfica, termo cunhado por Hutcheon (1991) para denominar as mudanças e a nova roupagem da ficção histórica pós-moderna, a qual “recusa a visão de que apenas a história tem uma pretensão à verdade” (p.127).

Quando falamos e trazemos à discussão o termo metaficção, não utilizamos mais os conceitos de verdade e falsidade, pois Hutcheon (1991) fala sobre verdades no plural,

é possível que exista para cada acontecimento histórico mais de uma verdade, e por isso, a ideia também de falsidade é posta em xeque. Não há falsidades, mas sim as verdades alheias. E, a metaficção se aproveita das verdades e das mentiras dos registros históricos para poder subverter a forma de representar determinados fatos e personagens históricos, proporcionando uma nova abordagem histórica, literária, rumo à descolonização do pensamento como refletiu Viveiros (2015). E, podemos através da metaficção deslumbrar indícios de uma proposta de “desobediência epistêmica” como apresenta Walter D. Mignolo (2008), ou seja, pensar em uma identidade em política, de uma forma descolonial, que se afaste da razão e da política de identidades imperialista, que afirma a identidade eurocêntrica e imperial como superior, ao construir construtos inferiores de raça, etnia, nacionalidade, religião. Boa parte dos fatos históricos considerados como oficiais escondem por vezes a lógica da identidade imperial, através da qual os fatos são analisados pela ótica de um enunciador, que pode ser historiador ou romancista histórico. De acordo com a ideia de Mignolo (2008), ideia a qual se conecta com as reflexões mencionadas por Viveiros, é a “opção descolonial” que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir, ou seja, evitar uma postura seja na ficção, na história, na antropologia, ou em diversas áreas do saber que estejam ligadas ao fundamentalismo ocidental e sua visão de mundo.

Paulo Lins em “Desde que o samba é samba”, romance que gira em torno principalmente da formação do samba, descortina a partir de fatos históricos e romanceados, a trajetória de dois dos principais sambistas e compositores do gênero, Ismael Silva e o popular Brancura (Sílvio Fernandes), figuras históricas responsáveis por marcarem o momento de fomentação do ritmo samba. A partir dessas trajetórias, os “muitos” passam a “co-existirem”, pois as vivências histórico-culturais relacionadas à população negra das comunidades periféricas do Rio de Janeiro na década de 1920, nos são apresentadas. São histórias que envolvem malandragem, violência, conflitos amorosos, disputas por territórios, a religiosidade de matriz africana, como a Umbanda, entre outras questões por muitos historiadores e literatos negligenciadas ou ignoradas.

Ao longo dessa obra, encontramos relatos quase viscerais da luta da população negra invisibilizada por sua sobrevivência e pela sobrevivência e direito de desenvolver sua própria cultura, seu modo de dançar, rezar e resistir, os quais eram condenados pelo poder do Estado, proibidos e reprimidos pela polícia. O samba nasce com uma relação de coexistência forte com os terreiros de Umbanda, ambos eram perseguidos pela

polícia, justamente por fazerem parte de uma realidade à margem, pois representavam identidades culturais de seres considerados como inferiores, faziam parte das periferias, e tudo que viesse de lá consideravam como “vadiagem” ou “bandidagem”.

Essa realidade adversa daquela dos bairros nobres e do centro da cidade, adversa inclusive daquelas que aparecem nos documentos oficiais, manteve-se por longos anos escondida, porque não evidencia nem propagava os preceitos de uma identidade cultural e nacional forjada como superior, como afirma Mignolo, algo que pertence à ideia de uma razão imperial, ou seja, “afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real” (MIGNOLO, 2008 p.291). Essa ideia de exterioridade apontada por Mignolo está a serviço de manter “limpo” e homogêneo o espaço imperial, deixando de fora e reprimindo todos os valores culturais que não devem fazer parte da história e identidade nacionais, e isso é demonstrado no romance de Paulo Lins, quando relata episódios em que a polícia atua na repressão da cultura negra na periferia, como podemos perceber em:

Pilares era o lugar de vários terreiros de Candomblé, que assim como a Umbanda, abrigava o samba depois que a polícia parou um pouco de perturbar as religiões de matriz africana. Eles não sabiam direito o que era samba e o que era de fato Umbanda, Candomblé, jongo, maxixe, não sabiam de nada. Não gostavam mesmo era de ver a crioula reunida cantando, sambando ou fazendo oração. Tinham raiva da cor da pele, do jeito de ser e estar daqueles herdeiros da escravidão. (LINS, 2012, p. 218-219).

Tal narrativa traz à baila a discussão iniciada por Mignolo, a qual se integra com a proposta de Viveiros, sobre uma genealogia do pensamento descolonial, como seria ou funcionaria esta genealogia, quando se discute o Romance Histórico? Justamente quando privilegia, como ressalta Mignolo (2008), as línguas e culturas dos povos africanos escravizados, as práticas religiosas e culturais como os Candomblés, Santerías, Vudú, Capoeira, entre outras. Neste contexto, para deixar ainda mais claro e evidente, uma opção descolonial significa “pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna, vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege uma exterioridade a fim de assegurar sua interioridade.” (MIGNOLO, 2008, p. 304), exatamente como nos traz Paulo Lins, pensa e traz a história da cultura do povo negro dos anos de 1920 a partir de uma posição epistêmica subalterna, ou como afirma Viveiros (2015), através de um “perspectivismo ameríndio”, uma espécie de doutrina da



alteridade referencial, a partir da qual conhecer significa tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido. É a perspectiva do sambista, do malandro do morro, do boêmio, do cafetão, da mãe de santo e dos seguidores da Umbanda que conhecemos a história da formação do samba.

De acordo com Hucheton (1991), perpassando a discussão da obra pela teoria da metaficção historiográfica, os protagonistas da metaficção são os marginalizados, figuras periféricas da história ficcional. A pluralidade e o reconhecimento da diferença é que passa a figurar com mais ênfase nos Romances Históricos ou na metaficção historiográfica na contemporaneidade, como ocorre em “Desde que o samba é samba”. Configura-se uma ficção histórica com valores distintos e métodos distintos daquela que surgiu no século XIX. Vale ressaltar, que as raízes do Romance Histórico aos moldes teóricos indicados por Lukács não se perderam totalmente, mas foram transformadas, no caso de algumas obras literárias, em *rizomas*, ou seja, em multiplicidades, em um descentramento em relação do que era considerado como regra enraizada, utilizando um pouco das metáforas de Deleuze e Guattari (2011) sobre a teoria do Rizoma.

Uma ideia importante para pensar o Rizoma é a questão das múltiplas entradas para se pensar e analisar a obra literária, que é diferente da ideia de raiz, a qual representa uma unidade que funciona como pivô. Nesse caso, colocamos aqui a questão dos fatos históricos, os quais só eram tratados pela história e pela ficção de forma unilateral, como uma única forma de se apresentar os acontecimentos históricos e as identidades históricas nacionais, fixadas quase sempre pelos ideais eurocêtricos, como ocorria no modelo mais tradicional de Romance Histórico.

Pensando no novo viés em relação a esse tipo de ficção, no viés rizomático, a obra apresenta uma conexão com a heterogeneidade, com a enunciação de agenciamentos coletivos, e ao invés de tratar de identidades enraizadas, possibilita ao leitor a multiplicidade de leituras de um mesmo fato histórico e de se desconectar com identidades que antes apareciam nas obras, aos moldes românticos, denominados de pseudomultiplicidades por Deleuze e Guattari (2011). Tais constructos teóricos se relacionam com as ideias e discussões apresentadas por Viveiros (2015) e Mignolo (2008), evidenciadas na análise de “Desde que o samba é samba”, obra a qual podemos identificar como exemplo do que Hucheton denomina de metaficção historiográfica, e de uma ficção histórica que pode ser lida a partir de uma perspectiva rizomática, anti-narcísica, e descolonial. Na verdade, a própria forma de apresentar os fatos históricos

escolhida por Lins, apresenta um fazer literário, uma forma de produzir o Romance Histórico diferenciada, inovadora, aos moldes da metaficção historiográfica.

O romance de Lins traz desde o seu início a descrição de tipos e a narração de acontecimentos que faziam parte do cotidiano do bairro do Estácio no Rio de Janeiro. Nas primeiras páginas passamos a conhecer os personagens Sodré, Valdemar, Valdirene e Brancura. Os dois primeiros estavam envolvidos em uma disputa sentimental por Valdirene, uma das protegidas do malandro e cafetão Brancura. Personagem que tem a vida marcada por violência, conflitos familiares, cafetinagem, pequenos furtos e disputas por territórios; malandro nascido e criado no Estácio, figura histórica que comandava as negociações e a prostituição na região desde cedo. Um dos responsáveis pela formação do samba, apesar de ter composto poucas canções que entraram para história desse gênero musical.

Além de Brancura, outro personagem histórico de grande importância dentro do enredo foi Ismael Silva, que apesar de se reunir juntamente com Brancura e os companheiros de samba para cantar nos bares e botequins e na zona do baixo meretrício, possuía um perfil diferente, já que não era envolvido com cafetinagem, furto entre outras atividades ilícitas, era um boêmio como boa parte de seus outros companheiros, tinha trabalho fixo, e conseguiu viver de sua arte, vendendo seus sambas e suas composições, as quais lhe renderam destaque dentro do gênero.

Os pontos altos de “Desde que o samba é samba” são as histórias individuais e privadas de alguns malandros e sambistas, como as dos personagens históricos Silva e Brancura, bem como a história pública da constituição do samba como gênero musical, ao lado da formação dos preceitos da Umbanda, religião de matriz africana, advinda do Candomblé, que se uniu a preceitos católicos e espíritas, para se constituiu como uma expressão religiosa nascida no Brasil.

Ao acompanhar a trajetória de Brancura conhecemos também a trajetória de Valdirene, seu grande amor e uma de suas prostitutas na Zona, já que desde muito jovem ele era o cafetão da moça. A partir da história da bela Valdirene, conhecemos a história de Sodré, descendente de português, funcionário público que também se deu bem no Estácio. Passamos a conhecer ainda suas venturas e desventuras amorosas com Valdirene, que também era disputada por Brancura. As aventuras sexuais, e a iniciação de Sodré na homoafetividade, ora, seu primeiro amor foi seu Lotório, homem mais velho que lhe apresentou os prazeres da vida.

Além de disputada por Brancura e Sodré, Valdemar, outro personagem que vivia no morro do São Carlos, também desejava Valdirene, e esse acabou como os outros, envolvido em confusão por causa da moça e jurado de morte. Sua mãe Tia Amélia, mulher repetida por todos no morro, de malandros às autoridades religiosas, “Era uma pessoa letrada, até dava aula para criançada que ia mal na escola primária e ginásial, lia jornais, revistas, livros; não era de ficar de andança de fofoca à porta dos outros, ou mesmo se desgastando em prosa que não houvesse troca de conhecimento” (LINS, 2012, p. 17) .

A partir da história de Tia Amélia, bem como de Brancura, Valdirene, e dos demais moradores do bairro, conhecemos a história da Umbanda na comunidade, dos terreiros, como o de Mãe Mariana, frequentado por boa parte dos moradores, e onde acontecia o encontro dos sambistas, pois “Samba de verdade tinha que ter o sal do batuque dos terreiros de Umbanda e Candomblé, uma batida grave para marcar, umas agudas pra recortar” (LINS, 2012, p.161). Sambistas, religiosos e fiéis eram abrigados, para assim como o pessoal do terreiro, fugirem da repressão policial, pois suas músicas e rituais eram proibidos e condenados.

A partir da história do personagem histórico Ismael Silva, temos acesso às histórias de outros personagens também históricos, os quais são mencionados ao longo da trajetória de Silva, são eles: Bastos (parceiro em várias composições de Silva), Baiaco, Lopes, Edgar, e Francisco Alves, sambista que não morava no Estácio, mas que passa a comprar composições de Ismael Silva para registrá-las como suas. Personagens como Manoel Bandeira, figuram na narrativa de Lins, e marcam presença nos encontros para tocar e cantar samba ocorridos no Bar do Apolo e no Café do Compadre.

Além das personagens históricas e fictícias, encontramos por toda obra a presença de personagens míticas que fazem parte das entidades presentes nos cultos da Umbanda, como Seu Zé Peltintra, Dona Maria Padilha, Seu Tranca- Rua, os caboclos, os Orixás, Exú caveira, as crianças e os pretos velhos. Todos esses personagens já mencionados sejam eles históricos, fictícios, míticos, contribuem para uma dupla finalidade: compor de maneira rizomática o mosaico sociocultural do Morro do São Carlos, dos frequentadores dos terreiros e das rodas de samba; e através desse mosaico e das múltiplas formas possíveis de adentrarmos no contexto histórico da década de 1920, contar a história da formação do samba como ritmo e gênero musical.

“Desde que o samba é samba” ao representar uma nova modalidade de Romance Histórico, baseada, sobretudo, na fragmentação dos signos de identidade nacionais, já

que a obra nos aponta para uma perspectiva de romancear a realidade de forma rizomática e não mais aos moldes coloniais, aos moldes da metaficção historiográfica, pois, como percebemos, a obra aponta para a desconstrução de valores nacionais, sobretudo os valores culturais tradicionais, fazendo uma releitura crítica da história, focando na história de personagens marginalizados, dando voz aos que foram negados, silenciados e perseguidos (ESTEVEZ, 2010), possibilitando não apenas uma forma unívoca de se ter acesso à verdade do fato histórico. Além disso, a obras que seguem os moldes da metaficção, cada uma ao seu modo, nos permite uma aproximação entre presente e passado, de forma que esses possam dialogar. Muitas das transformações ocorridas na cultura do povo negro no Brasil e em relação à aceitação dessa cultura foram evidenciadas a partir dos fatos narrados em “Desde que o samba é samba”. A obra, ao tratar da formação do samba nos apresenta um porvir para a cultura negra como um todo, como podemos verificar no trecho que relaciona dois tempos históricos o período da escravidão e o pós- escravidão:

Os instrumentos de vanguarda para combater os de tortura como a chibata, a gargalheira, o limbambo, o tronco, os anjinhos, a máscara de flandres, o bacalhau, o cacete, o revólver, a pistola, a metralhadora, os ferros para marcar fogo (...) Até o vento fazia a curva em sua causa própria, assim como as pessoas que sentiam aquela energia vinda da criação artística para superar a vida em que o povo negro pós-escravidão colocou a cultura como arma para conquistar dignidade com duas batidas fortes no surdo feito deixa para o solista sair improvisando, enquanto o povo respirava para entrar no primeiro dos sambas de Bide com o ritmo lá em cima (LINS, 2012, P. 294).

A partir da constituição do samba como elemento advindo da cultura negra brasileira, pôde-se, desde então, como foi demonstrado na obra combater a repressão, o ódio, a inferiorização do “outro”, do externo, do que está fora da identidade imperial (MIGNOLO, 2008), combate esse realizado através da criação artística, substituindo assim, os instrumentos de tortura e repressão, pelos instrumentos que levaram o ritmo engendrado dentro da cultura negra “lá pra cima”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A obra “Desde que o samba é samba” do escritor Paulo Lins, é um Romance Histórico de dotada importância e riqueza por nos apresentar um mosaico histórico, social, cultural, do bairro do Estácio nos anos de 1920, tendo como pano de fundo a

formação do samba como gênero musical e sua relação com a constituição da Umbanda, religião criada e formada no Brasil.

Através da trajetória de personagens históricos e ficcionais, diversas temáticas secundárias são desenvolvidas, mas não menos importantes, além da formação do samba, como a luta pela sobrevivência da população negra da periferia no Brasil, a repressão à cultura negra, a violência nos morros entre malandros e cafetões disputando territórios e por parte da polícia para com os moradores da comunidade. O funcionamento da Zona do baixo meretrício, como funcionava a cafetinagem; as cerimônias religiosas nos terreiros de Umbanda; as rodas de samba nos botequins, as relações sexuais hetero e homoafetivas e a iniciação sexual de alguns personagens; o processo de negociação e apropriação das composições, como acontecia; histórias de amor e melodramas; as condições precárias de trabalho das mulheres na Zona e de alguns moradores do morro, em subempregos. São diversas nuances que nos mostra a obra, de forma a compor um panorama através das histórias particulares de alguns dos personagens, revelando ao interlocutor um pouco das condições de vida da população negra daquela região e também do desenvolvimento da cultura dessa população, a partir daquela época.

O romance de Lins nos remete a uma questão importante em relação ao Romance Histórico, gênero o qual não se desvaneceu, ao contrário, permanece, e permanece o interesse por manter viva a relação entre história e ficção, claro, agora de forma distinta do século XIX e de como havia postulado Lukács. Agora aos moldes da metaficção historiográfica, como foi observado ao longo deste breve trabalho, trazendo à baila uma nova forma de apropriação do fato histórico através da ficção, de forma a não apresentar uma ideia de verdade única, de caráter universal, mas sim trazer à tona verdades possíveis, “pluri-versais”(MIGNOLO, 2008, p. 303), deixando de lado a ideia de raiz pivotante, para no lugar seguir uma perspectiva rizomática, anti-narcísica, de forma a construir um pensamento descolonial.

Tais estratégias propostas pelas perspectivas teóricas aqui discutidas foram sinalizadas na maneira de narrar e de compor o mosaico histórico, cultural e social de Paulo Lins no romance “Desde que o samba é samba”. Uma metaficção historiográfica que coloca em diálogo a todo o momento passado e presente, trazendo contribuições importantes tanto para o âmbito da literatura, quanto da história. Romance contemporâneo ainda pouco analisado e discutido no que tange essa relação história e ficção, que ainda merece diversas análises, pois o mosaico que o mesmo compõe, tão

diverso e repleto de nuances, contribuiu e contribui bastante ainda para ser desvelada a história dos muitos.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, Alcmeno. **Introdução ao Romance Histórico**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2007.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas Canibais**. São Paulo: CosacNaify; N-1 Edições, 2015.
- DELEUZE Gilles; GUATTARI, Félix. Rizoma. In: *Mil Platôs Capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, 2011, v.1, p. 11-37.
- ESTEVES, Antônio R. **O Romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- LUKÁCS, Gyorgy. **O romance Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HUTCHEON, Linda. Metaficção historiográfica: “o passatempo do tempo passado”. In: **Poética do pós-modernismo - História, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991, p. 141- 162.
- LINS, Paulo. **Desde que o samba é samba**. São Paulo: Planeta, 2012.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em Política. In: **Cadernos de Letras da UEF- Dossiê: Literatura, Língua e Identidade**. nº 34, 2008, p. 287-324.
- WEINHARDT, Marilene. **Considerações sobre o Romance Histórico**. Disponível em: [revistas.ufpr.br/letras/article/download/19095/12396](http://revistas.ufpr.br/letras/article/download/19095/12396), 1995. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

## A POESIA NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO

Carlos Gildemar Pontes<sup>1</sup>

### A POESIA QUE BROTA DO CHÃO

Para apresentação deste trabalho, limitamo-nos aos poucos conhecimentos sobre Angola e, menores ainda, sobre a literatura angolana. No entanto, não podemos fugir do desafio de ler com olhos poéticos os poemas do patricio João Melo. E ler com olhos poéticos é ler com solidariedade ao ato criador, sem a preocupação exacerbada de levantar teses ou experimentar teorias, mas com a percuciência crítica do amante/ leitor de poesia.

O Século 20 poderia ser considerado como a era da descolonização. Portugal, Espanha, França e Inglaterra viram seus domínios de além mar tornarem-se independentes. Surgiram novas nações, embora ainda sugadas pela dependência econômica e cultural proporcionada pelas nações que as dominaram. Muitas esfaceladas por guerras. Condenadas a um tipo de miséria pior que o da dependência, o da pobreza. Estas nações hoje tentam se afirmar pela cultura que mantiveram de seus antepassados em fusão com a cultura que herdaram do colonizador. Angola é um destes países que viviam sob o domínio de uma pequena burguesia administrativa e mercantil tutorada por Portugal. A Proclamação da Independência brasileira foi um duro golpe nos movimentos anti-libertários do Século 19. Portugal voltou-se com toda a força para a colonização da África portuguesa, que passou a ter o mesmo papel econômico e político do Brasil. Assim como ocorreu na colonização brasileira, o lema principal da colonização africana foi “cristianizar e evangelizar”. Com o recrudescimento da política portuguesa em relação às suas colônias africanas, ficou cada vez mais clara a separação racial e social em toda a Angola. Foi imposta a lei do mais forte. A determinação era povoar a África a qualquer custo, mesmo que fosse na bala. Criou-se uma estrutura capaz de absorver a civilização que chegava através dos evangelizadores e dos novos dirigentes da nação angolana. Toda a estrutura social e política crioula já existente em Angola foi abandonada. A reação a tudo isso surgiu em fins do Século 19, com a contribuição de degredados políticos e portugueses semiletrados, que tanto participavam

---

<sup>1</sup> Escritor. Doutorando em Letras no PPGL/UERN. Professor de Literatura Brasileira da UFCG/ Cajazeiras.

da miscigenação biológica quanto sócio-cultural, e criavam uma elite angolana participante do processo de insatisfação contra o domínio português.

O movimento nacionalista liderado pelos intelectuais das letras, organizados em torno da Imprensa Livre e do Vamos descobrir Angola (grupos responsáveis pela formação da literatura angolana de expressão portuguesa), ganharam fôlego no Século 20 com a presença de escritores como Viriato da Cruz, Antônio Jacinto, Agostinho Neto, Mário de Andrade, Tomaz Jorge, dentre outros, que formaram o primeiro movimento literário autenticamente angolano: Movimento dos Novos Intelectuais de Angola, surgido em 1950.

Apesar de a Imprensa tentar afirmar a cultura angolana no Século anterior através de publicações em língua *Kimbundu*, como forma de preservar a identidade nativa, diferenciando-a do colonizador, essa afirmação de nacionalidade só veio com a assimilação da língua portuguesa.

Como em todo processo de colonização, a história tem mostrado que a cultura do colonizador tende a predominar pelo poder econômico e pela força. A resistência cultural promovida pela Imprensa angolana cedeu aos “encantos” do capital e à sugestão das armas.

A partir de 1950, toda essa afirmação de nacionalidade foi feita usando recurso semelhante ao movimento modernista brasileiro, devorando a cultura do estrangeiro e transformando-a em cultura assimilada e suplantada. A literatura resultante desta relação surge como uma forma de luta contra o distanciamento cultural anterior. Todos agora estavam unidos pela língua. E este seria o meio mais eficaz para a afirmação da angolanidade.

## **A POESIA DE JOÃO MELO**

Herdeiro dessa luta que se travou no plano político-ideológico, João Melo estréia em 1985, com o caderno de poemas intitulado *Definição*, depois vem a lume *Fabulema*, 1986, embora outros poemas esparsos tenham sido publicados entre 1970 e 1985, em Angola, Moçambique e no Brasil.

Em *Poemas angolanos* (Porto: Edições ASA/ União dos Poetas Angolanos, 1989), livro que estamos a ler, João Melo reúne poemas já publicados anteriormente. Buscou o poeta, segundo advertência que faz como apresentação ao livro, uma unidade que



“obedece fundamentalmente a uma obsessão liminar: a preocupação em inserir, radical e conscientemente, a poesia no real angolano, percebido este como uma entidade não apenas humana, mas profundamente histórica, sem perder de vista a tarefa vital de qualquer criador: produzir material de impacto estético inesquecível”.

Dividido em 7 partes: “Quatro prolegómenos”, “A cidade de Adobe”, “Lições da carne”, “Memória da casa de vidro”, “Certos homens”, “Novas canções urbanas” e “Vinte anos depois”, *Poemas angolanos* traça um percurso que vai da metalinguagem, associada a uma busca de identidade, ao discurso poético libertário, que ora se opõe ao passado ora aos conflitos internos que geram uma necessidade de preservar a vida.

Não se trata de um livro que, dividido, perde a unidade, pelo contrário, a urbanidade, as lições do passado, o amor sóbrio e concreto à mulher amada fazem parte de um programa de afirmação da identidade que está subjacente à poesia de João Melo.

A densidade estética presente, conscientemente trabalhada nos poemas, explode em cada texto como se quisesse o poeta reinventar a própria história de Angola.

Já no primeiro poema: “Aprendiz de Kimbanda”, o poeta deixa claro a sua consciência do fazer poético. A religiosidade não é somente o pano de fundo do poema, aquilo de que se vale o autor para conservar sua identidade, é concretamente a face de um povo que assumiu a sua raça.

*Reza após reza, i. é,  
verso após verso  
eu  
insisto*

*E trabalho de noite  
que é quando  
a concentração logra  
um misticismo mais profundo*

*E utilizo de tudo  
para fabricar palavras:  
homens pedras ervas animais*

*Depois saio, afivelando  
a minha horrenda máscara  
de makixe  
e gritando os meus*

*espantos medonhos:*

*medo sangue raiva morte*

*(p. 11)*

Logo na primeira estrofe, o poeta associa a criação do poema como um ritual religioso. A Kimbanda é uma linha da Umbanda em que os chefes são preparados com os segredos, muito ocultos, para realizarem rituais em que, entre outras coisas, se sobressai o mal. Esse clima místico evocado propõe uma relação entre a poesia e a religião no seu sentido doutrinário (re-ligare). É a reza/ verso que invoca na noite a concentração para fabricar as palavras. Poesia e religião como elementos de um mesmo ritual de criação, o instante de união entre o poeta e o absoluto. A sua cosmovisão é composta de “homens pedras ervas e animais”, símbolos de uma realidade que produz a sua “horrenda máscara” e os seus espantos medonhos: medo sangue raiva e morte.

Na certeza de ter descoberto a sua identidade poética na própria identidade do seu povo, João Melo encarna a ferocidade de quem herdou uma história de grilhões que cicatrizaram na carne mas ainda doem na alma.

*A minha poesia é angolana ferozmente*

*Escrevo com medo e com raiva*

*e força e ritmo e alegria*

*Escrevo com fogo e com terra*

*Escrevo sempre como se comesse*

*funge com as mãos*

*mesmo quando utilizo*

*garfo e faca*

*(p. 12)*

Em sua poética, João Melo luta contra o fantasma do passado e sai vencedor. Vence porque é poeta, mas sobre seus ombros recaem as dores dos mutilados. Para isso, afia o poema para empunhá-lo como palavra de ordem:

*O regulamento*

*do poeta  
é este  
juramento:  
ser do povo  
o instrumento  
aguçado  
e atento  
às exigências  
do momento  
incansável  
ativista  
deste  
movimento  
dirigindo  
o vento  
pelo futuro  
adentro  
fogo lento  
ardendo  
debaixo  
da terra  
fabricando  
o sol  
de amanhã  
O alento  
do poeta é:  
anunciar  
o cumprimento  
da antiga lei  
fecundada  
pelo sofrimento  
milenar  
dos povos:  
o mundo  
está  
sempre  
em andamento*

A linguagem recortada em imagens monta em fragmentos uma realidade impregnada de sentimentos dicotômicos. No poema “Sol no muceque”, o eu poético capta as imagens reais sem recair na denúncia pura e por demais enfadonha dos poetas panfletários:

*Redonda lâmpada acesa  
A amarela luz alastrando-se  
Por sobre o zinco das cubatas  
Os fartos cabelos  
Das mulembeiras  
Raparigas cartando água  
No chafariz  
Meninos de barriga inchada  
Brincando com bola ou  
Tampas de garrafa*

O mesmo olhar que vê a *Redonda lâmpada acesa/ a amarela luz alastrando-se/ por sobre o zinco das cubatas*, vê também as meninas *cartando água no chafariz* ou os *meninos de barriga inchada/ brincando com bola ou/ tampas de garrafa*. A mesma luz do sol que descortina o dia, revela também a realidade social através das cenas cotidianas. O sentimento da terra está presente na condição social das pessoas e das coisas que as cercam. Mesmo quando capta um instante de lirismo em meio às hostilidades do dia a dia, o poeta mostra o lado virtual de uma realidade anômala, a de Angola que desejaria existir.

Nas “Lições da carne”, João Melo indaga a existência do amor através do outro. Sua relação com a mulher amada oscila entre o concreto das trocas de amor carnal e entre o diáfano, o pretendido mas não alcançado. Na “Lírica VI” há toda uma reflexão sobre os mistérios do amor. *São inacessíveis os mistérios do amor?*, pergunta.

Acrescente-se que o primeiro e o último verso do poema são interrogativos. Essa projeção da dúvida sobre a concreção do amor, de certo modo é estendida de forma inconsciente a outros poemas desse conjunto, também denominados líricas. Lírica remete a lirismo e o lirismo evocado aqui não está centrado apenas no eu do poeta, mas no que está fora, existirá como motivo que irrompe independente da sua vontade. A amada as vezes se confunde com Angola, reprimidas, ambas desejando serem possuídas

pelo seu povo. Ao possuir a mulher o poeta também possui a pátria-mãe. Mas a despeito da sua luta pela liberdade, o poeta se rende à mulher/ Angola, deslumbrado, reverente.

A natureza é um outro elemento que faz parte de um cenário de desolação e miséria. O sol, a chuva, a terra, as pedras, enfim, a paisagem, compõem um cenário melancólico dentro da estruturação da linguagem.

Se até a metade do livro João Melo preocupa-se com a identificação da linguagem poética com a sua afirmação existencial, é nas três últimas partes que ele intensifica o seu ideal de liberdade. Seu discurso poético ganha um tom político manifestamente libertário. A advertência que fez no início do livro, de inserir seus poemas “radical e conscientemente” no real angolano, e fazê-los parte da história, concretiza-se em poemas como: “Estes homens aqui”, “Os homens, o país e a luta”, “Pequena cantata a um herói”, “1º poema para kamaxilu (Contribuições para a definição de herói)”, “As flores crescem nas trincheiras”, e talvez o mais representativo deles, “Africambi”.

João Melo e seus poemas angolanos são um retrato nu e cru de uma realidade que mistura sofrimento e conquista, solidão e solidariedade, violência e humanismo, e a maior de todas as conquistas, a libertação. Tudo que enfeixa estes sentimentos e valores integra um rico processo de descolonização.

#### REFERÊNCIAS

MELO, João. *Poemas angolanos*. Porto: Edições ASA/ União dos Poetas Angolanos, 1989

PONTES, Carlos Gildemar. A poesia libertária de João Melo. In: \_\_\_\_\_. *Travessia de mundos paralelos*. 2. Ed. João Pessoa: Acauã, 2006.



## A PRÁTICA DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria da Paz Cavalcante  
Diane Batista Leite  
Emanuela da Silva Pinheiro  
Wilca Maria de Oliveira

*Maria da Paz Cavalcante – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: mariadapazc@yahoo.com.br*

*Diane Batista Leite – Escola Estadual Coronel Fernandes. E-mail: diane.italo@gmail.com*

*Emanuela da Silva Pinheiro - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: manuelapinheiro2@hotmail.com*

*Wilca Maria de Oliveira. – Escola Estadual Coronel Fernandes. E-mail: wilcaanaceto@hotmail.com*

### Resumo

O trabalho discute sobre a prática docente numa relação com a educação das relações étnico-raciais. Objetiva refletir sobre um processo de formação, de uma professora de História, articulado à discussões acerca da educação das relações étnico-raciais. Optou-se pela pesquisa colaborativa e se empregou como procedimento a observação reflexiva. A partir do conteúdo do vídeo *TED: o perigo de uma história única* (2009) de Chimamanda Ngozi Adichie, ocorreu uma reflexão sobre o ensino de História como espaço de reconhecimento de diferentes culturas e de valorização e respeito pela cultura do outro, no fortalecimento das relações étnico-raciais. Cultivando sentimentos de ser, saber e saber-fazer na profissão, averiguamos que a professora expressa mudanças que vêm ocorrendo na sua prática de modo a possibilitar ao aluno o acesso a múltiplas histórias e à interpretações críticas sobre elas. Para isso, a docente destacou a relevância de diversas fontes para fundamentar o ensino-aprendizagem e um ensino que problematize as contribuições dos diversos atores sociais, de diferentes origens étnicas e culturais. As reflexões apresentadas podem contribuir na ressignificação da prática docente de professores de história, convergindo para o desenvolvimento de conhecimentos que os capacite, cada vez mais, a intervir na realidade, refletir e repensar a sua atuação e se reconstruir como profissional e cidadão.

Palavras-chave: Prática docente, relações étnico-raciais, ensino de história.

## Introdução

Discutir relações sociais, pedagógicas e étnicas em processo de formação docente, implica considerar a prática exercida pelo professor no interior da escola e valorizar as contribuições históricas e culturais dos diversos atores que compõem a sociedade.

No que se refere à uma atenção quanto à educação das relações étnico-raciais, produções como as de Candau (2003), Fernandes (2007), Bittencourt (2007), Munanga (2005, 1988), entre outras, ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e da Lei 11.645/2008 – que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica – sinalizam para uma perspectivas de ensino-aprendizagem que se debruce sobre a história e a memória, auxiliando o aluno no desenvolvimento de sua consciência crítica e de atitudes de reconhecimento da diversidade e inclusão social.

Pesquisas no campo do ensino de História vêm se preocupando na constituição de uma reflexão sobre os fundamentos de um ensino que considere os usos sociais do passado e as aprendizagens que ocorrem na escola e para além dela. (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2011; BARCA, 2005; BITTENCOURT, 2009; CAVALCANTE, 2010, 2014; CHAVES, 2006; CERRI, 2011; GEVAERD, 2011; LEE, 2001; SCHMIDT, 2011; MAGALHÃES; et al, 2014.). Há uma atenção para com a necessidade de novas formas de aprendizagem mais complexas que permitam ao aluno a aquisição de determinados conhecimentos, mas também, que estes tenham significados para a sua vida política e social.

Com a intensificação da globalização da economia, do desenvolvimento da ciência e das tecnologias da informação e comunicação – na segunda metade do século XX e, mais especificamente, nas últimas décadas – a relação dos adolescentes e jovens com a escola mudou. Eles aprendem por meio de jogos, de atividades de descobertas, concedem atenção ao professor por curtos intervalos de tempo, demonstram comportamentos ativos, reconhecem a escola como um dos interesses, entre tantos outros.

O uso das tecnologias digitais vem influenciando o modo de pensarem a vida em sociedade. Veen e Wraeking (2009) denominam essa geração de *Homo zappiens*, àqueles que atuam em uma cultura cibernética global com base na multimídia (entre outros aspectos). E acrescentam que essa geração “filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência”. (VEEN; WRAKING, 2009, p. 30). É preciso, todavia, que compreendam que, ao

estarem inseridos na história e na cultura, são produtores de história e de cultura; que concebam a sua juventude como uma categoria social que não precisa ser aligeirada em nome da modernidade e do seu desejo de futuro.

Nesse sentido, o problema da relação teoria e prática exige o estabelecimento de uma multiplicidade de relações, interagindo dialeticamente, em cujo processo os discentes elaborem ideias históricas – relacionadas com a qualidade das situações de aprendizagem. Isso demanda do professor uma reflexão constante acerca de sua própria atuação e, no caso do professor de História, uma proposição de ensino que propicie análises dos fatos históricos em diversas temporalidades e contribua para garantir a igualdade das diversas etnias e fortalecimento da cidadania e da democracia.

Atinente à reflexão do professor sobre a sua própria atuação, a adoção de práticas de investigação pelo docente, de modo a fornecer meios de um pensamento autônomo e de um trabalho crítico e reflexivo sobre essa prática, tem sido pontuado na literatura a exemplo de Nóvoa (1992), Elliot (1998), Nuñez e Ramalho (2005), Pimenta (2007), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), dentre outros.

Consolidam-se e divulgam-se em encontros e publicações, os conhecimentos produzidos com base em pesquisas de especialistas dessa área, ao mesmo tempo em que se reformulam currículos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, apesar do avanço teórico e de proposições implementadas, as práticas docentes ainda não têm se alterado significativamente, no sentido da construção de uma escola de qualidade em um contexto multicultural, multiétnico, plural, diverso.

Considerando o exposto, como contribuição de parte dos resultados de uma pesquisa colaborativa, com o seu caráter de intervenção na prática docente, objetivamos refletir sobre um processo de formação, de uma professora de História, articulado à discussões acerca da educação das relações étnico-raciais.

### **Prática docente e ensino de História**

A complexidade das práticas profissionais, que enfrentam situações problemáticas, que o profissional quer compreender e que são em parte produto de sua intervenção, requer processos de reflexão e ação que não podem ser entendidas como um simples mecanismo de aplicação de técnicas.



A reflexão sobre a prática se constitui em uma oportunidade do educador repensar o seu papel e questões que demandam atitudes reflexivas e a elaboração de novas atuações – como produto de uma nova discussão acerca de problemas que se manifestam. Pois, a prática docente é expressão do saber pedagógico construído e fonte do seu desenvolvimento (AZZI, 2007).

Fonseca e Couto (2008, p. 110), ao discorrerem sobre a formação de professores de História, defendem que a formação “implica a permanente reconstrução dos saberes e das práticas docentes”. Tuma (2008), por sua vez, ao tratar sobre o processo de formação desses professores enfatiza o reconhecimento daquilo que os docentes entendem por história e as repercussões desse entendimento no processo ensino-aprendizagem

O professor tem a sala de aula como um espaço privilegiado de decisões, de forma mais imediata, de sua prática docente. E, nos limites de sua autonomia, atua direcionando, juntamente com seus educandos, a dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Possibilitar, aos discentes apreenderem múltiplas histórias é uma das pretensões educativas que se consegue como produtos temporais de aprendizagem.

Compartilhamos com Thompson (2001, p. 238) que a disciplina história “é uma disciplina do contexto e do progresso [...] e, quando as estruturas mudam, as formas antigas podem expressar funções novas e as funções antigas podem encontrar sua expressão em formas novas”. A dinamicidade e o movimento, característico dessa área, reforça a necessidade de um ensino e de uma prática docente capazes de gerar contradições para descortinar projetos construídos no percurso da constituição histórica dessa disciplina. Assim, intensifica o sentido e a ideia do professor como pesquisador de sua própria prática.

Ao vivermos um tempo marcado pela diversidade e complexidade socioculturais, vivenciamos mudanças variadas, nos mais diversos setores da sociedade, de modo que as marcas das diferenças de classe, etnia, nacionalidade, dentre outras, intensificam-se. Refletirmos sobre o ensino de História em um processo de formação docente nos conduz a pensar a construção de maneiras de ser e de estar na profissão; de respeitar a diversidade sociocultural que caracterizam as sociedades contemporâneas e de assumir a tarefa de:

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 46).

Desse modo, ensinar e aprender se entrelaçam na prática docente como um movimento que às vezes desafina porque dialoga, (in)forma sujeitos. Considerando o docente como alguém que pensa sua prática e a constrói, Nuñez e Ramalho (2005, p. 101) dizem que a formação de professores não é somente um problema de apropriação e sim “[...] um processo de pensar em intervir na prática tomando como base diversas referências, entre elas, os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares e os saberes que os professores constroem e socializam nas suas práticas”.

Nesse sentido, aliar pesquisa e reflexão sobre a prática docente (em processo de formação docente) representa uma alternativa para tornar mais expressivo o papel do professor nos processos de construção de saberes e de fazeres de sua profissão.

### **O processo metodológico da investigação**

O desdobramento de nossa pesquisa, como parte do desenvolvimento profissional e melhoria da prática docente, ocorreu da seguinte maneira: atuamos com a pesquisa colaborativa a qual defende uma reflexão crítica sobre a realidade objetiva da formação do (a) professor (a), da realidade da escola e da sala de aula, tendo em vista mudanças e transformações. Ela foi desenvolvida em uma escola pública, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Norte, que oferta os ensinos Fundamental e Médio. As partícipes da investigação, para as quais utilizaremos codinomes, são: uma professora de História (Diva) que atua no Ensino Médio e uma bolsista (Isis), aluna do curso de Pedagogia.

Como procedimento, utilizamos a observação reflexiva, que ocorreu por meio de um processo cíclico e sistemático de reflexão na e sobre a prática docente, e usamos como recursos o diário de campo e o gravador digital para registrar o desenvolvimento do processo formativo com as partícipes.

Dentre as várias ações executadas, trataremos de um momento de formação teórica, que ocorreu no dia 13 de maio de 2015, no qual discutimos sobre a história no ensino de História. Para isso, utilizamo-nos de um vídeo denominado TED: o perigo de uma história única (2009) de uma escritora nigeriana, chamada de Chimamanda Ngozi Adichie.

### **Um processo de formação docente e as relações étnico-raciais**

Antes da exibição do vídeo mencionado, enfocamos (pesquisadora) a sua autoria e do que ele trata. Dissemos que Adichie, alerta-nos sobre os perigos de enveredarmos ou de nos deixar convencer por uma única versão da história e nos oferece exemplos de histórias contadas sobre o povo africano; considerado (muitas vezes) como seres primitivos e sem cultura erudita.

Após a exibição, pedimos que as partícipes se pronunciassem. Diva expressou:

Que consequências têm o preconceito racial? Quando a gente começa a estudar o negro, a história do negro africano, a gente termina se apaixonando porque é um povo sofrido mas, que continua lutando... E cabe a nós professores, fazer esse trabalho, de tentar esclarecer essa nova geração, que não é uma cor de pele, branco, amarelo, preto que vai dizer quem é você.

Isis, por sua vez falou:

A história ela vai sendo criada... De tanto a pessoa falar que a África só tem doença, etc. a gente acaba acreditando e levando em conta a discriminação com relação aos negros; deixando de conhecer o outro lado da história da África; outros lugares bonitos, riquezas...

Diva destacou o preconceito racial e a história dos africanos e nos lembrou o papel do professor na luta contra o preconceito. Esse processo de trabalhar as raízes culturais, as lutas dos negros na história do Brasil, colabora para a compreensão da significação dessas lutas e correção de lacunas, acerca da formação da história nacional que permitiram estigmas e estereótipos em relação a negros e, também, indígenas.

Isis, concordando com Diva, destacou que a história, vai sendo criada e que de tanto a gente ouvir uma história única passa a acreditar nela. E no caso dos negros, chegado à discriminação. Tal situação impossibilita o conhecimento de uma história africana de riquezas (como a cultural) e beleza (do continente africano).

A luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que a diversidade de histórias possibilite um diálogo e enriquecimento entre diferentes culturas, condição fundamental para o fortalecimento da democracia.

A prática docente envolve relações sociais, históricas e culturais constitutivas de processos identitários de professores, de alunos e todos os envolvidos na ação educativa. Assim, essa prática tem implicações na constituição da ética, da estética, da pesquisa e da crítica.

Nessa direção, Diva expressou:

A própria história do Brasil, a chegada dos portugueses aqui, a gente tem se empenhado, se preocupado em discutir quais são os principais donos da terra. A história foi escrita para valorizar os que chegaram aqui. A palavra descobrimento tem a ver com quê? Tomar posse tem a ver com o quê? Mostrar a importância do índio e como foram exterminados. Hoje a gente já ver uma certa mudança. Tem oportunidade, se tiver interesse de pesquisar em várias fontes, de ver vários pensamentos sobre um determinado assunto. [...]. Tem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A docente, referindo-se à chegada dos portugueses no Brasil, utiliza-se de questionamentos para expressar que desenvolve o ensino oportunizando o aluno a refletir os acontecimentos da história de forma crítica.

Ao nos apresentar possibilidades de mudança, quanto a não construirmos uma história única, enfoca a oportunidade de pesquisar em variadas fontes e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Esse documento, no seu Art. 4º reza que:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Nessa direção, um processo de reflexão sobre a prática docente sinaliza para uma ampliação das determinações das diretrizes oficiais, no sentido de formar um professor aberto ao novo e para formas engajadas de organizar a docência na educação básica. A efetivação do ensino de História, considerando as orientações legais, auxilia no resgate das contribuições históricas e culturais e na transformação do próprio ensino de história – não somente rompendo práticas homogeneizadas, mas também criando novas práticas. A atuação dos docentes nesse cenário é fundamental, como podemos perceber nessa expressão de Diva:

Sobre a construção da figura do herói, toda vez é aquela discussão... O que eu sempre trabalho em sala é não aceitar a construção da figura de um herói. Tudo é feito em grupo. Por que colocar só fulano? O aluno precisa

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

entender que em história, nada se faz sozinho... A gente ensina para a vida, formando cidadão.

Ao expor como desenvolve suas aulas, a professora destacou como possibilidade a desconstrução de uma visão distorcida das contribuições dos diversos grupos na composição da história. O que converge para uma reflexão acerca da origem e da diversidade cultural brasileira, das contribuições de negros e indígenas e seus descendentes, oportunizando um processo de conscientização pelo educando e valorização da cultura do outro, em um ambiente de inclusão social.

O professor, no exercício de sua prática, imprime suas influências, enquanto media o conhecimento sistematizado pela humanidade. Atinge jovens que trazem características dos seus grupos sociais, manifestações da pluralidade humana como, também, recebe deles influências. Essa prática parte do respeito às diversidades com vistas ao direito à aprendizagem do educando. Possibilitar que este se conscientize da diversidade cultural de nossa sociedade, tenha acesso ao conhecimento acerca de várias histórias e não a uma história única, implica não deixar de considerar as relações de poder que se encontram envolvidas na constituição dessa diversidade e das histórias construídas e em construção.

Os nossos livros didáticos de história tentaram, durante vários anos, legitimar a criação de uma história única. Quando, ao contrário, são as múltiplas histórias que ajudam no nosso processo de humanização, no fortalecimento da nossa dignidade, na construção de identidades socioculturais e elevação do nível de consciência de educadores e educandos.

### **Considerações finais**

Ao refletimos sobre a prática docente, contemplando discussões acerca da educação das relações étnico-raciais, constatamos que a professora expressa mudanças que vêm ocorrendo na sua prática de modo a possibilitar ao aluno o acesso a múltiplas histórias e à interpretações críticas sobre elas. Para isso, a docente destacou a relevância de diversas fontes para fundamentar o ensino-aprendizagem e um ensino que problematize as contribuições dos diversos atores sociais, de diferentes origens étnicas e culturais.

A escola tem uma elevada responsabilidade nos processos de mudanças educacionais e de inclusão social. Refletir, problematizar e combater práticas discriminatórias e racistas são elementos que convergem para uma educação das relações étnico-raciais. O enfrentamento de visões homogeneizantes em processos

formativos, tanto de professores como de alunos, estimulam a (re)formulação de políticas educacionais que traduzam a diversidade e a pluralidade presente no contexto social. Nesse cenário, a formação e o desenvolvimento profissional docente se destacam, não somente como construção de conhecimentos teóricos pensados para o desdobramento da prática, também, como um processo de reflexão no sentido de intervir na prática tendo por base teorias produzidas e saberes construídos e socializados pelos docentes.

O que se espera de um processo de formação permanente com esses profissionais – na relação com a sua prática – é a busca de respostas plurais em que as diferenças e desigualdades sejam permanentemente questionadas.

### Referências

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 35-60.

AZAMBUJA, L.; SCHMIDT, M. A. “Aprendi a pensar que música também é história”: perspectivas da educação histórica. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização**. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 201-222.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BITTENCOURT, C. M. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Identidades e Ensino de História no Brasil. In: CARRETEIRO, M. et al (Org.). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 33-52.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE/CP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

CANAU, V. M. (Org.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALCANTE, M. P. **A história escolar e a teoria da atividade**: relações e possibilidades formativas no ensinar e aprender. 2010. 135 p.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ensinar e aprender história na relação dialética entre interpretação e consciência histórica.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CHAVES, F. R. C. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros.** 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2006.

CERRI, L. F.; MOLAR, J. O. Jovens diante da história: o nacional e o internacional na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2010. em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa ação em seu lugar original e próprio. In: PEREIRA, A. E. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a).** Campinas, SP: Mercado de Letras do Brasil, ALB, 1998. p. 137-152.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (Org.). **Espaços de formação do professor de história.** Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 101-130.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEVAERD, R. A ideia de escravidão: da narrativa do manual didático às narrativas produzidas pelos alunos. In: BARCA, I. (Org.). **Educação e consciência histórica na era da globalização.** Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 159-177.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I (Org.). **Perspectivas em educação histórica. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, 1., 2001, Braga. **Actas...** Braga: UM, 2001 p. 13-27.

MAGALHÃES, M. et al. (Org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Negritude: usos e sentidos.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma identidade docente: notas para uma discussão inicial. **Eccos**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.



PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. **Investigando para ensinar história: contribuições de uma pesquisa em colaboração**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t045.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

TED – O Perigo de uma história única. Direção de dublagem Christiano Torreão. Oxford england, jul. 2009. Versão brasileira eclipse. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

TUMA, M. M. P. A formação de professores e o ensino de história: da aparente homogeneidade à singularidade dos conhecimentos de professoras de séries iniciais. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 185-216.

VEEN, W.; WRAKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.





## A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO MATERIAL DO MUNDO SISTÊMICO DO ALTO OESTE POTIGUAR

Conceição Kévia Firmino da Silva<sup>1</sup>; Maria Erlane Bezerra Bessa<sup>2</sup>; Aluizio Bezerra Júnior<sup>3</sup>;  
Orientador Rosalvo Nobre Carneiro.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus de Pau dos Ferros  
[keviasilvageo@gmail.com](mailto:keviasilvageo@gmail.com); [Erlaneb97@gmail.com](mailto:Erlaneb97@gmail.com); [aluiziojunior@outlook.com](mailto:aluiziojunior@outlook.com); [rosalvoncarneiro@gmail.com](mailto:rosalvoncarneiro@gmail.com)

### RESUMO SIMPLES:

As configurações espaciais do alto oeste potiguar, a partir do mundo da vida e mundo sistema, encontra-se estruturados nas interações culturais, políticas e econômicas, no qual impõe as múltiplas reproduções e produções materiais do Alto Oeste Potiguar. Sendo assim, propõe-se compreender as transformações/modificações no espaço – tempo da região entre o mundo cultural, o mundo da economia flexível e mundo do estado neoliberal a partir do recorte dos dados coletados do projeto PIBIC 2017/2018 da UERN denominado: espaço, mundo da vida e mundo do sistema no alto oeste potiguar com orientação do professor Rosalvo Nobre Carneiro. Dentro deste contexto, percebemos que as manifestações culturais na região estão ligadas em quase sua totalidade aos festejos religiosos e datas comemorativas de emancipações municipais, que por sua vez depende dos recursos municipais, e assim transformando os festejos culturais em plataformas políticas do estado neoliberal, o qual destacamos os políticos dos partidos tradicionais, isto é DEM, PSD e PMDB, atual MDB. Ainda percebemos que as economias destes festejos trazem modificações espaciais no setor de prestação de serviços, tais como: barracas de alimentos, parque de diversão e outros comércios temporários. Portanto, conclui-se que as reproduções e produções materiais do espaço – tempo no alto oeste potiguar nos levar a compreender o funcionamento dos mundos sistêmicos sociais, no qual possibilita planejar e executar ações desenvolvimento do espaço cultural pesquisado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alto Oeste Potiguar; Manifestações Culturais; Economia Flexível; Estado Neoliberal.



## A QUEBRA DO PADRÃO DE BELEZA: A ACEITAÇÃO DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE

Crysia Mayara de Oliveira

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: [crysia\\_mayara@hotmail.com](mailto:crysia_mayara@hotmail.com)*

Alisson Clebio de Araújo Pereira

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: [alissonclebio@hotmail.com](mailto:alissonclebio@hotmail.com)*

Eduarda Carmélia da Silva Almeida

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: [eduardacarmelia@gmail.com](mailto:eduardacarmelia@gmail.com)*

Juliana Fernanda Vieira Souza

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: [julianafvs1@gmail.com](mailto:julianafvs1@gmail.com)*

**RESUMO:** Atualmente tem-se observado muitas pessoas afro descendente de ambos os sexos assumindo sua beleza natural, valorizando a estética negra (seus traços, textura capilar, cor de pele) que durante muitos anos foi considerado fora do padrão sendo motivo para opressão por parte de pessoas acreditarem que a única estética apreciável era a que remetia ao padrão de beleza europeu. O preconceito e a discriminação são amplamente disseminados dentro da comunidade estudantil que ao invés de discutir sobre a diversidade opta pela exclusão. O principal objetivo é mostrar/expor as dificuldades que as mulheres negras encontram na sociedade ou seja: trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas. A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. No caso específico da educação escolar brasileira, entende-se que a discussão sobre a cultura negra não pode desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Tal consideração nos afastará das práticas educativas que ainda insistem em colocar a cultura negra no lugar do exótico, e possibilitará a construção de uma postura política diante da questão educacional brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdade, Aceitação, Padrão de Beleza.

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## INTRODUÇÃO

As mulheres negras durante muito tempo, foram deixadas a margem da sociedade pelo simples fato da sua estética que era analisada fora do padrão considerada “correta” pela sociedade, na qual eram expostas às situações de humilhação e preconceito. Dessa maneira, vemos que a atualidade se distingue disto, em que as pessoas afro descendentes, na sua maioria, estão valorizando a sua beleza natural, mas que ainda são “vítimas” de discriminações. Nesse sentido, na maioria das escolas, não se é trabalhado o egocentrismo e a diversidade, na qual preferem a exclusão deste assunto, ao invés de discutir e aprimorar os conhecimentos.

Diante disso, esse trabalho pretende mostrar o reconhecimento da estética negra, e analisar sobre as dificuldades e a aceitação que as mulheres negras encontram no âmbito social, seja na posição política e no seu nível de escolaridade.

A metodologia utilizada para a construção deste trabalho foi uma pesquisa documental eletrônica, teórica/bibliográfica, baseada nas ideias de (González, 1982, 2008), (VIANA, 2011), (GOMES, 2006). Assim, considera-se a real importância de instigar ao estudo da diversidade, como também, comprovar a não valorização da estética “negra” em nossa sociedade, ou seja, uma sociedade entregue extremamente ao racismo, que tenta a todo custo dissipar qualquer manifestação de negritude contida na mesma, contribuindo porém, para as manifestações de violências, pois ser negra e mulher no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão.

## BELEZA NEGRA: A ACEITAÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE

Ainda que de maneira escassa, pessoas negras principalmente as mulheres, tem ganhado algum espaço nas mídias, sejam essas nas impressas, televisiva e digitais e tentado com muito esforço apresentar uma outra imagem do que é a negritude. Além disso até a primeira metade do século XX, uma estética branca determinava os padrões de beleza em praticamente todo o mundo. Os meios de comunicação, amplificando uma postura de boa parte da sociedade, fizeram o possível para ridicularizar e desvalorizar qualquer estética que remetesse aos africanos. O postulado que vigorava era de que o cabelo crespo dos negros é intrinsecamente feio. O racismo presente nessa estética branca teve efeitos perversos e

duradouros para os afrodescendentes, que, a cada momento, precisam afirmar sua identidade. Diante disso, para (GOMES, 2016, p.122), a imposição de uma boa aparência agregada a recusa do negro está relacionada à ideia da política de branqueamento, que idealizou o branco como um padrão de beleza. Essa ideologia contribuiu para a manipulação de uma representação negativa sobre o negro e a padronização do poder branco. A questão da boa aparência está relacionada a limpeza, higiene, onde para os padrões direcionados aos negros lhe é negada essa apresentação, desta forma “[...] a acusação de sujeira física, moral e da “alma” tem sido historicamente imputada ao corpo do negro e da negra em nossa sociedade.” (GOMES, 2006, p. 140). Essa ideologia expressa à conotação das relações raciais, a posição de poder exercido sobre os negros ao inseri-los em uma posição de impureza para ressaltar um comportamento de submissão a essa população. Esse posicionamento emergente do racismo aponta uma distância social, cultural e econômica o que acarreta uma ambiguidade de posições e sentimentos com relação a essa distinção.

Além disso, a desvalorização da negritude, ao longo dos séculos fixou no imaginário social da sociedade brasileira a ideia de que somos naturalmente inferiores e que só embranquecendo, seja pela miscigenação, seja pela auto violência física e estética, poderíamos ser “menos piores”. E o racismo incutiu isso em nossas cabeças, em nossos âmbitos, comportamentos e estilo de vida, e a partir disso nós mesmo reproduzimos essas violências contra nós. A naturalização disso é tão forte que em nossa sociedade a negritude virou sinônimo de feiura. Por isso, mesmo quando uma pessoa negra de pele clara não é chamado explicitamente de negra, o lugar que ela ocupa próximo à branquitude é o lugar do “feio”.

## **A MULHER NEGRA NA SOCIEDADE**

Considerando a população negra em questão da independência até os dias de hoje Lélia Gonzáles (2008, p. 29-32) respalda que toda uma prática política e social focalizada na questão nacional suprime os negros de seus projetos de construção da nação brasileira.

Além disto, na sociedade brasileira, a população negra é o grupo que “tem sido, ao longo de nossa história, a maior vítima da profunda desigualdade racial vigente em nossa sociedade” (Castro, s/d. p. 5) e quem mais sofre são, certamente, as mulheres negras.

Outro aspecto que veio segregar ainda mais a população negra adveio do racismo científico. No Brasil esse racismo é relacionado a escravidão, no qual, foi aceito pela a elite brasileira em 1870 e acolhida amplamente nas décadas de 1880 e 1920. No pós-abolição essas ideias irão sendo

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

adentradas e propagadas com a ideologia de inferioridade dos negros, no qual dão início ao processo de branqueamento da população para que assim alcançasse o status de “superioridade” das sociedades brancas europeias. Assim deu-se início ao incentivo de imigrantes brancos, trazendo a mão de obra europeia, ativando as teses de branqueamento na procura da elite em eliminar o negro da sociedade brasileira.

Neste sentido, as mulheres negras estão cada vez mais, conquistando o seu espaço no ambiente profissional e participando, pela primeira vez e de forma definitiva, das mudanças ocorridas nas instâncias de Poderes. Em relação ao trabalho, tais mudanças são ainda mais visíveis. No processo de reestruturação produtiva e com a crescente oferta no mercado de trabalho, a mão-de-obra feminina tem sido cada vez mais aceita e solicitada. No entanto, o Crescimento da participação feminina no mercado de trabalho é intenso e diversificado e não retrocedeu nos últimos anos. As mulheres com formação técnica estão em maioria no mercado de trabalho formal que inclui indústria, construção, comércio, serviços e agropecuária. Sua participação no entanto, varia com a área, pois a grande maioria permanece condicionada no setor de serviços. As mulheres têm hoje maior participação não só no mercado de trabalho, como também nas esferas econômicas e entre os empreendedores já representam praticamente a metade neste setor. Deste modo, é importante frisar que:

A atuação das mulheres negras que, ao que parece, antes mesmo da existência de organizações do movimento de mulheres, reuniram-se para discutir seu cotidiano marcado, por um lado, pela discriminação racial e, por outro, pelo machismo- não só dos homens brancos, mas dos próprios homens negros. (GONZALEZ, 2008, p. 38)

Isto é, as mulheres, principalmente as mulheres negras com o tempo foram se fortalecendo, e crescendo cada vez mais, seja no âmbito social ou profissional, lutando por uma sociedade sem preconceitos, sem racismo e sem assédio sexual. Além disso, a união das mulheres possibilitou a oportunidade de terem vozes, de atuarem na busca por inclusão igualitária em meios aos ditames do sistema ideológico enraizado na sociedade.

Todavia, em relação a um acesso à educação, as mulheres negras, como também os negros, são advindos do sistema hierárquico, em que mesmo com o desenvolvimento econômico e a modernização, a prática de exclusão permanece, mesmo para as mulheres de elevada instrução acadêmica, como podemos observar na citação seguinte:

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

Quanto a minoria de mulheres negras que, nos dias de hoje, atingiram mais altos níveis de escolarização, o que se observa é que, apesar de sua capacitação, a seleção racial se mantém. Não são poucos os casos de rejeição, principalmente no caso das multinacionais (que possuem como código de discriminação a sigla cr, “colored”, colocada nos testes de admissão de candidatas negras para cargos mais elevados como o de secretária bi ou trilingue, por exemplo). (GONZALEZ, 1982, p. 97)

Mesmo lidando dos anos 1980 essa questão está explícita nos dias atuais, em que ainda é notório presenciar a desqualificação da mulher negra diante a sua cor e a sua estética de beleza como característica de algo negativo, incapaz.

Como também, as mulheres brancas conseguiram entrar mais os níveis superiores ao longo dos anos segundo os censos, diminuindo a distância dos homens brancos, mas infelizmente a população negra não obteve da mesma forma e muito menos a mulher negra. Portanto, as mulheres negras em relação aos grupos sociais têm menos possibilidade, como Bebel Nepomuceno destaca:

Porém, desde muito cedo, a população negra, e a mulher negra em particular, teve maiores dificuldades em integrar o quadro educacional (os reflexos disso podem ser sentidos ainda nos dias atuais. (...). No pós abolição, por conta do racismo existente na sociedade, essa população encontrou dificuldade de obter um lugar nos bancos escolares da rede pública. NEPOMUCENO, 2013, p.389)

Ao longo da discussão historiográfica das intelectuais negras neste artigo, percebemos como a sociedade criou estereótipos que perpassaram na história e que ocasionaram a rejeição dessa população negra, sobretudo da figura feminina que sofre tanto a discriminação racial como também a discriminação por gênero. Deste modo, o movimento social das mulheres negras tem um papel preponderante para a quebra desse estigma. Na realidade social do capitalismo, essas categorias estão interligadas e nenhuma delas precisa ceder seu papel face às outras.

Vivendo sob o peso da injustiça social produzido por um sistema de brutal exploração do ser humano, a situação das mulheres negras acaba concentrando os aspectos mais nocivos dessa sociedade: são as mais exploradas como

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



trabalhadoras, as mais discriminadas por sua raça e as mais oprimidas.

A nossa sociedade foi construída tendo como base de seu pilar: o racismo, o machismo, o patriarcalismo, no qual o homem sempre ocupou o espaço público e a mulher, o privado. É um desafio importante é poder compreender a amplitude dos avanços obtidos para as mulheres e para população negra, e ao mesmo tempo conviver com valores patriarcais e eurocêntricos mantidos por alguns homens que ocupam cargos de poder e prestígio e não querem de forma nenhuma que as mulheres, principalmente as negras, tenham acessos aos direitos fundamentais e sociais. O contingente feminino tem sido sujeito de limitações promovidas por estes senhores, que fazem questão de mascarar, velar e fomentar dificuldades que impedem o acesso de cargos estratégicos, representações de poderes, ascensão na carreira, especialmente no que se refere à dinâmica de conciliação das demandas familiar e profissional. Qualquer medida afirmativa, afixada ou paliativa, agita as estruturas imaginárias que afixam o espaçoso, rico e grande poderio. A desqualificação da imagem da mulher negra nas peças publicitárias e programas de TVs, enquanto prática de interação, não pode ser considerada ingênua, natural, desprovida de intencionalidade, pois servem de fortalecimento das desigualdades, privilegiam manifestações ideológicas classistas. Dentro deste campo denominado produção simbólica, tais práticas como presenciamos hoje, influenciam e reproduzem para o pensamento social valores que reforçam os preconceitos e a discriminação racial e constitui, no imaginário coletivo, a imagem subjetiva de democracia racial.

As mulheres sempre foram pacientes e hoje acreditam em caminhos novos e em novos desafios, já se manifestam com a consciência que é grande e que contribuem com a construção paulatina da nação e muitas fazem desta posição um projeto de vida, almejando a manutenção apenas dos resultados positivos para os e as que reeditam as páginas da história, com conceitos e valores que acompanham o desenvolvimento e a cultura social com seus arranjos cotidianos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a estética negra, é, um instrumento de auto aceitação, de resistência, de empoderamento, uma forma de mostrar que não é aceito o padrão socialmente imposto, de que o negro é belo, é lindo, é diverso, é versátil e que a estética é uma forma de resistência contra as tentativa de enquadrar em modismos que

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



banalizam tudo do negro, principalmente a cultura e a estética.

Os traços presentes em uma sociedade que direciona suas relações dentro do processo hierárquico atribuído pela cor da pele e sexo, não conseguiu ocultar a atuação das mulheres negras que mesmo diante de pouco espaço conseguiram soltar o seu grito em devesa de sua posição de ser mulher, de ser negra, de ser brasileira, enfrentando a discriminação e exclusão dessa sociedade patriarcalista, “machista”, que condicionava o seu lugar social. Velando em suas ações a atuação da discriminação racial perante a inserção social dessas mulheres, que sofrem diversas opressões seja no campo sexual, econômico, político e social que estigma uma imagem de posição inferior na educação, no trabalho, nas relações de gênero, entre outros espaços.

Além disto, é notório, de como a sociedade criou estereótipos que perpassaram na história e que ocasionaram a rejeição dessa população negra, sobretudo da figura feminina que sofre tanto a discriminação racial como também a discriminação por gênero. Deste modo, o movimento social das mulheres negras tem um papel preponderante para a quebra desse estigma.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)





## REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). *Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47. \_\_\_\_\_ . **A mulher Negra na Sociedade Brasileira**. In. LUZ, Madel T (Org.). *O Lugar da Mulher: Estudos sobre a Condição Feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras –**“Protagonismo Ignorado”**.In: PINSKY,CarlaBassenezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.p.382-409.

VIANA, Elizabeth do E. S. Lélia Gonzalez: fragmentos. In: GOMES, Flávio dos S.; DOMINGUES, Petrônio (Orgs.). **Experiências da emancipação: biografia, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 267-286.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



## A QUESTÃO DO NEGRO EM MONTEIRO LOBATO

Maria da Luz Duarte Leite Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - (UFRN). E-mail: [lulinhaduarte@hotmail.com](mailto:lulinhaduarte@hotmail.com)

Felipêncio Gomes dos Santos Júnior

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - (IFRN). E-mail: [felimesanior@gmail.com](mailto:felimesanior@gmail.com)

### RESUMO

A negritude tem sido atingida, historicamente, por um enorme emaranhado de significados negativos. Este fator tem propiciado uma identidade voltada a aspectos de “inferioridade” racial e preconceito, que, mesmo sendo históricos, ainda possuem fortes raízes na contemporaneidade, seja nos espaços sociais, midiáticos, educacionais e no literário. Para tanto, tornou-se importante investigar as representações do negro contidas na literatura, mais especificamente na literatura de Monteiro Lobato. Para isto, realizou-se uma discussão da construção sócio-histórica da identidade negra no Brasil, bem como uma análise de algumas obras de Lobato (adultas e infantis) e possíveis aspectos ideológicos que poderiam ter influenciado o escritor na construção da representação do negro. Foram tomados, como base neste estudo, alguns autores como Hall (2009), Lajolo (2014), Lobo (2008), Foucault (1975), entre outros. Logo, pode-se dizer que Monteiro Lobato vivera um período efervescente de teorias raciais, suas obras – sejam infantis ou adultas – também trazem em si uma revelação do “lugar” do negro – inferior, discriminado, estereotipado – na cultura branca, tendo, porém, que ressaltar uma possível ambiguidade do *Lobato de seu tempo* – envolvido pelas correntes ideológicas e “científicas” do discurso racista – e o *Lobato denunciante da crueldade histórica do homem branco*.

**PALAVRAS-CHAVE:** negritude, representação, preconceito

### Considerações Iniciais

A negritude, tem sido atingida, historicamente, por um enorme emaranhado de significados negativos. Este fator tem propiciado uma identidade voltada a aspectos de “inferioridade” racial e preconceito, que mesmo sendo históricos, ainda possuem fortes raízes na contemporaneidade, seja nos espaços sociais, midiáticos, educacionais e até mesmo literário.

Em relação a literatura, autores notáveis como Aluísio de Azevedo, Jorge Amado, Mario de Andrade e Monteiro Lobato fizeram representações do negro em suas obras. No tocante a este último, a partir de 2010, seus escritos têm sido acusados de conterem racismo- tanto nas obras infantis como adultas.

Pelas razões apresentadas, tornou-se importante investigar as representações – ou identidade – negra contida na literatura, mais

especificamente na literatura de Monteiro Lobato. Para isto, uma discussão breve da construção sócio-histórica da identidade negra no Brasil, bem como, uma análise de algumas obras de Lobato (adultas e infantis) e possíveis aspectos ideológicos que poderiam ter influenciado o escritor na sua representação negra, foram tomadas, na pesquisa, como base do estudo, dialogando com autores como Hall (2009), Lajolo (2014), Lobo (2008), entre outros.

### **Tecendo sobre a condição sócio-histórica do povo negro no Brasil.**

Quando indivíduos partem do princípio da reflexão a respeito do conceito de construção identitária, notavelmente hipóteses são levantadas a fim de compreender a esquemática histórica e ideológica que originou algo ou possibilitou o presente constituído. Isto porque, toda construção requer um processo das possibilidades que a originaram no intuito de desvendar *os porquês* do agora.

Refletir identidade, no entanto, nunca foi simples, tendo em vista que as relações que se desenvolvem entre seres humanos acabam por determinar, *a priori*, as *identificações* ou identidades que se constroem e desconstroem progressivamente, e que sempre se apresentaram instáveis. E neste sentido, a ideia do “outro” e do “eu” é configurada pela diferença que interage nestas relações. “A identidade, é assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2009, p. 9) e ainda:

[...] É apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo- e assim sua “identidade” – pode ser construído (HALL, 2009, p.110).

Desta maneira, o “eu” - a identidade do sujeito ou de uma determinada coletividade- perpassa o olhar do “outro”, que se vendo diferente, enquadra-o ou é enquadrado em significados simbólicos que fixam e determinam os *papeis sociais*. Isto se percebe quando, por exemplo, alguém afirma: “Você jamais será como eu!”. O “você” e o “eu”, neste caso, se apresenta como diferença, em que supostamente o sujeito falante se coloca como superior, determinando o seu lugar de altivez e fixando o lugar do outro que “jamais será como ele”, estabelecendo assim, relações de poder.

Vê-se, com isto, que as relações identitárias encontram-se em constantes conflitos, certamente impostas em tensões de poderes simbólicos que constituem “o superior” e “o subalterno”, havendo uma suposta hierarquização, mas que em ambos, exercem relações de poder (FOUCAULT, 1975).

Castells (2010) usa o termo *identidade de resistência* para designar identidades construídas no cerne das revoltas dos “inferiores” contra os “superiores”, em que, desvalorizados e estigmatizados não aceitam o seu lugar simbólico, lutando por valorização e respeito, exercendo então, o poder de resistência e luta por direitos e prestígio.

Apesar disso, as identidades desprestigiadas que foram sendo construídas por longo período histórico não são tão fáceis de se reverterem no imaginário social, isto porque, encontram-se na memória coletiva da humanidade e munida de preconceitos e estereótipos, em muitas vezes, veladas e silenciosas.

Assim, pode-se dizer que, a história da negritude no Brasil perpassou por inúmeros fatores que apontam e explicitam o racismo que na contemporaneidade ainda se mantém, sendo construída em séculos de segregação, exploração, preconceito e violência, e que, evidentemente apresentam características difíceis de se demolirem.

Desde 29 de março de 1549, quando se registra o primeiro ato referente a escravidão do negro no Brasil através de um alvará que permitia a importação de escravos da Guiné e da Ilha de S. Tomé com destino a engenhos brasileiros de cana-de-açúcar (RENAULT apud LOBO, 2008, p. 131), os sujeitos negros tornaram-se “objetos” de desejos econômicos da população branca e elitista.

Considerada a maior migração forçada da história, com mais de três séculos de permanência, o tráfico atlântico dos Navios negreiros que importaram da África à América cerca de 11 milhões de pessoas, tendo 40% como destino o Brasil (ALADRÉN, 2012), foi marcado pelo corpo cativo e sujeitado, mas não passivo frente a crueldade.

Apesar da escravidão, os negros não se conformavam com a situação escravocrata. Desencadearam, como resistência, inúmeras fugas, rebeliões, criação de quilombos; praticavam *furtos* com o intuito de *comprar a própria alforria* ou viver em melhores condições; fingiam doenças e paralizações, promoviam queimas de plantação e rebelavam-se individualmente ou coletivamente. (LOBO, 2008, p.163-167). Tudo isto propiciava a fama *de povo rebelde, promíscuo e de má índole*.

Mesmo após o festejado 13 de maio de 1888, em que, a princípio, os negros deveriam estar em igualdade perante a lei com os brancos, o acesso a cidadania assim não se fez. Santos e Rocha (2017) descrevem:

Muitos negros, no período pós-abolição, migraram das fazendas para os centros urbanos e não conseguiram se inserir no mercado de trabalho, pois, os empregadores preferiram a farta mão de obra dos imigrantes. Muito contribuiu para esta situação, o conceito

arraigado na sociedade de que o negro era apto apenas para o trabalho escravo e com isso, na maioria das vezes, só lhe restavam o subemprego e o trabalho informal. Além disto, é importante ressaltar que nenhuma política habitacional foi colocada em prática, o que gerou um intenso processo de favelização das cidades. (SANTOS e ROCHA, 2017, p. 2).

Além da escassez de trabalho e moradia, como descrito, ainda se firmaram, de maneira arraigada, após o período de abolição da escravatura, o denominado *racismo científico*- entre as quais destacam-se a eugenia, o darwinismo social e a teoria do embranquecimento -, em que, os supostos estudos de ciências – em áreas de direito, medicina e etc.- estabeleciam uma hierarquização de raças, em que a negra assumia uma posição dentre as mais subalternadas.

Com tudo isto, nota-se que a construção sócio-histórica da identidade negra no Brasil perpassou por inumeráveis conceitos relativos a preconceito, subalternidade, estereótipos, explorações, entre outros, que possivelmente influenciaram e ainda influenciam a memória coletiva da sociedade atual.

### **O negro na literatura de Monteiro Lobato.**

Apesar de na contemporaneidade a figura do negro ser cada vez mais constante na literatura nacional, ainda se nota por parte de muitos escritores uma *ausência* de personagens afrodescendentes em suas obras. A história literária, inclusive, indica que antes de 1850 a literatura nacional tinha o negro como ser *invisível* – esquecido pelos grandes autores brasileiros (BROKSHAW apud Castilho, 2004).

Em José Bento Monteiro Lobato, mais conhecido, apenas, por Monteiro Lobato, todavia, a representação negra é constante, e em alguns casos, recebem lugar de protagonismo. Na sua renomada literatura infantil, personagens negros como Tia Nastácia, Tio Barnabé e o Saci se eternizaram nas lembranças de gerações. Na literatura adulta, obras como *Negrinha* (1994) e *O presidente Negro* (2009) colocam em destaque personagens de descendência africana.

A partir de 2010, a literatura lobatiana tem sofrido uma série de discussões concernentes à introdução, por parte do autor, de elementos racistas em suas obras destinadas ao público infantil. A polêmica deu início com um parecer (nº 15/2010) emitido pelo Conselho Nacional de Educação como resposta a denúncia de Antônio Gomes Costa Neto. O parecer discorre acerca de uma de suas obras:

[...] A obra CAÇADAS DE PEDRINHO só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro (BRASIL, 2010, p. 2).

Cabe à Coordenação-Geral de Material Didático do MEC cumprir com os critérios por ela mesma estabelecidos na avaliação dos livros indicados para o PNBE, de que os mesmos primem pela **ausência de preconceitos, estereótipos**, não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor (p. 5)

Caso algumas das obras selecionadas pelos especialistas, e que componham o acervo do PNBE, ainda apresentem preconceitos e estereótipos, tais como aqueles que foram denunciados pelo Sr. Antônio Gomes Costa Neto e pela Ouvidoria da SEPPPIR, a Coordenação-Geral de Material Didático e a Secretaria de Educação Básica do MEC deverão exigir da editora responsável pela publicação a inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura (p.5).

A obra *Caçadas de Pedrinho* fora escrita por Lobato como ampliação de outro livro de sua autoria redigido em 1924 intitulado de “A caçada da onça”. Segundo a denúncia do Sr. Antônio Gomes, *Caçadas de Pedrinho* conteria teor racista concernente a personagem negra Tia Nastácia, bem como, faria referências preconceituosas mediante aparições de animais como macaco, urubu e feras africanas, e por tanto, deveria ser repensada como escolha de livros para as instituições educativas. Em certo momento a obra literária narra:

“[...] e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma macaca de carvão, pelo Mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida se não trepar em mastros.” (LOBATO, 2009, p.39).

Percebe-se, que a comparação do autor entre a negra *Nastácia* e uma *macaca*, mais especificamente a uma “*macaca de carvão*”, possivelmente fazendo menção a características fenotípicas de cor, além de utilizar termos como “trepou” e “agilidade” para fortalecer o comparativo *Nastácia* e *macaca*.

Vale dizer, que na mesma obra, o termo “trepou” é usado em outro momento, por Lobato, referindo-se a personagem Dona Benta, que é branca: “[...]”

A pobre Dona Benta teve de trepar na escada e ajeitar-se sobre o par de andaimes que Pedrinho lhe destinara” (p.33), além de que, a comparação entre ser humano e macaco, parece normal, em Lobato, para qualquer raça. Como em: “[...] como se houvessem virado macacos, todos procuraram a salvação nas árvores” (p.16) e ainda: “Imbecil! — Resmungou a capivara, furiosa de tamanha asneira. — Não é à toa que os macacos se parecem tanto com os homens” (p. 23).

Se por intermédio de *Caçadas de Pedrinho* deu início a polêmica concernente a um suposto racismo de Lobato, em *Histórias de Tia Nastácia* (2011), no entanto, em que a negra assume lugar de contadora de histórias, e por tanto, de protagonismo na narrativa, a representatividade de cor é mais evidenciada.

Em *Histórias de Tia Nastácia* a negra é representada como sendo o povo, ou seja, detentora de sabedoria popular, mas sem qualquer erudição. Pedrinho curioso em conhecer as “histórias do povo” dialoga com Emília: “Estou com o plano de espremer Tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela” (LOBATO, 2011, p.12). Desta forma, o negro em Lobato é a representação máxima do *povo*.

Um dos fatores mais significativos de observação em *Histórias de Tia Nastácia* no que diz respeito a identidade negra, relaciona-se aos comentários que os personagens faziam logo após cada história contada por Nastácia. As crianças – Narizinho e Pedrinho-, Dona Benta e sobretudo a boneca Emília utilizam-se de palavras, muitas vezes, ofensivas:

[...] O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outras coisas não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes [...] (p.27)

Pois cá comigo – disse Emília- Só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo [...]. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras, coisa mesmo de negra beijuda como Tia Nastácia [...].” (LOBATO, 2011, P.28).

[...] O povo, coitado, não tem delicadeza, não tem finuras, não tem arte. É grosseiro, tosco em tudo o que faz [...] (p.49)

Bem se vê que é preta e beijuda! Não tem a menor filosofia esta diaba [...] (p.90).

Observa-se com tudo isto, que o negro, na figura do povo, recebe termos relacionados à ignorância, burrice; sem delicadeza, finura ou artes e sem qualquer filosofia ou cultura, além da adjetivação de diaba. Valendo ressaltar ainda o estereótipo do “beijo” do “preto”, que nas palavras da boneca de pano: “[...] beijo é de boi – protestou Emília-gente tem lábios” (p.78).

Torna-se importante, também, perceber os espaços sociais ocupados pelos personagens negros, principalmente na obra infantil de Lobato, são espaços que se encontram pessoas sem estudo, que não precisam de boa formação para tal. A Própria Nastácia, raramente aparece distante do ambiente da cozinha, sempre preocupada em “preparar um bom prato”, enquanto O Tio Barnabé apresenta-se como um Senhor que adora fumar cachimbo, imbuído de cultura popular, mas não erudita. Para Santos (2007), ambos representavam, supostamente, os descendentes de escravos durante a década de 20 no Brasil, e por este motivo, socialmente estigmatizados. Nota-se, porém, que os dois negros são apresentados, normalmente, como pessoas respeitadas e bondosas.

Não é apenas na literatura infantil que Monteiro Lobato apresenta personagens negros em suas obras, em *O presidente negro* (2009), o autor retrata a *guerra das raças* mediante as figuras centrais de Jim Roy (político negro) e Kerlog (político branco), dentre os quais, o primeiro, assume a presidência dos Estados Unidos em um ato de *traição*, acirrando os conflitos raciais no país.

A obra adulta em questão passa-se no ano 2228 em que o autor através do “porviroscópio” – espécie de máquina que consegue visualizar o futuro- presume a extinção da raça negra nos Estados Unidos através de um produto denominado de raios ômega, que “[...] possuem virtude dupla. Ao mesmo tempo que alisam os cabelos [...] esterilizam o homem” (LOBATO, 2009, p. 190).

Desta forma, a raça negra, na obra, é extinta através de um produto que combate a característica do cabelo negro – crioulo- promovendo, ao mesmo tempo, a esterilização. Nota-se com isto, uma forte influência da eugenia – movimento que se dizia científico, que propagava a superioridade branca em detrimento as demais, e que, para a promoção do “melhoramento das raças” a esterilização poderia ser possível-, sendo que, também, na própria obra, o autor faz referência a eugenia diversas vezes, ora a exaltando como em: “O choque das raças fora prevenido, o que valeu por nova vitória da eugenia” (p. 192).

Em *O Presidente negro*, porém, o autor não esconde a crueldade histórica sofrida pelos negros. O mesmo narra o passado de sofrimento e condena a perversidade branca de séculos:

Viu muito longe, esfumado pela bruma dos séculos, o humilde *Kraal* africano visado pelo feroz negreiro branco, que em frágeis briques vinha por cima das ondas qual espuma venenosa do oceano. Viu o assalto, a chacina dos moradores nus, o sangue a correr, o incêndio a engolir as palhoças. Depois, o saque, o apresamento dos homens válidos e das mulheres, a algema que lhes garroteava os pulsos, a canga que os metia dois a dois em comboios sinistros tocados a relho para a costa [...] Carga



humana, coisa, fardos de couro negro com carne vermelha por dentro. A fome, a sede, a doença, a escuridão. Por sobre as cabeças de da carga humana, um tabuado. Por cima do tabuado, rumores de vozes. Eram os brancos. Branco queria dizer uma coisa só: crueldade fria... (LOBATO, 2009, P. 132-133).

Percebe-se, desta maneira, que apesar da vitória branca com a esterilização da raça negra, colocando-a supostamente em superioridade, Lobato, na obra, não nega a *crueldade fria* do branco, mesmo depois afirmando que existem *brancos bons* como em: “Viu depois a aurora da noite de 200 anos: Lincoln. O Branco Bom [...]” (p. 133). Tal denúncia de Lobato em relação a crueldade histórica do branco é vista também, de forma similar, em *Negrinha*:

[...]. Os pretos sofriam como destinados a dor. E os brancos tinham como dogma que de outra maneira não se levavam pretos. O sentimento de revolta não latejava em ninguém [...] sempre que na casa do tronco o bacalhau arrancava urros a um pobre infeliz. A mim, em começo, também me era indiferente a dor alheia. Aos depois [...] aquelas barbaridades diárias punham-me fremente de cólera. Uma vez tive ímpetos de estrangular o déspota [...]. (LOBATO, 1994, p. 101).

Assim sendo, a identidade negra representada em obras de Monteiro Lobato parece apresentar, *a priori*, uma duplicidade, visto que ao mesmo tempo em que o autor faz referência a possíveis estereótipos do negro- aludindo a termos preconceituosos, posições sociais de subalternidade, inferioridade racial e etc.- o coloca, em muitas vezes, em protagonismo, como *contadora de história* ou *Presidente*, figura bondosa e respeitosa, além de condenar a crueldade histórica vivida pelo negro.

### **Lobato: aspectos racistas e historicizados**

Quando se pensa em uma obra literária, faz-se necessário a compreensão histórica do período em que a mesma foi redigida, isto porque, assim como todo produto, ele foi pensado e destinado a produzir efeitos dentro de uma certa demanda temporal, social e cultural. Desta maneira, ideologias, representações sociais, personagens, enredo, dentre outros, são pensados por/a um determinado sujeito em um determinado contexto, que diverge, e as vezes, entra em conflito com questões atuais.

Dentro da lógica especificada, a obra lobatiana deve ser compreendida – também e não apenas- como um produto do meio sócio-histórico, e para

tanto, deve-se conhecer os discursos ideológicos raciais que cercavam Monteiro Lobato durante toda a sua vida.

A princípio, torna-se significativo a observação do nascimento do escritor que data em 18 de abril de 1882, anterior ao festejado 13 de maio de 1888, tendo assim, Lobato vivenciado mesmo que em curta temporalidade- o período escravocrata brasileiro. Mas como já, decorrido outrora, mesmo após a abolição, os negros continuaram sendo estigmatizados pela sociedade e sem igualdade de direitos políticos, sociais, financeiros e etc. Afetando assim, possivelmente, o contexto do autor.

Além do exposto, três correntes racistas-duas ideológicas e uma que se considerava científica- tinham forte influência em relação a intelectualidade brasileiras - sobretudo durante o término do séc. XIX e início do séc. XX - o que pode ter influenciado drasticamente o escritor, das quais são: darwinismo social, teoria do embranquecimento e a “científica” eugenia.

O darwinismo social tem sua gênese a partir dos estudos de Darwin sobre seleção natural ou evolução das espécies. Darwin jamais elaborara uma teoria que atingisse a área social, mas seus estudos levaram alguns intelectuais a apostarem “na ideia de tipos perfeitos (indivíduos que não eram miscigenados), segundo consideravam a mestiçagem como uma praga para a sociedade ‘civilizada’ que precisava ser evitada e eliminada” (SILVA e SANTOS, 2012, p.1-2). Causo descreveu: “Monteiro Lobato, cidadão do seu tempo que era, caiu pela falácia do darwinismo social” (2003, p.137).

A teoria do embranquecimento, também denominada de ideologia do branqueamento, todavia, pregava que o Brasil deveria passar por um “clareamento”, em que as raças “inferiores” (índios e negros) ao se mesclarem com a branca, poderiam ser “melhoradas geneticamente”. Nas palavras de Seyferth (1996, p. 49): “o branqueamento da raça era visualizado como um processo seletivo de miscigenação que dentro de um certo tempo (três gerações), produziria uma população de fenótipo branco”. Este processo dar-se-ia mediante as políticas de imigração europeia, intensificadas sobretudo nas décadas de 1880, 1890 e 1920.

No que tange a eugenia, possivelmente a mais próxima e concreta no pensamento de Monteiro Lobato, por ter sido membro da Sociedade eugênica de São Paulo, além de ter estabelecido vínculo com médicos eugenistas como Renato Kehl (1889-1974) e Arthur Neiva (1880 - 1943) segundo aponta Feres Júnior (2013), a mesma se trata de uma suposta linha científica em que a hereditariedade determinaria os sujeitos “inferiores” e “superiores” e que, para tanto, estimulava o “melhoramento das raças” incitando a procriação dos “bem dotados” (brancos) e o impedimento da proliferação dos “inferiores” (negros e mestiços), utilizando-se,

inclusive, da esterilização Maciel (1999). A pesquisadora Lajolo descreve:

Num tempo em que por toda a parte, inclusive os Estados Unidos, muitos acreditavam, que o cruzamento entre raças levava à degeneração social e que criminosos, epiléticos e doentes mentais deveriam ser esterilizados, Lobato comungava com largo espectro do campo das ciências e boa parte da opinião pública Nacional e Internacional na defesa das teses eugênicas, que muitas vezes não se distinguiam bem da noção de higiene pública (MACIEL,2014, p.194).

Caminhando por essa lógica, percebe-se que o período histórico vivenciado por Monteiro Lobato estava inflamado de correntes racistas que alcançavam significativamente a elite brasileira- e também internacional- da qual o escritor comungava, e por tanto, como sujeito histórico-social, as correntes ideológicas da época lhe atingiam drasticamente, e conseqüentemente, as suas obras.

### **Considerações finais**

A identidade como um processo de construção permanente e não locada em um lugar de fixidez- no entanto ora mais rígida- que se modifica ao longo do período histórico, tem resistido a mudanças cruciais no que concerne a identidade negra, por esta ter transpassado séculos de construção identitária baseada em fatores de estereótipos e discriminação, visto também, ainda na pós-modernidade.

A literatura, que carrega em seu bojo a representação da sociedade, acaba também, por receber demasiada influência do contexto social e cultural de uma determinada época, da qual, tem-se resistido durante anos a perspectiva negativa do negro como sujeitos “subalternados”.

Logo, visto que o literário Monteiro Lobato vivera um período efervescente de teorias raciais, suas obras-sejam infantis ou adultas-também trazem em si uma revelação do “lugar” do negro- inferior, discriminado, estereotipado- na cultura branca, tendo, porém, que ressaltar uma possível ambigüidade do *Lobato de seu tempo* – envolvido pelas correntes ideológicas e “científicas” do discurso racista – e o *Lobato denunciante da crueldade histórica do homem branco*.

### **REFERÊNCIAS**

ALADRÉN, Gabriel. O tráfico de escravos e a escravidão na América portuguesa. In: DANTAS, C.; MATTOS, H.; ABREU, M. (Org.). *O negro no Brasil: Trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

BRASIL. Conselho Nacional de educação. *Parecer CNE/CEB nº 15/2010*. Relatora: Nilma Lino Gomes. 1º/9/2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6702-pceb015-10&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6702-pceb015-10&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 ago. 2017

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.2. São Paulo: Paz e terra, 2010.

CASTILHO, Suely Dulce. *A Representação do Negro na literatura Brasileira*. Novas Perspectivas, v.7 nº01, 2004b.

CAUSO, Roberto de Souza. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2003.

FERES JÚNIOR, José et all. *Monteiro Lobato e o Politicamente correto*. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 56, nº 1, p. 69-108, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Editora Vozes, 1975.

HAAL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.); WOODWORD, K. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

LAJOLO, Marisa (org.). *Monteiro Lobato, livro a livros: obra adulta*. São Paulo: editora Unesp, 2014.

LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1994

\_\_\_\_\_. *Caçadas de Pedrinho*. 3 ed. São Paulo: Globo, 2009

\_\_\_\_\_. *Histórias de Tia Nastácia*. 3 ed. São Paulo: Globo, 2011

\_\_\_\_\_. *O presidente Negro*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009

LOBO, Ferreira Lima. *Os infames da História: Pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. Anos 90, Porto Alegre, nº 11, p. 121- 130, jul. ,1999.

SANTOS, Elizângela da Silva. *O sítio do pica-pau amarelo e a sua divisão social do trabalho*. Mediações: Londrina, V. 12, N.1, p. 249-266, jan/jun. 2007



SANTOS, Lais Maine; ROCHA, Cristiany Miranda. *Liberdade e desigualdade: a inserção do negro na sociedade republicana do pós-abolição*. Acesso em: Em 24 Jul. 2017

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marco Chor (org.); SANTOS, Ricardo Ventura (org.). *Raça, Ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: editora Fiocruz/CCBB, 1996.

SILVA, Thiago Dantas da; SANTOS, Maíra Rodrigues dos. *A abolição e a manutenção das injustiças: a luta dos negros na primeira república brasileira*. Cadernos Imbondeiro, João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

WOODWORD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.); HALL, S. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009





## **A RELIGIÃO CRISTÃ E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-EXPOSITIVA DA LIBERDADE RELIGIOSA NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO NO BRASIL**

Wanderson Kennedy da Nóbrega

Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: wknobrega@hotmail.com

Natan Severo de Sousa

Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: n.s.saobento@gmail.com

Aniclesia de Sousa

Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: annyclesiasousa@hotmail.com

A religião desde os tempos mais longínquos tem-se mostrado eficiente enquanto instrumento de controle social. Paulo Nader em sua obra “Introdução ao Estudo do Direito” comenta: “Por muito tempo, desde as épocas mais recuadas da história, a Religião exerceu um domínio absoluto sobre as coisas humanas. A falta do conhecimento científico era suprida pela fé. As crenças religiosas formulavam as explicações necessárias.”, isso nos deixa claro a influência usufruída pela religião nos tempos em que as ciências nasciam e se formavam. A Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988 foi promulgada “sob a proteção de Deus”, como é possível verificar em seu preâmbulo. Há uma grande discussão quanto a menção a Deus no preâmbulo da carta magna de 1988. Alguns doutrinadores defendem que ele vai de encontro com a Liberdade Religiosa apresentando assim, não a especificidade religiosa porém, o direito a se cultuar sem constrangimentos em território nacional elementos e divindades. A religião como instrumento de controle social, ainda hoje no Brasil, mostra-se como um aparato de normas reguladoras que uniformizam o social, sendo instrumento nas mãos de dominadores, agrupamento político este receptado pelo Estado Democrático de Direito. Fortemente aliada à política, ela exerce com eficácia também sua influência nesse campo científico social, interagindo a disseminação de pré-conceitos e estereótipos. Nisto, vê-se com clareza, que, os discursos de ódio que incitam a discriminação religiosa ainda acontecem e frequentemente são relatadas manifestações preconceituosas de maneira violenta e constrangedora, havendo relatos de agressões físicas e até de assassinatos. Em muitos casos a falta de conhecimento impulsiona discursos que transmitem a ideia de que as religiões afro-brasileiras têm finalidades ou estão relacionadas a cultos de entidades satânicas e demoníaca. Ainda que comprovadamente haja o avanço nas discussões e medidas governamentais afim de serem garantidas a liberdade e segurança aos locais de culto e respeito isonômico, o fascismo religioso cristão é agudo principalmente no âmbito do protestantismo. A influência do cristianismo é expresso na fase de transição do Alto para o Baixo Império Romano quando chega ao ápice de sua ascensão. Em Roma o direito era criado e modificado pelos juriconsultos que nos mais diversos casos concretos, expressavam um parecer. Com o Edito de Tolerância de Milão expedido por Constantino, a igreja católica uni-se ao Estado compactuando conveniências, concentrando-se em si o monopólio da manutenção do poder que tinha por objetivo principal perpetuar o imperador à frente da

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

nação já que o mesmo perdera a imagem de comissionado por Deus em detrimento a uma sociedade descrente com o desde então governo penoso. Mário Curtis em sua obra “Iniciação ao Direito Romano” solidifica o que foi exposto anteriormente quando escreve: “[...] o Cristianismo que, havia muito, emergira vitorioso das catacumbas com o edito de Milão (313), tornara-se religião de Estado desde o reinado de Teodósio I (+ 395) e constituía agora um fator determinante da Civilização, tanto na Pars Orientis como na Pars Occidentis do velho Império Romano, esta última já em sua maior parte dominada pelos reinos bárbaros.”. Essa união possibilitou a igreja impor ao Estado uma mudança no seu sistema jurídico, passando a adotar o direito canônico como base jurídica para julgamentos e regimento nacional. O direito canônico valorou-se com velocidade, já que a sociedade acreditara na igreja sua subjetividade e particularidade. A partir de então a igreja mostrou-se intrínseca a sociedade, mesmo depois da secularização do direito. É salutar que mesmo após a secularização do direito, momento este em que o direito se aparta da religião, faz-se perceptível a presença de instrumentos que manifestam ideologias e a própria religião nos órgãos estatais, como por exemplo, no Supremo Tribunal Federal, nos Tribunais do Júri, em compartimentos e demais entidades estatais como escolas e hospitais no tocante a presença de crucifixos. A presença da religião no Estado fica mais evidente ao observarmos também as cédulas de real, prova ocular dessa influência intrínseca ao nosso modelo jurídico romano-germânico já que no lado direito das cédulas encontramos a frase “Deus seja louvado” o que manifesta uma ideologia específica. Em 1824, com o Brasil já independente, e algumas discussões não muito democráticas, foi outorgada a Primeira Constituição do Brasil. Tal Constituição instituía o catolicismo como religião oficial. A Constituição de 1891, que foi a primeira constituição republicana, definiu a separação ainda que aparente entre Igreja e Estado. Desde então a religião católica deixou de ser a religião oficial. Foram criados os cartórios para registros de nascimento, casamento e morte. Esses registros eram até então de competência da Igreja Católica. Também foram criados cemitérios públicos onde poderia ser sepultada qualquer pessoa, independente de credo ou ideologia. O Estado também chamou para si a educação, outrora de cunho religioso, representado pelos centros de estudo e construção do conhecimento, resididos nos grandes templos góticos. A Igreja ficou bastante descontente com tal separação, acabando por incitar algumas revoltas, como a Guerra de Canudos. Na constituição vigente, Constituição de 1988, podemos identificar influencia da religião já no preâmbulo. Este faz referencia a Deus ( ...“sob a proteção de Deus”...), o que exige do interlocutor uma crença, mesmo que não em um Deus uno, mas em algo que atribua sentido para a vida e para as coisas. Além disso, assegura no art. 5º,VI a liberdade de crença; VII prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; além de outros incisos como o VIII, que diz que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, do mesmo artigo. Ou até mesmo outros artigos, como é o caso do art. 19, inciso I que impede a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de interferir em cultos religiosos. É salutar porém, que, embora haja a defesa incisiva do direito livre a celebração religiosa, o cristianismo no papel de corrente filosófica-religiosa, tem-se valido da brusca força política adquirida e transformado a liberdade em palco de guerra, onde a calúnia faz espetáculo e a opressão econômica ideológica também geram restrição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Religião. Influência. Constituição. Dominação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília: Senado, 1988.

DINIZ, Maria Helena, **Compêndio De Introdução À Ciência Do Direito**, 18º edição, Saraiva, São Paulo, 2006.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo de Direito**, 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

BARRADAS, Ana. **Ministros da Noite: livro negro da expansão portuguesa.** Lisboa: Antígona, 1995.

CARVALHO, Com. José Geraldo Vidigal. **A Igreja e a Escravidão.** Rio de Janeiro: (s.e.) 1985.



## A representação da resistência e da identidade da mulher negra nos contos “Das águas”, de Cristiane Sobral e “Quando parei de mandar beijos”, de Taís Espírito Santo

Maria Julieta Dias Gonçalves<sup>1</sup>

Debora Maria da Silva<sup>2</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*

Campus avançado Prof<sup>a</sup>. “Maria Elisa de Albuquerque Maia

[Julieta.jujuh05@gmail.com](mailto:Julieta.jujuh05@gmail.com)

[Deborasilva161@hotmail.com](mailto:Deborasilva161@hotmail.com)

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo fazer uma análise sobre a forma como é representada o ato de resistência e a construção da identidade feminina negra nos contos: “Das águas”, da escritora Cristiane Sobral, e “Quando parei de mandar beijos”, de Taís Espírito Santo, retirados da obra *Olhos de Azeviche*. Assim sendo, as análises e discussões presentes neste trabalho compartilham as reflexões teóricas de: Hall (2006), Souza (1983) e Fanon (2008). Ressaltamos como a identidade da mulher negra é afetada a partir das experiências racistas vivenciadas por esta mulher em espaços de poder negados historicamente a população negra. Analisamos e concluímos que no conto “Das águas”, da escritora Cristiane Sobral, é representado uma mulher negra que constrói sua identidade negra exaltando e amando seus traços negros. A personagem também possui amor e respeito pelo seu povo negro, logo, ela encontra nesse mesmo povo e em Oxum a força que ela precisa para sobreviver ao racismo. Essa mesma mulher negra ao ocupar uma universidade é obrigada a resistir para sobreviver em um ambiente predominantemente branco e racista, que tenta destruir sua identidade negra. No conto “Quando parei de mandar beijos”, de Taís Espírito Santo, a personagem principal é uma mulher negra que sofreu profundamente com o racismo, como consequência, o simples ato de mandar beijos se tornou algo impossível, porque sua boca carnuda foi considerada algo desprezível pelos brancos presentes na escola em que ela estudava.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade negra, Resistência, Cristiane Sobral, Tais Espirito Santos, Literatura afro-brasileira.

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as literaturas produzidas por mulheres negras brasileiras vêm sendo investigadas por inúmeros pesquisadores. Autores como Dalcastagné, Duarte, Constância Duarte, Cuti, Conceição Evaristo, Felisberto e Figueiredo apresentam essa preocupação. Em seus trabalhos eles discorrem sobre as

especificidades e o valor estético, literário e político dessas produções literárias, ainda, elencam as dificuldades enfrentadas por esses escritores no campo literário.

Já, as questões que envolvem a identidade, são bastante recorrentes na área dos estudos literários, muitas pesquisas de análise da representação da identidade no texto literário são feitas com base em autores como Hall, Glissant e Bauman que possuem teorias sobre a identidade e sua transformação ao longo do tempo.

Partindo dessas reflexões sobre literatura de autoria negra e identidade resolvemos que, neste trabalho, a preocupação se volta para a investigação da literatura de autoria feminina negra brasileira, especificamente, investigar a representação da resistência e do processo de construção da identidade de personagens femininas negras, representadas em duas produções literárias presentes na obra *olhos de azeviche*, que reúne uma coletânea formada por contos e crônicas de dez escritoras negras brasileiras, são elas: Ana Paula Lisboa, Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Miriam Alves, Cidinha da Silva, Cristiane Sobral, Fátima Trinchão, Lia Vieira e Tais Espirito Santo.

O conceito adotado neste trabalho para designar as literaturas das autoras supracitadas é denominado de afro-brasileira, que tem como diferencial uma literatura de autoria negra que reflete as percepções de mundo desses autores, é uma produção literária construída a partir de um local de fala, de vivências de sujeitos historicamente marginalizados na sociedade brasileira. Portanto, essa literatura é marcada por uma subjetividade negra que cria representações diversas e humanizadas do sujeito negro. Deste modo, as produções literárias de autoria negra feminina com representações de pessoas negras que pretendemos analisar futuramente, não são construídos através de estereótipos racistas, que representam esses sujeitos destituídos de uma identidade própria e afetividade, transformando-os em objetos.

Neste artigo existiu a preocupação em apresentar uma nova forma de construção e representação da identidade negra na literatura, com um novo ponto de vista, principalmente, uma identidade negra fragmentada, híbrida, múltipla, ou seja, o negro teve sua identidade apagada devido ao processo de escravidão em que foi mantido e, depois, deste período, ainda luta para (re) construir sua identidade. Esse sujeito também teve sua voz silenciada e identidade subjugadas aos padrões brancos na literatura brasileira, mas com o surgimento da literatura afro-brasileira o negro teve a oportunidade de falar por si, de sair da margem em que foi colocado, de construir sua identidade negra, de representar essa identidade que por muito tempo foi negada, apagada. A identidade do negro na literatura afro-brasileira é representada pelo próprio negro e não pelo branco.

## **METODOLOGIA**

Partimos do pressuposto de que, utilizaremos no nosso trabalho a o método de abordagem dedutivo que para Martins (2011, p.34) “Parte da premissa antecedente (valor universal) e chega ao consequente (conhecimento particular) ”. Esse método parte de um assunto geral para as particularidades deste assunto, de tal modo, partimos de estudos abrangentes já existentes sobre a temática da nossa pesquisa para buscar investigar algo mais específico, ou seja, partimos do geral que é identidade e resistência para investigar a identidade feminina negra e a resistência da mulher negra que são coisas específicas.

O método de procedimento e de análise do objeto da nossa pesquisa é de caráter bibliográfico, segundo Andrade (2007, p.115) “A pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, ou seja, livros e outros documentos bibliográficos”. Além disso, se torna necessário a pesquisa bibliográfica, principalmente, pelo fato do objeto deste trabalho ser uma obra literária. Portanto, através desse método será possível analisar esse *corpus* baseado em documentos publicados sobre as temáticas que pretendemos investigar.

O *corpus* da nossa pesquisa é constituído pelos contos “Das águas” de Cristiane Sobral e “Quando parei de mandar beijos” de Tais Espirito Santo, presentes no livro *Olhos de azeviche*. Utilizaremos livros de teoria pós-colonial, estudos culturais, feminista e literatura afro-brasileira, para o entendimento e análise do *corpus*.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O conto “Das águas” de Cristiane sobral, nos apresenta a personagem Omi, mulher negra, que estabelece uma relação afetiva aprofundada com a sua ancestralidade e, admira a resistência de seu povo, como podemos perceber no fragmento da narrativa a seguir: “sentia que a força dos seus estava a inspirar seus passos” (SOBRAL, 2017, p.50). Desde o início da narrativa a personagem demonstra que está cansada, fadigada, corpo exausto e “carrega nos ombros” um peso, que ao longo da sua trajetória narrada na obra iremos descobrir como sendo o peso causado por ser uma mulher de pele negra retinta, odiada por ser negra e consequentemente fora do padrão de beleza e ,além disso, é estudante de medicina, que é um curso considerado de elite e de brancos pela sociedade brasileira, portanto, ela ocupa um espaço acadêmico elitizado, na qual, sempre foi negado as pessoas como Omi.

É essencial em nossa análise discutirmos sobre resistência, que é uma temática central na obra supracitada e, é um termo que remete a uma nova

forma de existir de resistir e é usado exaustivamente no movimento negro e no feminismo negro, pois, compreende-se que é um termo que resume a luta dos negros, em constante tentativa de existir e resistir em uma sociedade racista, marcada pelo ódio e genocídio contra a população negra.

Nós podemos observar a resistência da personagem na passagem a seguir: “Faria tudo por sua gente, por seus saberes, administrava a resistência do seu povo mantedor de tradições culturais e religiosas ao longo dos séculos.” (SOBRAL, 2017, p.49). Por conseguinte, a resistência de Omi também ocorre quando ela continua a manter uma relação com sua ancestralidade representada através do seu povo preto e das religiões de matriz africana, pois a sociedade racista e com resquícios da colonização tenta constantemente impedir o surgimento de relações de amor entre os negros e o respeito e o conhecimento sobre a sua religiosidade ancestral. Além disso, existira também a resistência pelo fato da personagem ser uma mulher negra que ingressa em uma universidade como estudante de medicina.

A partir do posicionamento, do pensamento e da consciência racial da personagem, interpretamos que seu amor e respeito pelo seu povo negro a faz sonhar que através da sua formação acadêmica e do exercício da sua profissão de médica poderá oferecer assistência aos negros, principalmente, aqueles marginalizados pelo estado e sociedade. Omi tem a consciência que só conseguiu ocupar o espaço acadêmico por causa da luta do seu povo negro, e, assim, ela sente que tem o dever de retribuir.

Logo no início da narrativa, a personagem é descrita como: “Suas medidas, suas curvas, eram excessivas para o molde. Sua pele fora tingida com muita melanina. Os cabelos, fortes, crespos, apontavam para o alto, não balançavam com o vento” (SOBRAL, 2017, p.49). Neste momento, podemos perceber a valorização da negritude, da estética negra que não é considerado o padrão de beleza hegemônico que é branco e racista, é possivelmente por isso que a autora utiliza o termo molde para afirmar que a personagem negra retinta, gorda e com cabelos crespos não se encaixa no molde que provavelmente aponta para o padrão de beleza branco considerado único.

A narradora afirma que a personagem vivia em: “Um país de modelos europeus predominantes, cada vez mais esqualidos, diria. Nenhum desses adjetivos lhe cabia” (SOBRAL, 2017, p.49). Percebemos tanto na descrição física da personagem quanto na narração da narradora da história, uma representação e uma discussão sobre o padrão de beleza. A partir disto, resolvemos trazer Gomes (2008), que aborda o processo de criação do padrão branco como o único padrão de beleza a ser

seguido e as consequências na vida dos negros. Desta forma a autora alega:

[...] construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial. A partir de então que, quando aplicamos o conceito de beleza ao corpo, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização, e a aparência física passa a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos. (GOMES, 2008, p.234, 235).

Deste modo, ao criar esse padrão de beleza cria-se com ela a hierarquização de beleza, não é difícil imaginar qual a beleza considerada inferior, elegida como feia, obviamente, a beleza negra. De tal modo, o Brasil, por exemplo, seguiu esse padrão e estabeleceram que todos deveriam buscar se encaixar neste padrão branco, excluindo completamente a diversidade dos corpos e das belezas dos povos brasileiros. A mídia se torna uma das grandes responsáveis pela propagação desse modelo branco.

A personagem é obrigada a conviver e a enfrentar o racismo por parte dos seus colegas que não conseguem aceitar o fato de estar dividindo a sala de aula de um curso superior, especificamente, medicina, com uma mulher negra e gorda. Sobral (2017) ao longo da narrativa nos apresenta situações vivenciadas por Omi na qual ela enfrenta desde criança o preconceito, a rejeição por ser uma menina preta. Todas essas situações de racismo que a personagem enfrenta é perceptível quando no dia do trote dos calouros seus colegas a chamaram de: “- macaca! Bombril! Nega maluca! Filha da senzala!” (SOBRAL, 2017, p.49). Conseqüentemente, com esses insultos eles começaram uma tentativa de desumanizá-la. Omi percebe que: “ Não era bem-vinda. Doía sim, por que desumanizava, agredia. Ela que sempre fora tratada com carinho. ” (SOBRAL, 2017, p.49). Deste modo, percebemos que o fato da personagem ser a única negra na turma, estar rodeadas por brancos em um curso de elite feriu completamente a branquitude racista que não consegue aceitar e conviver com a presença de uma mulher negra, isto é, não aceitam a existência de uma mulher negra que não existe para servi-los, não está em posição de subalternidade.

Esses momentos vivenciados pela personagem nos levaram a recorrer a Fanon (2008), que analisa a relação entre o branco e o negro, colonizador e colonizado, respectivamente. O autor discorre sobre os arquétipos, estereótipos e a percepção que o branco cria e tem do negro. Ele afirma: “ O branco está convencido de que o negro é um animal[...] ele tem a necessidade de se defender deste “diferente”, isto é, de caracterizar o outro. O outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos. ”

(FANON,2008, p.147). Essa afirmação do autor supracitado retrata o pensamento dos colegas brancos da personagem, pois, ao chama-la de macaca, eles estão exteriorizando a sua percepção sobre uma mulher negra, essa percepção é racista e impedi que eles enxerguem e acreditem na humanidade de Omi, para eles, ela é um animal.

Mesmo que Omi: “Gostava muito de ser como era” (SOBRAL, 2017, p. 49), possui orgulho de si mesma e constrói e afirma uma identidade negra, ao sair de sua casa e encontrar com o outro, percebia o quanto é odiada, ou seja, por causa do racismo constante e diário dos seus colegas brancos ela começa a duvidar da sua própria beleza, começa a se sentir frágil, começa a sofrer por ser negra e não se encaixar em um padrão de beleza muito longe do seu alcance. Podemos observar sua fragilidade na passagem a seguir: “Ao sair de casa, o preconceito e o racismo já estavam de pé a sacudir, com cinismo, as suas certezas. ” (SOBRAL, 2017, p.50).

Portanto, os insultos racistas que Omi recebe a machucam emocionalmente, contudo é importante salientar que não a fizeram odiar suas curvas acentuadas e seus traços negros como, por exemplo, o seu cabelo e a sua cor de pele. A personagem aprendeu que os traços que a fazem negra é motivo de orgulho e foi a partir desses traços que ela construiu sua identidade de mulher negra, valorizando e amando cada parte de si.

Em um dia no caminho para a universidade, completamente cansada, Omi escutou o pedido do seu corpo e coração que clamava por um banho de rio, assim como era constante quando morava no interior em sua comunidade negra. No rio não encontrou sua imagem, mas a de oxum através de águas de tom amarelo, Omi sentiu Oxum, seu poder, seu amor, sua energia. Ao mergulhar nas águas, ela sentiu que estava em processo de renascimento, assim sendo, ao sair das águas:

[...] sentiu-se única, completa. Oxum seguia a sua frente, a abrir caminhos. Não viveria a sombra de qualquer solidão. Fortalecida, Omi estava pronta a ocupar o espaço, o seu lugar na terra. Ao enxergar sua imagem nos espelhos de Oxum viu seus antepassados em sua terra distante em algum pedaço do imenso solo africano, seu povo guerreiro vivendo em tempos de fartura, de produção de conhecimentos e dignidade humana. Sua identidade, antes fragmentada, foi enfim revelada. Com oxum, pode, enfim, recuperar sua beleza roubada, encontrar-se no seu íntimo. Nunca mais deixaria de admirar a própria beleza em seus espelhos negros. (SOBRAL, 2017, p. 51,52.).

Neste momento da narrativa, a personagem vivencia de certa forma uma experiência de renascimento e de fortalecimento. Ao vivenciar na

faculdade a completa solidão e rejeição por ser quem é, a personagem começou a ficar fragilizada, começou a esquecer por alguns momentos quem ela é e quais são seus objetivos e sua luta. Ela se permitiu por poucos momentos ser “fraca”, não lutar, algo constantemente negado as mulheres negras que se veem obrigadas pelo racismo a resistir sempre e jamais se permitir experimentar e viver coisas tão humanas como desistir e fraquejar.

Desse modo, ao encontrar Oxum ela se fortalece, volta a se ver como sempre ela tinha se enxergado como uma mulher negra forte, bela, inteligente e que poderia conquistar o que quisesse na vida. O lugar que ela ocupa é dela e jamais alguém conseguira que ela duvide de si mesma e que o lugar que ela ocupa não lhe pertence. Ao se conectar com sua ancestralidade que é o seu povo preto, África e Oxum ela recupera sua negritude, recupera a fé em si mesma, recupera e volta a construir sua identidade negra que jamais voltara a ser afetada pelo outro.

Agora, a personagem termina seu encontro com Oxum e com seu eu interior totalmente recuperada, voltando a olhar em “ seus espelhos negros” e jamais para os espelhos brancos que tentam distorcer sua identidade, sua imagem, sua beleza e, principalmente, tenta destruir seus espelhos negros, que acreditamos que representa sua identidade negra, sua negritude, sua saúde emocional, sua ancestralidade.

Portanto, descobrimos ao final da trajetória de Omi a origem e a manutenção da sua força, que vem da sua religiosidade, ela encontra na religião de matriz africana o candomblé e no seu encontro com a divindade mãe Oxum sua grande força para continuar a enfrentar uma sociedade racista e não desistir de ocupar um espaço tão importante para ela que é a universidade.

Ao analisar como a personagem constrói sua identidade negra a partir da sua existência e das suas vivências enquanto mulher negra é necessário recorrer a Munanga (1986), que defende que para o negro construir uma identidade negra é preciso: “ Assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. ” (MUNANGA, 1986, p.44). A partir desta perspectiva, conclui-se que para o autor o negro que possui uma identidade negra deve ressignificar a palavra negro, tendo em vista que o termo negro sempre foi considerado pela sociedade racista um sinônimo de sujeira e dentre outras características negativas.

O sujeito negro se apropria do termo negro e lhe atribui aspectos positivos que tem como objetivo mostrar ao mundo e a si mesmo que ser uma pessoa negra deve ser exaltado e é sinônimo de beleza, força e muita luta. Todo esse

processo de construção de uma identidade negra é vivido por Omi quando ela afirma que é negra, pensa e valoriza seu povo e quando tem consciência da importância de ocupar uma faculdade e quando encontra Oxum e sai desse encontro completamente fortalecida para enfrentar uma sociedade racista.

O ato de mandar beijos é considerado socialmente algo normal, corriqueiro, fácil mas não é visto como um ato fácil no conto “Quando parei de mandar beijos” da escritora Tais Espirito Santos, pois, a personagem principal do conto é uma mulher negra, que sofreu profundamente com os impactos do racismo, como consequência o simples ato de mandar beijos se tornou algo impossível, dolorido. O conto se inicia a partir do questionamento de uma mulher negra que em uma situação na qual teria que mandar um beijo a uma amiga não consegue, essa mulher negra percebe que a muito tempo não consegue mandar beijos para ninguém, esse fato faz com que o leitor acompanhe os questionamentos e os acontecimentos na vida desta mulher que a fizeram não mandar beijos.

Ao ler um livro sobre traumas da infância e como esses traumas podem influenciar e moldar a vida adulta, a personagem começa a analisar e pensar sobre sua infância e adolescência que a fizeram parar de mandar beijos, assim sendo, a personagem revive acontecimentos traumáticos de sua vida, permeados pelo racismo que a marcou profundamente.

A personagem estudou em escola particular, bolsista, existiam poucos negros na escola, ela era a única negra em sua sala de aula e se destacava no colégio por ser negra de pele escura. Assim, ela lembra de como era tratada na escola, ou melhor, como era destratada na escola, humilhada, rejeitada

Em um dia quando a personagem tinha uns 11, 12 anos foi para a cantina receber a merenda, observou atentamente a revista que a cozinheira estava que retratava na capa a boca de um negro, um índio e um branco e assim ela estava se reconhecendo na boca do negro e gostando, quando de repente a cozinheira olha para ela e diz: “nossa, que boca feia, grande, boca preta, olha isso aqui no meio, que nojo. Sempre achei boca de negro nojenta. Eu não beijaria uma boca dessas”( SOBRAL, 2017, p. 148) com esse acontecimento todos ao redor começaram a rir e a concordar com a cozinheira, fazendo com que a personagem se sentisse mal por perceber que aquela boca que todos desprezavam parecia com sua boca, assim, foi a primeira vez que a personagem percebeu que sua boca poderia despertar nojo, desprezo a alguém, assim ela começou a sentir que sua boca era feia, nojenta, desprezível, grande demais, começou a esconder sua boca, não conseguia rir



sem esconder sua boca, uma parte sua que até então era motivo de orgulho passou a lhe causar incomodo, dor e motivo de vergonha, sua boca passou a ser motivo de piadas racistas das pessoas da escola, principalmente seus colegas, os meninos que ela se interessava.

Todo esse processo representado no conto em que o branco rejeita, despreza traços tão comumente associados aos negros e como isso pode acabar afetando a saúde do negro e até mesmo sua identidade e auto estima é analisado e discorrido por Fanon (2008) que afirma: “O negro é o símbolo do mal e do feio. Cotidianamente, o branco coloca em ação está logica. ” (FANON,2008, p.154). Portanto, percebe-se que o branco ao tentar desumanizar o negro, ao atribuir ao negro estereótipos racistas, ao criar mitos sobre o negro pode construir um ambiente propicio para fazer o negro rejeitar a si mesmo.

No conto “Quando parei de mandar beijo” a autora retrata uma mulher negra que ao vivenciar o racismo sai dessa experiência completamente machucada, e até mesmo traumatizada psicologicamente, esse trauma é manifestado pela rejeição ao corpo negro, rejeição aos seus traços, ao seu cabelo crespo de negro , mas é uma personagem que busca uma forma de destruir os impactos devastadores do racismo em sua vida, esses impactos sentido pela personagem é discutido no livro Tornar-se negro de Neusa Santos, na qual, ela debate sobre as consequências do racismo na vida emocional e na identidade dos negros, assim, segundo Santos:

A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este através da internalização compulsória e brutal de um ideal de ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o ego e seu ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, as custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico. (SOUZA, 1983, P.2,3).

Sendo assim, podemos perceber que o racismo impede o negro de estabelecer uma relação de amor com seu corpo negro, o corpo e a imagem que o sujeito negro tem de si são fundamentais para a formação da identidade deste sujeito. A imagem e a identificação que o sujeito tem de si é criada por meio da dor, prazer, segundo Santos, assim, se o corpo te faz sofrer a tendência natural é o surgimento da rejeição a esse corpo, para assim, o sujeito tentar esquecer essa dor para continuar a sobreviver, essa relação de rejeição é vivenciada pela personagem que ao ter uma parte do seu corpo negro rejeitado pelos outros criando assim dor

para ela a sua saída foi rejeitar também essa parte do seu corpo que é motivo da sua dor.

As consequências da violência racista na vida, na mente, na identidade e na autoestima do negro de que fala Fanon (2008) e Souza (1983) pode ser percebido no fragmento do conto a seguir:

Não me sentia bonita, chorava muitas vezes em frente ao espelho, quando chegava aos lugares colocava minhas mãos na frente deste monstro[...] reconhecia-me e não me amava, sabia que era negra e também já sabia o peso de ser negra numa sociedade extremamente racista onde tudo que o negro fez, construiu, tudo que ele é, é visto como se não tivesse nenhuma beleza ou importância. (SOBRAL, 2017, P. 149)

Portanto, concluímos neste momento que a personagem enfrenta situações de racismo que moldam e marcam profundamente sua identidade, pois, os brancos ao considerar sua boca carnuda como algo desprezível e nojento mudou completamente a percepção que a personagem tem de sua própria boca, seu olhar muda, começa a acreditar que sua boca é feia, que os brancos têm razão. De tal modo, que a personagem não consegue ao longo da sua vida destruir completamente essa percepção racista da sua boca, mostrando assim o quanto o racismo é resistente, e o quanto as consequências na autoestima e identidade do negro são profundas, e podem acompanhar esses negros para sempre. No caso da personagem, ela foi obrigada a deixar de fazer algo simples como mandar beijo por causa de uma violência causada pelo racismo.

No ensino médio as piadas e o desprezo continuaram, ela continuava a ser menosprezada pelos meninos, não recebia elogios, a diferença é que: “ [...] apesar disso, sempre gostei de tranças e penteados afro, marcas da minha negritude” (SOBRAL, 2017, p. 149). A partir desta perspectiva, compreendemos que mesmo ela sofrendo com pessoas racistas, todo esse ódio, rejeição não a fizeram destruir sua identidade negra. A sua identidade negra é preservada quando ela consegue manter a sua negritude, compreender que sua negritude faz parte de quem ela é, a manter significa amar a si mesma.

A sua situação só foi mudar quando ela ingressou na faculdade “ [...] ao invés de gracinhas maldosas eu recebia elogios pela minha boca, minhas tranças e tudo que era meu. Eu passei a ser notada, chamada de bonita, linda e estilosa. Beijão passou a ser chamada de lábios carnudos, a ser uma mulher inteligente, charmosa e bela.” (SOBRAL, 2017, P. 149). Neste momento da narrativa, constatamos uma significativa mudança na vida da personagem, diferentemente da personagem Omi, protagonista do conto “Das águas”, a personagem analisada agora encontra no espaço acadêmico um

ambiente acolhedor, um ambiente que exalta suas características físicas de uma mulher negra, sua identidade. Ao estar neste ambiente parcialmente desconstruído de preconceitos a personagem consegue encontrar o apoio e o acolhimento que precisava para destruir os traumas violentos que o racismo deixou em sua mente e corpo enquanto era criança e adolescente. Sua identidade negra encontrou um espaço para de fato conseguir se expandir.

Quando a personagem reparou os motivos que a fizeram parar de mandar beijos, começou um exercício constante de derrubar esses traumas tão distantes e se permitir ser livre para mandar beijos. Na história da personagem negra do conto “Quando parei de mandar beijos” podemos perceber a complexidade existente na relação de aceitação/rejeição que o negro tem com seu corpo ao longo da vida em um país no qual o padrão estético de beleza e de humanidade é o que se aproxima do branco, com traços finos “delicados”, fugindo completamente dos traços ostentados pela personagem.

A partir dos estudos realizados por Hall (2006), que afirma: “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento ” (HALL, 2006, p.38). Percebemos que o processo construção da identidade da personagem jamais será concluído. Mesmo sendo negra sua identidade negra passou por várias mudanças ao longo do tempo. Quando criança, no início da construção de sua identidade, ela foi interrompida e, totalmente afetada pelo racismo, a percepção de si mesma mudou, a construção do orgulho e do amor a sua negritude foi parcialmente destruída. Na adolescência ela volta a construir aos poucos uma identidade negra, mas ela só será de certa forma parcialmente solidificada na vida adulta.

## **CONCLUSÃO**

Podemos perceber que nas duas narrativas analisadas neste trabalho as personagens femininas negras ocupam o espaço de poder que é a universidade, espaço negado a população negra, mas esses espaços são vistos de maneiras distintas por essas duas mulheres negras. Para Omi a universidade ao mesmo tempo que significa a oportunidade de crescimento, de ascensão social e uma forma de honrar seus antepassados significa também, um espaço que lhe traz muita dor, motivo de fazer seu corpo se tornar exausto, faz com que ela mesmo sendo uma mulher negra que aprendeu a amar seu corpo, sua pele, seu cabelo, diante dos olhares de desprezo dos brancos de sua universidade, começa a se sentir mal, a sentir que sua autoestima e confiança estão abaladas.

Omi começa a olhar no espelho e ver uma imagem distorcida de si mesma, uma imagem construída não por ela, mas, pelos brancos racistas incapazes de enxergar a humanidade e a multiplicidade de Omi. Assim sendo, a personagem só consegue restaurar sua identidade de mulher negra, sua autoestima através de Oxum e seu espelho que revela a Omi sua verdadeira imagem, sem distorção, revelando a fisionomia de uma mulher negra de pele retinta, curvas avantajadas que a tornam grande, cheia de beleza, um ser humano abençoado pelas águas de Oxum.

Em paralelo a história de Omi e sua luta para continuar em um espaço acadêmico racista, está a história da personagem feminina negra construída no conto “Quando parei de mandar beijos” em que diferente de Omi, encontrou no espaço acadêmico um local em que ela pudesse se sentir amada e acolhida, pudesse construir sua identidade negra em um espaço na qual seus traços negroides, e principalmente sua boca que antes era motivo de dor, se tornar um motivo e um símbolo de beleza e força, fez com que a personagem percebesse que não existe nada de errado com sua boca. As pessoas racistas que ela encontrou na adolescência que a fizeram odiar uma parte do seu corpo negro não devem mais impedir que a personagem faça algo tão simples como usar sua boca para mandar beijos.

Portanto, percebemos que os espaços de poder ocupados pelas personagens negras nesses dois contos vivenciam situações diferentes. Esses espaços são fundamentais para construir e reconstruir a identidade dessas mulheres, pois, eles influenciam na percepção que elas têm de si mesmas, seja para fazer com que uma delas duvide de sua beleza e inteligência e a outra para aflorar a consciência de que os seus traços possuem beleza, e eles jamais serão desprezíveis, feios e, sim, deve ser visto como algo belo que a constitui enquanto mulher negra.

## REFERENCIAS

AZEVICHE, Olhos de: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira- contos e crônicas/ Ana Paula Lisboa...[et al]- Rio de Janeiro: Male, 2017.

FANON, Frantz *Pele negra, Mascaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: UFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tadeu da silva-11 ed.- Rio de janeiro,2006.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.

# A TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA SOB O ENFOQUE DA LITERATURA: RELATO DE INTERVENÇÃO

Henrique Eduardo de Oliveira<sup>1</sup>

Henrikeedu@gmail.com

Resumo: Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula: um proposta de intervenção no 9ª ano do ensino fundamental*, apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do norte- UFRN, em 2017. A pesquisa está inserida no âmbito do mestrado profissional em letras- PROFLETRAS. O objetivo deste artigo é relatar a experiência de intervenção à luz das teorias que serviram de base para aplicação do projeto de pesquisa. A temática que permeia o estudo aqui apresentado vincula-se à Lei 10.639/ 20003, que preconiza a abordagem da história e da cultura afro-brasileira, como meio de acabar com o preconceito direcionado à população negra. Além disso, analisa-se também o impacto dos recursos empregados para apreciação da temática pelos alunos. As análises evidenciaram o êxito da metodologias empregadas, comprovadas por meio de questionário investigativo.

Palavras-chaves: Educação; leitura; literatura afro-brasileira; racismo

Abstract: This work is a cut of the dissertation titled *The literary text as a subsidy for the approach of the Afro-Brazilian theme in the classroom: a proposal of intervention in the 9th year of elementary education*, presented to the graduate program of the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN, in 2017. The research is part of the professional master's degree in letters- PROFLETRAS. The objective of this article is to report the intervention experience in light of the theories that served as basis for the application of the research project. The theme that permeates the study presented here is linked to Law 10.639 / 20003, which advocates the approach of Afro-Brazilian history and culture, as a means of ending prejudice directed at the black population. In addition, the impact of the resources used to evaluate the subject by the students is also analyzed.

Keywords: Education; reading; Afro-Brazilian literature; racism

## Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de pesquisa/intervenção com foco na leitura do texto literário no Ensino Fundamental II, visando oferecer subsídios para uma nova perspectiva pedagógica para a aula de Língua Portuguesa. Aliado a isso, recorreremos à literatura como recurso para propor uma discussão acerca da problemática do racismo

---

<sup>1</sup> Mestre em letras pelo programa de mestrado profissional em letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio grande do Norte - UFRN. Pesquisa: *O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental*.

no país, que acompanha a história e a cultura afro-brasileira, tendo como base a proposição da Lei nº 10.639/2003. A partir de sua promulgação, essa lei alterou diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo a abordagem da história e cultura afro-brasileira em todas as instituições e níveis de ensino do país, como meio para a erradicação do racismo e da intolerância direcionados aos negros e ao seu arcabouço cultural proveniente do continente africano.

A adoção da lei encontra importante justificativa, tendo em vista que o racismo ainda configura-se como um grave problema social, produzindo inúmeras distorções, que são responsáveis pelo acentuado menosprezo aos negros e a todos os aspectos relacionados às tradições africanas nas mais diversas esferas sociais.

Por tratar-se de uma temática polêmica, a questão racial traz à tona inúmeras discussões. Porém, sabemos que, mesmo com a existência da Lei nº 7.716/1989, que considera crime os atos que atentem contra os indivíduos baseados em sua raça, cor ou etnia, no Brasil, evidenciam-se, em larga escala, casos de preconceito e intolerância motivados por questões raciais.

Tendo em vista a problemática exposta, analisamos que só conseguiremos despertar em nossos alunos a consciência para uma boa relação entre os diferentes grupos que compõem a pluralidade étnica e cultural que formam a população brasileira, se as ações estiverem pautadas por atividades sistematizadas que visem romper com esse estigma social.

A inspiração para a referida intervenção surgiu a partir de uma inquietação relacionada à percepção do quadro de intolerância racial no país, verificada por meio de atividades preliminares e produzidas em sala de aula pelos alunos do 9º ano B, da Escola Estadual Almirante Tamandaré, situada em Extremoz/RN. Além da problemática exposta, um outro fator serviu de estímulo para a escolha dos recursos metodológicos: o pouco contato ou a ausência completa da literatura no dia a dia dos alunos do Ensino Fundamental II.

Assim, através dessa proposta, nosso intuito era proporcionar o contato prazeroso dos alunos com a leitura literária por meio de uma ação pedagógica sistematizada, visando oferecer um enfoque sobre as questões raciais e as implicações advindas desse processo de inferiorização dos afro-brasileiros.

## **Relato de experiência e discussão teórica**

O objetivo deste tópico é retratar as ocorrências durante a intervenção, comparar as expectativas iniciais com a culminância, demonstrar os êxitos e as dificuldades ao longo do processo, ampliando a discussão sobre a aplicação, relacionando-a com as respectivas teorias.

Conforme relatado, a intervenção foi realizada tendo como aporte principal um conto da literatura africana, unindo uma aplicação que pudesse suprir a necessidade de integrar a literatura no cotidiano dos alunos, mas também trazer o debate sobre racismo, como forma de contribuir para diminuição do preconceito racial em conformidade com a Lei nº 10.639/2003. O conto em questão integra a obra *Cada homem é uma raça*, do escritor moçambicano Mia Couto. Além do conto, foram utilizados poemas e canções que realçam a história e fazem referência às questões raciais e ao preconceito dirigido à população afro-brasileira.

Durante a realização da sequência de atividades, algumas hipóteses puderam ser confirmadas, outras, no entanto, foram descartadas quanto à inclusão da literatura no Ensino Fundamental II, além de inúmeras outras surpresas com as quais nos deparamos ao longo da aplicação. Dentre os principais aspectos que foram observados e que são relatados aqui, destacamos: a confluência entre as expectativas iniciais, a aplicação das atividades e a conclusão da proposta em si; a recepção da temática pela turma – passo crucial para o comprometimento dos alunos com a ação – e a avaliação por parte dos alunos ao final de cada oficina realizada.

Esses fatores foram preponderantes, pois a execução da proposta levou quase dois meses para ser concluída, em razão das dificuldades encontradas no contexto de intervenção, mas também pela realização das demais atividades pedagógicas da escola e a escassez dos recursos materiais.

Inicialmente, contamos com a participação efetiva da turma, composta por 39 alunos assíduos. Ressaltamos que esse fator foi de extrema relevância, pois o engajamento dos alunos possibilitou que, em meio a outros tantos afazeres, pudéssemos concluir com êxito as atividades com algumas ressalvas, e também contribuiu para que não houvesse uma dispersão do trabalho. Logo, podemos afirmar que as dificuldades no decorrer da aplicação acarretaram alguns obstáculos, no entanto, foram contornadas em tempo hábil.

Quanto à escolha do fio condutor que norteou as leituras, análises e discussões, relaciona-se com a situação da população afro-brasileira, sua história e as suas tradições culturais provenientes do continente africano.

O impulso para a abordagem do tema, por meio da literatura, partiu de uma inquietação fruto da constatação de uma problemática evidenciada no primeiro contato com a turma. Logo, constatamos que havia pouco interesse relacionado à leitura literária, muito menos o desejo de que esses textos fizessem parte da rotina escolar, salvo algumas exceções.

A problemática se evidenciou a partir da leitura de um pequeno conto de pouco mais de duas páginas. O conto em questão era *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Ao iniciarmos a leitura, observamos que muitos alunos mostravam-se alheios à leitura e questionaram a proposta, porque consideraram o texto “extenso demais” para o momento da aula.

O estranhamento ocorrido durante a leitura proporcionou a realização de uma conversa, visando sondar as justificativas que fundamentavam tais reações. Muitos alegaram que não gostavam de ler na escola porque não tinham o hábito. Alguns declararam que sequer frequentavam a biblioteca da escola, exceto em algumas situações quando os professores solicitavam alguma atividade que exigisse a consulta de um livro didático. Outros expuseram que não tinham o menor incentivo por parte de seus familiares, muito menos acesso aos livros em casa. Essas situações são mais comuns do que se imagina, por isso, apesar da complexidade, já eram esperadas.

Por outro lado, notamos que em meio a essa situação desafiadora, nos deparamos também com um pequeno grupo de alunos leitores que abraçaram a ideia desde o princípio. Esse fato coincide com o ponto de vista de Rouxel (2013), quando expõe que além do pouco contato do alunos com a leitura literária, as metodologias também são responsáveis por esse distanciamento, visto que o procedimento escolhido pelo professor pode aumentar ou diminuir o interesse.

Sendo assim, como forma de motivá-los, propomos que selecionassem temas que considerassem importantes para serem abordados em sala de aula. Diante do desejo de proporcionar um contato prazeroso e que pudesse levá-los a uma ampla reflexão sobre a leitura, buscamos, então, a partir dos temas elencados, um meio para inserir outros textos literários na sala de aula. Willian Roberto Cereja (2005, p. 35) alerta que os alunos não valorizam aquilo que chamamos de “conteúdos significativos”. Assim, segundo autor, o



estudo da literatura precisa se relacionar “com outras áreas do conhecimento, com outras artes e linguagens e com situações do mundo contemporâneo”.

Dentre os temas apontados na pesquisa prévia, os que mais se destacaram foram: racismo, intolerância religiosa, homofobia, aborto, feminismo e machismo. Nesse momento, verificamos que a turma era marcada por uma atmosfera bastante heterogênea, fato revelado já na apreciação dos temas escolhidos pelos alunos.

Ademais, os temas citados refletiram o contexto vivido pelo país, uma vez que os assuntos indicados têm motivado intensas discussões na sociedade brasileira atual. Sobre a importância da participação do aluno nas escolhas, Rouxel (2013, p. 30) acredita que a “[...] proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar à investigação”.

A partir da seleção dos temas, impulsionamos os alunos a produzirem um texto que evidenciasse seus posicionamentos sobre a temática escolhida. O passo seguinte foi perceber, dentre os temas citados, os mais relevantes para o contexto através das exposições dos alunos. A prática de sondagem também é defendida por Boberg e Stopa (2012, p. 47), quando propõem que:

O professor sonda as carências e gostos dos alunos, definindo o tema que lhes interessa. Essa conversa inicial pode ser alimentada, por exemplo, por impressões a respeito do assunto em pauta, tratado pela mídia ou qualquer outro veículo.

A sugestão dos autores, a princípio, apresenta-se como alternativa para o trabalho com a *sequência rizomática*<sup>2</sup>, e, embora tenhamos escolhido ancorarmo-nos na sequência básica, de Cosson, analisamos que a proposta poderia ser agregada sem danos à metodologia escolhida, tendo em vista a eficácia do método para aproximação do texto à turma.

O procedimento seguinte foi filtrar os temas indicados a partir da relevância. Entre os temas sugeridos, alguns se sobressaíram, assim, os mais indicados foram: o racismo e a intolerância religiosa, sobretudo quando direcionada às religiões de matriz africana. A abordagem dessas questões constituiu-se em uma tarefa complexa, posto que, como declara Santos (2016, p. 11), “A questão do negro brasileiro está presente na sala de aula”, “para tratar dela, porém, primeiro precisamos entender que nós, brasileiros, não gostamos de tocar nessa questão [...]”.

---

<sup>2</sup>Metodologia de ensino do texto literário que propõe a união de elementos da estética da recepção e transversalidade, de rizoma.

Em consequência disso, consideramos necessária uma explanação inicial, visando destacar a relevância e excluir possíveis distorções. Em seguida, propomos uma discussão mais ampla e recebemos como resposta uma imediata pretensão de ampliar o enfoque dada a importância que o tema absorveu.

Posteriormente, aplicamos várias atividades que tinham como finalidade traçar um panorama da turma quanto à temática. As atividades baseavam-se nas exposições das produções textuais dos alunos solicitadas anteriormente.

A partir das atividades propostas, evidenciou-se pontos importantes para a continuidade das atividades, porque ratificou a importância da abordagem, pois, “[...] mesmo dando a entender que o assunto saturou, os casos de racismo ainda permanecem bem evidentes”. Por isso, “o assunto está permanentemente em pauta: seja por sua omissão, seja pela fala preconceituosa de manuais didáticos ou do professor que a reproduz, seja pela delicada questão das cotas” (SANTOS, 2016, p. 14).

Embora os dados constituam uma importante ferramenta de avaliação do processo e das apreensões dos alunos, é preciso ter cautela ao interpretar os dados, pois, como propõe Cereja (2005, p. 35), “não é prudente tomar as declarações dos alunos como absolutamente verdadeiras ou como a legítima expressão de suas aspirações”. Mesmo assim, foi possível, através das respostas, projetarmos algumas conclusões. Portanto, não podemos descartar os apontamentos feitos pelos alunos.

Um outro ponto analisado no questionário foi a influência que o professor possui na sala de aula, visto que boa parte das opiniões expressas apresentaram fortes evidências das mediações realizadas pelo professor. Alguns abordavam mais um aspecto, outros justificavam analisando a partir de outra perspectiva, mas, na maioria das respostas, notamos que houve uma junção entre as concepções de base, fundamentada na formação individual de cada um, aliada às intervenções feitas durante as aulas.

Essa constatação mostrou o quanto o engajamento do profissional constitui-se em um importante componente da ação pedagógica. A atuação do professor perpassa as opiniões formalizadas no questionário. Sobre esse aspecto Rouxel (2013, p. 31) revela que

A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante.

O bom relacionamento professor/aluno pode proporcionar um maior ou menor envolvimento em sala de aula que se converterá, evidentemente, em uma importante ferramenta motivacional para todas as ações pedagógicas.

Nas etapas seguintes, partimos, então, para a aplicação da sequência básica, de Cosson (2014). A proposta sugere como etapas fundamentais: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Já para seleção dos recursos pedagógicos, levamos em consideração a temática sugerida durante as aulas: o racismo e a intolerância.

Para a etapa inicial, optamos por letras de músicas e poemas que apontavam para a questão racial, a história, a cultura e a valorização da população afro-brasileira. “Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com os textos que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014, p. 54).

As canções selecionadas para esse momento foram bem recebidas, impulsionando-nos ainda mais na exploração dos recursos. A utilização das canções como instrumento motivador cumpre um papel de facilitador para que a leitura do texto principal possa ser bem recepcionada pelos alunos. Como declara Cosson (2014, p. 56), “Acreditamos firmemente que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária.” Além disso, “A inventividade do professor é consultada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. A relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época - um poema, um quadro, uma música [...]” (ROUXEL, 2013, p. 27).

Após a apreciação dos vídeos e das letras das canções, houve uma pausa para que os alunos pudessem assinalar seu entendimento e perceber a relação das músicas com o tema proposto. Novamente, após as exposições dos alunos, houve uma complementação a fim de enriquecer os pontos de vista apresentados.

Entretanto, ressaltamos que, apesar de importante, a apresentação do posicionamento do professor deve vir sempre acompanhada do estímulo para que os alunos possam construir sua própria perspectiva da leitura. Nesse ponto, encontramos um paralelo com as considerações de Rouxel (2013, p. 29), quando afirma que o professor, devido a sua

“[...] ética profissional” precisa efetuar acomodações (no sentido óptico e fotográfico do termo) e antecipar as dificuldades dos alunos. É preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal. Ainda segundo a autora é possível sim ao professor oferecer à turma sua leitura, mas sem imposições respeitando as visões dos alunos.

Contudo, vale salientar que “cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação [...]” (COSSON, 2014, p. 57). O envolvimento dos alunos com a atividade foi surpreendente, ali, estabeleceu-se um pacto para a realização das demais etapas e atividades. Nesse sentido, “o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia” (ROUXEL, 2013, p. 29).

O momento seguinte foi reservado para a leitura e compreensão de poemas envolvendo o mesmo assunto, tendo em vista a preparação para a leitura do conto. A atividade proposta para o momento posterior à leitura foi a confecção de murais ilustrativos sobre os temas pautados nos versos. Nessa atividade também contamos com uma participação efetiva de toda a turma, que pôde, através das ilustrações, expor suas interpretações dos versos lidos. Essa metodologia dialoga com Cosson (2014, p. 135), que aponta: “[...] por lustrações, estamos recobrando uma série de atividades que tem por fim ilustrar a leitura do texto. O Aluno é convidado a desenhar uma cena, ou personagem favorita ou representá-las por meio de recortes”.

O passo seguinte foi a leitura do conto *O embondeiro que sonhava pássaros*, de Mia Couto, posto que as atividades realizadas constituíram uma preparação para a leitura, além de possuírem uma estreita relação com o conto. A leitura, a princípio, foi realizada de maneira silenciosa na escola, mais especificamente na biblioteca. Nesse momento, por não terem uma rotina de leitura, alguns alunos mostraram-se dispersos, sendo necessária uma conversa motivacional.

O conto apresenta uma linguagem clara, tendo em vista a autoria de um escritor de língua portuguesa, mas em alguns trechos foge um pouco do padrão do português brasileiro, visto que em seu país, Moçambique, há alguns termos oriundos dos dialetos locais. Por esse motivo, o professor precisa “acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2014, p. 62).

Desse modo, foi necessário monitorar a leitura e intervir sempre que solicitado para não frustrar a fruição e, conseqüentemente, a compreensão. Segundo Rouxel (2013, p. 29), o professor “também pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias”.

Como continuidade, sugerimos que os alunos fizessem uma segunda leitura sozinhos, em casa. Para a aula seguinte, ficou acertado a realização de uma mesa-redonda

com a explanação dos pontos mais relevantes do conto. A atividade foi realizada em grupos previamente divididos.

A mesa-redonda foi bastante produtiva, pois observou-se as primeiras interpretações realizadas pelos alunos em uma discussão ampliada para toda a sala de aula, que pôde participar e intervir em momento oportuno. Cada grupo apresentou sua perspectiva da história, fazendo uma leitura de trechos que consideraram importantes, ou propondo uma análise sobre determinados aspectos. A execução da tarefa foi extremamente enriquecedora para a compressão dos demais interlocutores. Esse foi um dos momentos mais esclarecedores, visto que os pontos de vista apresentados expuseram a maneira como os alunos assimilaram a leitura.

Dessa forma, pôde-se avaliar a eficácia das ações que antecederam a leitura (motivação e introdução), reconhecer se os alunos fruíram, ou apenas leram por exigência, e se a temática em questão associou-se com a realidade vivenciada por eles.

Durante esse exercício, evidenciou-se o que Cosson (2014, p. 65) chama de “momento externo”, que, segundo o autor,

[...] é a concretização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literárias que fazemos independente dela.

Após a execução da mesa-redonda, houve algumas interposições, ressaltando pontos que os próprios alunos trouxeram, acrescentando novas hipóteses que não foram apresentadas e abrindo espaço para perguntas e discussão no grande grupo. Ao final dessa etapa, constatamos o êxito na aplicação da atividade, dado o envolvimento demonstrado, através da participação e explanação da turma sobre a leitura. Em seguida, acertamos os detalhes para a concretização da última atividade relacionada à leitura que expusesse concretamente a interpretação construída do texto.

A proposta consistia na recontagem da história, através de um texto elaborado pelos próprios alunos, seguida da construção de um artefato que demonstrasse alguns elementos da história de forma tangível. Houve uma sugestão inicial, mas permitimos que os alunos opinassem. Explicamos em detalhes a proposta, que envolvia a confecção de um livro de sentidos (a recontagem da história através de elementos que estimulassem a percepção tátil do leitor), ou a construção de um elemento da narrativa para, através dele, recontarem a história.

Ambas as ideias necessitavam de habilidades artísticas e de mais tempo para serem executadas, por isso convidamos a professora da disciplina de artes, que prontamente se dispôs a participar e contribuir para efetivação do trabalho.

A produção dos trabalhos finais foi marcada por intensas dificuldades, pois houve uma grande dispersão do trabalho, ocasionada por alguns contratempos. Entre os maiores complicadores, a eventualidade da realização das atividades em meio à semana de aplicação das avaliações bimestrais, levando os alunos a se dividir entre a dedicação ao trabalho proposto e os estudos para a realização das provas das demais disciplinas.

Assim, alguns trabalhos não puderam ser realizados conforme o combinado, deixando algumas lacunas expressas na proposição inicial. Contudo, tendo em vista que as irregularidades fazem parte do processo pedagógico, essas complicações dificultaram, porém não inviabilizaram a conclusão dos trabalhos.

A última tarefa da sequência básica, centralizada na aplicação de um questionário, teve o intuito de avaliar a recepção do processo pedagógico, assim como observar se a metodologia, os recursos e as ações propostas em sala de aula foram condizentes com as necessidades da turma e se causaram o entusiasmo esperado. As análises dos questionários revelaram que os procedimentos atenderam aos objetivos inicialmente propostos, aproximando a turma da leitura literária.

Além de tudo, o retorno expresso nas respostas e suas respectivas justificativas revelaram a importância da proposta pedagógica ao tratar do racismo, suas origens, e discutir maneiras de se contrapor a esse problema social, como afirma Gomes (2003, p. 147),

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

Esse ponto de vista foi ratificado pelos posicionamentos dos alunos ao final de cada etapa. Esse respaldo serviu como *feedback* positivo ao trabalho pedagógico realizado.

### **Considerações finais**

Constatamos, com base na aplicação da intervenção, que a inclusão da literatura e do enfoque da história e cultura afro-brasileira, no Ensino Fundamental II, é necessária e que para isso é preciso criar um mecanismo de motivação que envolva os alunos, visto

que se esse aspecto for ignorado, o processo de ensino-aprendizagem se tornaria nulo e sem importância para o alunado. Esse aspecto foi uma das mais expressivas verificações durante a realização da intervenção porque havia uma necessidade de trazer a leitura para a rotina dos alunos, de modo que essa leitura fosse significativa.

Quanto à metodologia empregada, consideramos que surtiu o efeito desejado e permitiu gerar dados para análise que proporcionaram um aperfeiçoamento constante a cada etapa realizada. Esses dados também serviram como um importante instrumento de avaliação do trabalho pedagógico.

A carga simbólica acarretada pelo contato com os textos, assim como as atividades anteriores e posteriores à leitura, proporcionou uma necessária reflexão acerca dos fatores responsáveis pela exclusão dos negros, permitindo àqueles que se percebem privados do direito à narrativa tenham voz. E esse olhar ganhou uma importância não só para os que se identificam com a visão apresentada, mas para todos os envolvidos, pois gerou um olhar menos negativo em relação aos afro-brasileiros e à África, levando-os a uma compreensão maior do outro e observando as relações existentes com mais respeito, mais valorização e, por conseguinte, menos rejeição.

### **Referências:**

ALMEIDA, Elaine. **O espaço da transculturação** doi: 10.5007/2176-8552.2009n8p91. Outra travessia, Florianópolis, n. 8, p. 91-97, jan. 2009. ISSN 2176-8552. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/16675/15683>>. Acesso em: 18 dez. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/16675>.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BOBERG, Huidéa Tempesta Rodrigues; STOPA, Rafaela. **Literatura na sala de aula: proposta de aplicação**. Curitiba: CRV, 2012.

CAMARGO, Oswaldo. **Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos**. [organização Luiz Carlos dos Santos; Maria Galas e Ulisses Tavares]. Série lendo e relendo. São Paulo: Moderna, 2005.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COUTO, Mia. **Cada Homem é uma raça: contos**. São Paulo: Companhia das Letras,

2013

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Zuleide. **Outras Áfricas: elementos para uma literatura da África**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2012.  
Acesso em: 20 Ago. de 2016.

FELINTO, Renata (org.) **Culturas africanas em sala de aula: Saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**, 2012. Belo Horizonte, MG: Fino Trato Editora Ltda.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 69-76.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no brasil** in: **Diversidade na educação: reflexões e experiências / coordenação: Marise Nogueira, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros – Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2003.**

OLIVEIRA, Eliana. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate** in: **Revista espaço acadêmico**. Ano I- Nº 07 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>> acessado em: 20 de Jun. De 2016.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. **O ensino de literaturas africanas de Língua Portuguesa no Currículo escolar brasileiro: algumas considerações**. 2011 ed. Nº 011 Disponível em: <[http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_11/131\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-11\\_N-02\\_A-2011.pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/131_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf)>

ROUXEL, Annie, Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos, 1941-2015. **A questão do negro na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei No 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro** in: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/sales-lei-10.639-como-fruto-da-luta-antirracista.pdf>. Acessado em: 12 de julho de 2016.





**Orientadora: Msa. Maria Gorete Paulo Torres**

## **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: ASPECTOS DOMINANTES DE UMA PROFISSIONAL PROFESSORA E DE UM PROFISSIONAL COMERCIANTE AUTÔNOMO**

Walisson Jonatan de Araújo Maia (UERN-CAP)<sup>1</sup>  
Agnely Jefferson de Souza (UERN-CAP)<sup>2</sup>  
Noemia de Sousa Silva Neta (UERN-CAP)<sup>3</sup>  
Sebastiana Braga Ferreira (UERN-CAP)<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Pretende-se no presente trabalho abordarmos as variações linguísticas presentes nas comunidades selecionadas para esta entrevista, isto é, de Professor e Comerciante, com a ideia de destaque para o fenômeno da variação linguística e como cada um dos entrevistados se expressam à sua maneira. O nosso intuito é analisar a maneira em que são usadas tais variações por ambos, e como estas variantes linguísticas fazem parte do cotidiano de trabalho dos respectivos selecionados. Para tamanho, para a produção desta pesquisa, contamos com as contribuições teóricas de Bagno (1999) com a sua obra sobre o preconceito linguístico que é bastante prestigiada por estudantes de linguística; com o auxílio de Illari e Basso (2014) sobre as diversas variações linguísticas presentes em determinadas regiões do Brasil, e, com as teorias de Mollica (2011) sobre como essas variações passam pelo processo que é denominado preconceito linguístico, como essas variantes merecem respeito e inclusão social por parte dos falantes que apresentam o fenômeno da variável linguística. De forma breve, com pesquisas desses conceitos, assim podemos compreender a variação linguística e os seus preconceitos são estudados com bastante importância para a área da comunicação social.

**Palavras-chave:** Análise de Discursos. Entrevista. Variação Linguística.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Letras e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Patu.

2 Graduanda do curso de Letras e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Patu.

3 Graduanda do curso de Letras e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Patu.

4 Graduando do curso de Letras e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Campus Avançado de Patu.

Essa pesquisa se propõe a apresentar e analisar aspectos de duas comunidades linguísticas distintas: uma comunidade escolar, em que foi entrevistado um professora, e uma comunidade de comércio autônomo, um comerciante, através de uma entrevista para avaliar a maneira distinta que cada um desses indivíduos influencia na sociedade em que estão agregados de forma inserida.

Tem-se como objetivo principal examinar a entrevista a que foram submetidos os colaboradores das comunidades de professora e comerciante, fazendo uma comparação de ambas as maneiras que cada indivíduo se expressa em seu ambiente profissional e também nas comunidades locais em que estes mesmos residem e se socializam.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram através de entrevistas, feitas em duas comunidades linguísticas distintas: uma professora e um comerciante respectivamente, onde os mesmos responderam sobre indagações relacionadas às suas profissões, hábitos e relacionamentos cotidianos, e a partir disto analisar as respostas de cada um de acordo com as suas variações linguísticas para que fosse feita uma análise das respostas de cada.

Para a construção do corpus desta pesquisa, foi feita uma entrevista que serviu como um meio de obtermos respostas dessas pessoas que foram selecionadas: professora e comerciante, para notarmos a diversidades linguísticas presentes de forma cotidiana no espaço social em que estes mesmos fazem o uso da comunicação oral em seus ambientes profissionais e onde residem.

Para essa pesquisa e discussão teórica, foi utilizado como aporte teórico as ideias de Bagno (1999), Ilari e Basso (2014), Mollica (2011) e Vargas Júnior (2013) entre outros que contribuíram para o auxílio e o desenvolvimento desse estudo científico de comunidades linguísticas aqui apresentadas e analisadas na devida ordem.

Esta pesquisa científica divide-se nas seguintes partes: na primeira parte com a fundamentação teórica, abordando a linguagem, suas variações e seus contextos; e na segunda parte, a análise do *corpus*, que são as entrevistas feitas a professora universitária e ao comerciante autônomo.

## **LINGUAGEM: SUAS VARIAÇÕES E CONTEXTOS**

### **1.1 A Origem da Linguagem**

Durante muito tempo alguns teóricos tentaram explicar a origem da linguagem humana, mas “Não é fácil, porém, determinar com certeza a origem da linguagem.”

(VARGAS JÚNIOR, 2013). Dentro dessas buscas a respeito da origem da linguagem, surgiram várias tentativas de explicar como ela surgiu, ou mesmo como a mesma teria evoluído. Uma das tentativas de explicar o surgimento da linguagem humana teria surgido através das antigas épocas, como exemplo na era primitiva, quando o homem utilizando sons gerados pela natureza teria dado início ao desenvolvimento de suas práticas de comunicação para demonstrar os sentimentos.

Dentre as tentativas de explicar essa origem, Vargas Júnior (2013) aponta alguns teóricos que tentaram explicar a respeito dessa origem. A primeira teoria que ele relata é a religiosa, quando fala da Torre de Babel, relato bíblico que fala da diversificação das línguas, e defende que cada sociedade se vale de um misticismo para explicar a diversidade das línguas. Ele também aponta os estudos de Rousseau (1989) que fala a respeito do “grito da natureza”, da necessidade de comunicar-se e demonstrar seus sentimentos.

Vargas Júnior (2013) diz que a linguagem gestual veio antes da linguagem falada quando diz que:

Com a necessidade de mais elaborada, a linguagem do gestual vai evoluindo para uma linguagem sofisticada [...] comunicação se torna possível pelo fato dos indivíduos adotarem o mesmo significado para um gesto evocando uma vivência anterior do próprio indivíduo. (VARGAS JÚNIOR, 2013, p.01)

De acordo com o autor, antes da linguagem oral ter tido pleno desenvolvimento entre os povos antigos [época primitiva] os indivíduos costumavam se comunicar através da prática de gestos, e essa forma de comunicação foi evoluindo até chegar na linguagem falada. O que é certo é que a forma gestual de se comunicar serviu como suporte para o surgimento da linguagem oral. Podemos citar um exemplo das figuras rupestres desenhadas nas paredes das antigas cavernas, onde podemos notar e perceber como realmente era a vida cotidiana daqueles indivíduos através dos gestos em suas figuras, e esses gestos muitas das vezes se remetia à prática de caça, ritos religiosos, acasalamento.

## **1.2 Variação Linguística**

O Brasil é um país muito rico em questão de diversidades linguísticas por suas variações regionais, onde cada região do país tem sua forma característica de linguagem falada. Essa diversidade linguística não prejudica em nada os aspectos fundamentais do sistema sintático da língua e tão pouco do fonológico, desse modo, não é de se surpreender que um mineiro possa ser entendido por um potiguar. A variação linguística faz com que a língua seja compreendida por todos, em qualquer região.

Segundo Illari e Basso (2014)

Seria, porém, um erro pensar que a variação regional simplesmente não existe. A melhor prova disso é que com boa margem de acerto, é possível adivinhar a procedência geográfica das pessoas pela maneira como falam; e já faz alguns séculos que certas variedades regionais foram claramente identificadas (uma delas é o “paulista”). (ILLARI E BASSO, 2014, p.160)

De acordo com os autores, essas variedades identificadas possibilitam a distinção de um falante para outro em uma determinada situação ou ambiente no qual estejam inseridos, os aspectos linguísticos geográficos possibilitam que um determinado falante possa reconhecer a origem de um outro indivíduo através da sua oralidade variante, o que costumamos chamar de sotaque, é algo bastante característico pertencente a cada região do Brasil.

Diante dessas variedades linguísticas, Mollica (2011) aponta que a multiplicidade cultural existente no país, através de pluralidades linguísticas que constituem a particularidade de cada região do Brasil, a qual ela, a autora, chama de riqueza do idioma lusófono. De acordo com Mollica (2011),

Não é qualquer país que tem o privilégio de reunir tamanha multiplicidade em níveis tão diferentes. Guardamos uma riqueza enorme e convivemos com uma biodiversidade invejável. Seja do ponto de vista geográfico, cultural ou climático, seja em muitos outros aspectos, a nação brasileira possui tal complexidade, que ainda nem descreveu nem a conheceu em profundidade [...] (MOLLICA 2011, p. 25-26)

Em consonância com a autora, o Brasil tem uma biodiversidade invejável de aspectos geográficos, culturais e também de língua, pois a multiplicidade é abrangente e podemos considerar que o país é plurilíngue. Isso sem dúvidas é uma grande particularidade para o nosso país, privilégio para poucas nações contar com uma riquíssima variedade de linguagem que predomina cada região, respectivamente.

Essa multiplicidade linguística muitas vezes gera certo preconceito por parte de alguns falantes de língua portuguesa, que estão acostumados com a norma-padrão da gramática, que é tida como referência de “certo” e qualquer outra variação é tida como “errada”. Bagno (2001) fala a respeito desse preconceito linguístico

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] a língua estudada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 2001, p. 40)

Assim como existe o preconceito linguístico com as pessoas não escolarizadas, existe também o preconceito regional, quando as pessoas são taxadas de acordo com a região de

origem. Bagno (2001) fala a respeito da cultura nordestina que é apresentada na mídia de forma grotesca, atrasada e é intencionalmente utilizada para provocar risos do telespectador. Muitas vezes essa forma de pensamento a respeito de uma determinada cultura, como por exemplo a nordestina, é tida como algo normal entre as outras regiões e provoca o riso e o preconceito para com os nordestinos.

## **ANÁLISE DO CORPUS**

O *corpus* da nossa pesquisa é composto por: duas entrevistas, de questionário único com quatro perguntas, realizadas em duas comunidades linguísticas distintas, uma feita a uma professora especialista e outra a um comerciante autônomo com ensino fundamental incompleto, com o intuito de analisar a diversidade linguística e a influência que esses sujeitos exercem em suas comunidades.

Fez-se necessária a análise deste *corpus* para um melhor conhecimento das duas comunidades entrevistadas, representadas pela professora universitária e pelo comerciante autônomo, para conhecer como eles falam e quais as variações existentes, tentando de uma forma clara e objetiva expor a variedade linguística do português brasileiro presente nessas comunidades. Lembrando que as variações linguísticas existentes não devem ser ignoradas e nem vistas de forma preconceituosa, ao contrário, segundo Mollica (2011), é uma riqueza.

Iniciaremos nossa análise trabalhando de forma comparativa, analisando as respostas das entrevistas submetidas aos colaboradores das comunidades linguísticas escolhidas para essa pesquisa. Para tanto, nos apoiaremos nos teóricos que fundamentaram essa pesquisa, considerando os dados mais relevantes para essa análise.

Os nossos colaboradores foram uma professora do ensino superior de uma universidade pública no Rio Grande do Norte, sua titulação acadêmica é de especialista, sua idade é informada pela mesma como tendo 42 anos; já o comerciante autônomo que informa possuir o ensino fundamental incompleto e comercializa mercadorias de alimentos em cidades do Ceará e Rio Grande do Norte, informa ter idade de 40 anos.

Diante dos questionamentos feitos na entrevista aos colaboradores, podemos destacar que há uma diferença linguística entre as repostas, o professora responde de uma maneira mais formal do que o comerciante, o que para Bagno (1999) não se configura em erro, e sim em variação linguística.

Começaremos pela primeira pergunta da entrevista elaborada para esta pesquisa. A pergunta é baseada sobre a rotina de trabalho dos colaboradores, no caso a professora universitária e o comerciante autônomo. Solicitamos informações sobre qual seria o dia mais

intenso da semana para a realização de seu trabalho e pedimos a justificativa de ambos para tal, eis a resposta da professora e comerciante, respectivamente:

Durante a semana o dia mais intenso com certeza é a sexta feira, porque eu trago todos os dias da semana que já passaram, já estou bastante carregada, por mais que eu faça a divisão das tarefas, a sexta feira é sempre a mais cansativa porque eu trago toda semana então é bem por que é sobrecarregado, eu poderia falar que é na segunda porque é quando vou começar , mas não, acho que é na sexta feira mesmo que é quando eu trago a semana, chega na sexta feira eu trago a semana e já estou pensando na próxima semana, então ela se torna bastante cansativa.

Resposta obtida da professora através da entrevista desta pesquisa.

Na realidade, no meu ponto de vista é na segunda, segunda, terça feira... É mais intenso devido o final de semana que vem depois, esse é meu ponto de vista realmente é mais intenso na segunda na terça feira, porque eu acho que tem que correr mais atrás de várias pessoas, os compromissos, é muito mais corrido e devido ao final de semana ai se torna mais intenso a segunda ou a terça feira.

Resposta obtida do comerciante através da entrevista desta pesquisa.

Na resposta da professora, percebemos o seu interesse em destacar os detalhes ocasionais da sexta-feira ser um dia tão, para ela, intenso. Ela justifica que, ao decorrer da semana, vai criando uma espécie de acumulações de atividades acadêmicas. Ela também nos diz que poderia até citar a segunda-feira como um exemplo de dia cansativo, mas em virtude de que no último dia da semana vai se preparando para a próxima a sua intensidade de trabalho tende a aumentar ativamente.

O comerciante, em sua resposta, cita a segunda e a terça-feira como dois dias de intensidade em suas atividades de seu trabalho. Ele usa fragmentos parecidos com a resposta da docente, justifica que o decorrer da semana é muito cansativo e que sua preparação se dar no início da semana para que o seu rendimento semanal saia como previsto por ele.

Partindo para o segundo questionamento da entrevista, a pergunta proposta solicita que ambos os entrevistados, a professora e o comerciante, respondam o que eles consideram de fundamental importância para que o seu desempenho seja cada vez mais produtivo nas atividades profissionais que exercem:

Com certeza é o conhecimento. O conhecimento é, tanto o conhecimento empírico quanto o conhecimento científico, o que seria o conhecimento empírico? Eu como professora, eu não posso deixar de exaltar um aluno que é filho de agricultor, entende? Eu acho que a resposta seria o conhecimento, num tem como você ir pra uma sala de aula sem conhecimento, pois poderia

entrar outras coisas, mas já seria mais na parte sentimental, por exemplo, o conhecimento e a humildade de ensinar, eu não sei se estou respondendo certo, mas seria isso pra mim.

Resposta obtida da professora através da entrevista desta pesquisa.

Em primeiro lugar é importante fazer com responsabilidade o seu trabalho e sempre ter uma lógica dos seus negócios e fazer com amor né? Porque você fazer o que gosta com amor vai dedicar mais responsabilidade do seu trabalho e você vai ter um bom resultado futuramente.

Resposta obtida do comerciante através da entrevista desta pesquisa.

Na segunda resposta dos colaboradores percebemos a falta de semelhança entre as respostas (como ocorreu nas respostas anteriores), houve de fato um resposta baseada na visão de mundo e de perspectiva de conhecimento individual de ambos. Para a professora, a melhor maneira de que o seu rendimento continue sendo produtivo é através do conhecimento empírico e também do científico. Nas palavras dela, o conhecimento é algo que a possibilita de exercer as suas atividades de trabalho e também a humildade de lecionar, segundo ela.

O comerciante por sua vez não menciona o tipo de conhecimento (empírico ou científico), mas mostra fragmentos típicos de seu ambiente de trabalho: trabalhar com responsabilidade, sempre possuir lógica em seus negócios e amor pelo que faz. Notamos que o comerciante focou mais na parte de responsabilidade do que o conhecimento científico, por exemplo. Certamente o tipo de conhecimento que o mesmo utiliza para que o seu rendimento seja cada vez mais produtivo é a forma de conhecimento popular, pois para ele o que se faz com amor vai gerando mais responsabilidade e os resultados vão aparecendo pela paixão de sua atividade de trabalho.

Já na pergunta de número três (3), foi questionado sobre as relações pessoais destes colaboradores com as demais pessoas que fazem parte de seu ambiente de trabalho. Isso inclui não somente os colegas de auxílio, mas também as pessoas que contribuem para a realização de suas atividades (exemplo: alunos, clientes, etc.) e suas respostas foram:

Eu descrevo uma relação saudável, sem nenhum problema, no caso a relação que eu tenho com para meus colegas de trabalho que são os professores e para com os alunos, é lógico que cada esfera dessa tem um tipo de relacionamento, mas ambos são saudáveis, não tenho assim problemas a relatar sobre isso não.

Resposta obtida da professora através da entrevista desta pesquisa.



É de extrema importância nós ter um bom relacionamento com os colegas de trabalho né? no meu caso os meus clientes a relação é só em negócios, não tenho um contato mais pessoal, é mais comercial, agora em termo desse trabalho que eu to enfrentando é ótimo minha relação, é uma relação amigável né? nós tem aquele momento de bater papo, partilhar ideias entendeu? E é fundamental desse vinculo entre colega de trabalho.

Resposta obtida do comerciante através da entrevista desta pesquisa.

Cada resposta obtida no terceiro enunciado das questões propostas nesta entrevista, de pesquisa científica foram dadas ambas dependendo do local onde estão inseridos estes profissionais. A resposta da professora universitária é categorizada em dois tipos de grupos em seu local de trabalho, os professores e os alunos, e que cada uma destas esferas citadas por ela tem um tipo de relacionamento diferenciado, porém saudável.

No campo de trabalho do comerciante, ele categoriza as pessoas de seu meio como clientes. Com estes clientes, ele diz possuir uma relação baseada em negócios comerciais, ou seja, uma interação com objetivo maior de conquistar estes clientes, com sua boa recepção e argumentação para realizar as suas vendas. Ele diz que a necessidade de partilhar ideias e bater aquele papo amigável o auxilia para que a relação em seus locais de trabalho seja algo fundamental para a sua trajetória de vendedor.

Na quarta e última pergunta desta entrevista, abordamos quais métodos estes profissionais, professora e comerciante, utilizam para que o estresse em virtude de suas atividades profissionais não abale a produtividade e o rendimento de seus trabalhos:

Eu utilizo o foco, todos nós estamos sujeitos ao estresse, normalmente o professora que lida com várias formas de pensar, várias mentes, várias pessoas, então o momento de estresse, eu faço de tudo pra conseguir se preparar pra situação, mantendo o foco, meu foco é ensinar, entendeu? Inclusive estou passando por um momento de estresse e eu to fazendo isso, mantendo o foco.

Resposta obtida da professora através da entrevista desta pesquisa.

Nesse momento de estresse a gente respira fundo e tirar todo o pensamento negativo da cabeça né? se alimentar com coisas positivas né?, e ver que essa negatividade é momentânea vai passar né? e ver e focar em coisas positivas que virá mais a frente, isso é método muito bom entendeu, que eu uso e funciona, ok?.

Resposta obtida do comerciante através da entrevista desta pesquisa.

A profissional universitária argumenta que o método utilizado, para que em momentos de estresse, em virtude das longas atividades profissionais, não venha a prejudicar o seu rendimento e produtividade em seu local de trabalho é a utilização do foco. Segundo ela, todos nós somos inerentes à situação de estresse, e que a sua profissão lida com diversas maneiras de pensar, várias pessoas com mentalidades aleatórias. Argumenta que a preparação para uma possível situação de imprevisto, em virtude do estresse, é algo que ela faz com frequência, inclusive estaria fazendo no momento dessa entrevista.

Já o outro profissional, o comerciante, busca uma resposta mais direta, ao dizer que respira fundo e tenta tirar todo pensamento negativo da cabeça e se alimentar psicologicamente com coisas, segundo ele, positivas; e que essa negatividade é algo que passará, que é momentâneo. De certa, forma ele utiliza o conhecimento popular e o controle da ansiedade, assim controlando o seu psicológico ele não terá, em suas palavras, um déficit em sua carreira profissional.

Conforme Mollica (2011), percebemos que a diversidade cultural faz parte do processo de variação linguística presente em nosso país, que de acordo com suas ideias não é para qualquer nação possuir tal privilégio tamanha superabundância nos mais diversos níveis que constituem a sociedade brasileira. Podemos ter como justificativa para esse pensamento de Mollica a concepção que tivemos ao elaborar a entrevista aqui analisada para a produção dessa pesquisa científica.

Portanto, as variações linguísticas são baseadas não apenas nos quesitos geográficos mas também nos aspectos sociais, como por exemplo o grau de escolaridade. Os traços de diferenças regionais são, claro, notavelmente identificado pelo interlocutor diante do locutor, e que com a percepção do primeiro pode-se nitidamente, segundo Illari e Basso (2014), ter a conclusão se determinado falante pertence a uma determinada região do Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa científica contribuiu para comprovar ainda mais que as teorias sociolinguísticas, de que o falar diferente não pode ser considerado errado, e sim uma variação linguística. Podemos perceber, a partir das análises feitas das entrevistas, que a professora e o comerciante, mesmo possuindo níveis de escolaridades distintos, visões de mundo diferentes em relação as suas situações cotidianas de trabalho; e que por estarem inseridos em ambientes diferentes um do outro, fazem o uso do processo comunicativo de acordo com o conhecimento linguístico que ambos possuem. Ambos são compreendidos em seus respectivos lugares e contextos e explicaram como fazem para manter uma boa relação

com o público que lhes rodeiam, como através da percepção de conhecimento, seja popular ou científico, agem para que a sua produtividade e rendimento procurem estar sempre de acordo com o esperado, e, de certa maneira, como o modo de falar deles impactam um público

diversificado: **professora** → **alunos e outros professores**; **comerciante** → **clientes**.

Concluimos que, de acordo com os teóricos que foram utilizados para a produção dessa pesquisa que as variedades linguísticas devem ser consideradas algo característico de cada indivíduo, que não deve-se usar atributos de prestígio de uma maneira de falar para outra (Illari e Basso 2014). Tivemos a conclusão de que o nosso país é rico em diversidade linguística e cultural (Mollica 2011) e que cada região possui seu determinado modo de falar de acordo com suas origens, costumes, crenças e aspectos geográficos e entendemos com o auxílio de Bagno (1999) que as diversas causas do preconceito linguístico dar-se graças a desinformação real sobre o modo “certo” e “errado” de falar, essa é a falsa consciência que muitos tem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo, Loyola, 1999.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social.** 1ª Ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

VARGAS JÚNIOR, Levi. **Origem e História da Linguagem.** 2013.

## **ANEXOS: CORPUS DA PESQUISA (Entrevista)**

### **PROFESSORA ENTREVISTADO**

#### **1- Durante as suas atividades profissionais diárias qual o dia da semana parece ser o mais intenso para a realização do seu trabalho? Por que?**

*Durante a semana o dia mais intenso com certeza é a sexta feira, porque eu trago todos os dias da semana que já passaram, já estou bastante carregada, por mais que eu faça a divisão das tarefas, a sexta feira é sempre a mais cansativa porque eu trago toda semana então é bem por que é sobrecarregado, eu poderia falar que é na segunda porque é quando vou começar , mas não, acho que é na sexta feira mesmo que é quando eu trago a semana, chega na sexta feira eu trago a semana e já estou pensando na próxima semana, então ela se torna bastante cansativa.*

#### **2 - O que você considera importante e também necessário para que o seu desempenho seja cada vez mais produtivo nas atividades em que exerce?**

*Com certeza é o conhecimento. O conhecimento é, tanto o conhecimento empírico quanto o conhecimento científico, o que seria o conhecimento empírico? Eu como professora, eu não posso deixar de exaltar um aluno que é filho de agricultor, entendeu? Eu acho que a resposta seria o conhecimento, num tem como você ir pra uma sala de aula sem conhecimento, pois poderia entrar outras coisas, mas já seria mais na parte sentimental, por exemplo, o conhecimento e a humildade de ensinar, eu não sei se estou respondendo certo, mas seria isso pra mim.*

#### **3 - Como você descreve a sua relação com as pessoas de seu ambiente de trabalho?**

*Eu descrevo uma relação saudável, sem nenhum problema, no caso a relação que eu tenho com para meus colegas de trabalho que são os professores e para com os alunos, é lógico que cada esfera dessa tem um tipo de relacionamento, mais ambos são saudáveis, não tenho assim problemas a relatar sobre isso não.*

#### **4 - Em momentos de desconforto em virtude do estresse qual método você utiliza para que isto não atrapalhe a sua produtividade?**

*Eu utilizo o foco, todos nós estamos sujeitos ao estresse, normalmente o professora que lida com várias formas de pensar, várias mentes, várias pessoas, então o momento de estresse, eu faço de tudo pra conseguir se preparar pra situação, mantendo o foco, meu foco é ensinar,*

*entendeu? Inclusive estou passando por um momento de estresse e eu to fazendo isso, mantendo o foco.*

## **COMERCIANTE ENTREVISTADO**

### **1- Durante as suas atividades profissionais diárias qual o dia da semana parece ser o mais intenso para a realização do seu trabalho? Por que?**

*Na realidade, no meu ponto de vista é na segunda, segunda, terça feira é mais intenso devido o final de semana que vem após, esse é meu ponto de vista realmente é mais intenso na segunda na terça feira, porque eu acho que tem que correr mais atrás de várias pessoas, os compromissos, é muito mais corrido e devido ao final de semana ai se torna mais intenso a segunda ou a terça feira.*

### **2 - O que você considera importante e também necessário para que o seu desempenho seja cada vez mais produtivo nas atividades em que exerce?**

*Em primeiro lugar é importante fazer com responsabilidade o seu trabalho e sempre ter uma lógica dos seus negócios e fazer com amor né, por que você fazer o que gosta com amor vai dedicar mais responsabilidade do seu trabalho e você vai ter um bom resultado futuramente.*

### **3 - Como você descreve a sua relação com as pessoas de seu ambiente de trabalho?**

*É de extrema importância nós ter um bom relacionamento com os colegas de trabalho né, no meu caso os meus clientes a relação é só em negócios, não tenho um contato mais pessoal, e mais comercial, agora em termo desse trabalho que eu to enfrentando é ótimo minha relação, é uma relação amigável né, nós tem aquele momento de bater papo, partilhar ideias entendeu, e é fundamental desse vinculo entre colega de trabalho.*

### **4 - Em momentos de desconforto em virtude do estresse qual método você utiliza para que isto não atrapalhe a sua produtividade?**

*Nesse momento de estresse a gente respira fundo e tirar todo o pensamento negativo da cabeça né, se alimentar com coisas positivas né, e ver que essa negatividade é momentânea vai passar né, e ver e focar em coisas positivas que virá mais a frente, isso é método muito bom entendeu, que eu uso e funciona, ok?.*



## A VIOLÊNCIA PELA LINGUAGEM EM DISCURSIVIDADES SOBRE O NEGRO: DA LITERATURA AOS CAMPOS DE FUTEBOL

Ananias Agostinho da Silva

*Universidade Federal Rural do Semi-Árido*

**RESUMO:** A linguagem é uma forma de interação e de ação social, mas também de exercício de violência. Sim, porque é nela que se discursivizam as ideologias. Assim, muitas formas de preconceito, de exclusão, de coerção e de violência são exercidas por meio da linguagem. Em particular, neste artigo, refletimos sobre como se exerce a violência em discursividades sobre o negro, ou seja, como uma violência simbólica e psicológica se efetiva pela linguagem, pelo discurso, e afeta o sujeito negro, porque atinge a sua dignidade humana, a sua essência como pessoa. Para isso, tomamos como *corpus* de análise discursos que circulam em dois domínios distintos: o literário e o esportivo, mas que se orientam por uma mesma perspectiva ideológica, como espaços de exercício da violência contra o negro. A discussão desenvolvida tem respaldo, principalmente, nos dispositivos teóricos da Análise do Discurso e da Sociologia da Linguagem. A metáfora estereotipada e racista que sugere a comparação do negro com o macaco foi colocada em obras clássicas da literatura brasileira e parece ter sido reatualizada nos estágios de futebol do país. Alteram-se os contextos, mas mantém-se a mesma prática rotuladora e discriminatória que utiliza a linguagem como contorno de exercício da violência sobre o negro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência. Linguagem. Negro. Literatura. Campos de futebol.

### Introdução

*Há palavras que ferem como a espada.*

Salomão.

As palavras têm poder! Cuidado com o que diz! As palavras ferem!

Assertivas semelhantes integram o discurso do senso comum como forma de alerta sobre os usos que se faz da linguagem. Elas se baseiam em uma concepção mítica de poder, numa quimera de que é possível realizar algo de fantástico ou de sobrenatural por meio da linguagem. Malgrado essa dimensão mitológica da noção de poder da linguagem, de fato, ela, a linguagem, tem poder. Não se trata de um poder mítico, mas de um poder microfísico, que permite aos sujeitos fazer usos diversos da linguagem, permite utilizá-la como instrumento de conquista, de dominação, de imposição. Nesses processos, a linguagem também manifesta o exercício da violência. Não de uma violência física, mas de uma violência verbal, que pode ser simbólica, mascarada, disfarçada. É que na linguagem se discursivizam as ideologias e, assim, com efeito, mascaram-se na linguagem muitas formas de preconceito, de exclusão, de coerção e de violência.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

Partindo de tal premissa, pretendemos discutir, nesse artigo, sobre a violência exercida por meio da linguagem. Em particular, temos a intenção de refletir acerca de como se exerce a violência em discursividades sobre o negro, ou seja, como uma violência simbólica e também psicológica se efetiva pela linguagem, pelo discurso, e afeta o sujeito negro, porque atinge a sua dignidade humana, a sua essência como pessoa. Historicamente, os negros têm sofrido processos de violência de diversos tipos, especificamente a violência física, equivocadamente sustentada no argumento da escravidão. Importa destacar que na contemporaneidade, quando a escravidão foi abolida judicialmente, ainda o negro precisa saber enfrentar outros tipos de violência, como aquela que se efetiva na linguagem e por dela. Uma violência que se difere da física, mas que pode apresentar consequências psicológicas e sociais também bastante graves, a ponto de comprometer a vida do indivíduo que a sofre.

Para isso, tomamos como *corpus* de análise discursos que circulam em dois domínios distintos: o literário e o esportivo. O primeiro integra o livro *Caçadas de Pedrinho*, do escritor paulistano Monteiro Lobato. O segundo faz parte de uma notícia sobre esporte publicada no sítio eletrônico. Os dois se orientam por uma mesma perspectiva ideológica, como espaços de exercício da violência contra o negro: utilizam a metáfora estereotipada e racista que sugere a comparação do negro com o macaco. Longe de uma explicação científica fundada na teoria da evolução, a metáfora funda-se num tom pejorativo e preconceituoso, que tenta, a todo custo, desqualificar o negro por causa da tonalidade de sua pele. Assim, interessa-nos mostrar como essa metáfora colocada em obras clássicas da literatura brasileira parece ter sido reatualizada nos estágios de futebol do país. Nos dois casos, o emprego da metáfora exerce uma violência simbólica.

A discussão desenvolvida tem respaldo, principalmente, nos dispositivos teóricos da Sociologia da Linguagem e da Análise do Discurso. No primeiro caso, retomamos de Pierre Bourdieu as noções de poder simbólico e de violência simbólica, desenvolvidas pelo autor no quadro da sociologia. No âmbito da Análise do Discurso, buscamos trazer a discussão de que trata Michel Foucault sobre a relação entre discurso e poder, colocando que toda produção discursiva é controlada por uma série de procedimentos de segregação. Assim, em relação à organização desse trabalho, inicialmente realizamos uma resenha teórica considerando os dois autores citados. Em seguida, apresentamos as materialidades que constituem o *corpus* para procedermos à análise.

### **O poder da linguagem e a violência simbólica**

Consoante o sociólogo Pierre Bourdieu (2010), o poder está em toda parte, em todos os lados, em todas as instituições, em todas as relações. Mas nem sempre conseguimos vê-lo. Não porque se trata de um substantivo abstrato, mas porque, às vezes, ele é completamente ignorado, quase despercebido, e, nesses casos, não facilmente podemos enxergá-lo. Todavia, é preciso saber descobri-lo justamente onde ele menos se deixa ver, onde ele é quase invisível. São situações em que se exerce um poder simbólico, “o qual só poder ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeito ou mesmo que o exercem” (p. 8). É por isso que não se lhe percebe ou se lhe conhece.

O poder simbólico se realiza por meio dos símbolos. Os símbolos são instrumentos de integração social por excelência. Um símbolo pode representar uma identidade, pode sugerir o reconhecimento de um grupo, de uma ideologia, de uma ideia, de uma forma de ser, de pensar o mundo. É um instrumento que torna possível a concordância entre as inteligências – usando o termo de

Émile Durkheim. Os símbolos tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social. Ao passo que estabelecem o consenso, os símbolos impõem aos grupos uma ordem, determinada pelas classes dominantes. Mesmo os símbolos que refletem uma ideologia de um grupo dominado, como forma de revolução contra a ordem estabelecida, também sugerem a própria ordem da classe dominante, mesmo que seja como forma de subversão.

É que os sistemas simbólicos apresentam funções políticas que explicam as relações entre as produções simbólicas e os interesses das classes dominantes. Os sistemas simbólicos são sempre ideológicos e as ideologias servem interesses particulares que, segundo Bourdieu (2010), tendem a se apresentar como se fossem interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. É por isso que as ideologias, as práticas culturais, as crenças de grupos dominantes são consideradas e impostas como naturais, como verdadeiras e corretas, em detrimento daquelas de grupos dominados. De fato, conforme observa o sociólogo, a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes) e para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto e a desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas. O que parece se pretender é somente a legitimação da ordem que se estabelece por meio da afirmação das distinções e a legitimação dessas distinções. De acordo com o autor, esse efeito ideológico produz a cultura dominante como que dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (p. 10-11).

As relações de comunicação que são estabelecidas por meio dos sistemas simbólicos são inseparáveis das relações de poder. As relações de poder não se estabelecem *a priori*, mas dependem sempre do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes envolvidos nessas relações. Nos termos de Bourdieu (2010), isso significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos em forma de uma força ilocucionária, mas que se define numa reação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (p. 15).

O poder da linguagem não está na linguagem *per se*, mas tem a ver com os agentes ou instituições que produzem a linguagem, com os contextos em que a linguagem é produzida. É por isso sempre um poder simbólico – como sendo o poder de constituir do dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e a ação sobre o mundo, de ver e de transformar o próprio o mundo. Uma espécie de “poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica)” (p. 15).

É principalmente através desse poder que os sistemas simbólicos impõem e legitimam a dominação das classes dominantes, ou seja, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outras, estabelecendo uma espécie de violência simbólica. Trata-se de uma forma de violência que se exerce com a cumplicidade dos que a sofrem e dos que a praticam, porque quase sempre é exercida de forma inconsciente. Nos termos de Bourdieu (2010), trata-se de uma forma de coerção fundada num acordo não consciente entre agentes e pacientes. É um tipo de violência que se desenvolve no campo de produção simbólica. Nasce das muitas lutas simbólicas entre as classes sociais que se travam nessa arena de produção dos sistemas simbólicos. Nessas



lutas, as classes dominantes visam impor a legitimidade da sua dominação por meio da própria produção simbólica e por intermédio dos ideólogos conservadores, os quais, para Bourdieu (2010, p. 12) “só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo”.

Assim, a violência simbólica aparece como decorrência do exercício do poder simbólico. Para Bourdieu (1998), esse tipo de violência é invisível, passar despercebida pela maioria das pessoas – inclusive pelos agentes e pacientes. É uma violência silenciosa que se manifesta sutilmente nas relações sociais e resulta de uma dominação cuja inscrição é produzida num estado voltado para um conjunto de ideias e juízos tidos como naturais, conforme coloca o autor. É uma “violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8). Uma violência difícil de ser combatida, porque, “[...] em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela” (BOURDIEU & EAGLETON, 2007, p. 270).

### **Discurso, poder e violência**

A produção dos discursos é controlada. Isso significa que nem sempre podemos dizer o que queremos, onde queremos e da forma como queremos. O filósofo Michel Foucault sugere a existência de uma ordem do discurso. Segundo ele, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

A ordem do discurso separa os discursos que estão na ordem e os que estão fora da ordem do discurso. Assim, a produção dos discursos sofre censura: apenas os discursos que estão na ordem das relações de poder instituídas por uma sociedade, em um dado tempo, num dado espaço podem ser produzidos. Se um discurso fora da ordem é produzido, carece de ser imediatamente corrigido, porque é rejeitado. Na verdade, para que a ordem seja mantida, há procedimentos de exclusão, de segregação, dos quais trata o autor: a interdição da palavra, a segregação da loucura e a vontade de verdade. O primeiro tem a ver com a definição do que pode ou não ser dito em cada circunstância. O segundo refere-se à oposição entre loucura e razão, isto é, o discurso do locutor e o discurso dos sãos. O terceiro diz respeito ao fato de que toda produção discursiva leva em conta uma vontade de verdade reforçada e reconduzida por um compacto conjunto de práticas institucionais que consideram a valoração que se faz do discurso e como ele é distribuído entre os indivíduos. Esse conjunto de procedimentos exerce controle sobre a produção dos discursos numa sociedade. Um controle que é exercido a partir do princípio da exclusão via procedimentos de interdição, separação e rejeição.

Levar em conta a ordem dos discursos significa considerar a existência de um poder que proíbe a manifestação livre do discurso. Ao passo que exerce controle sobre a produção dos discursos, os discursos acabam reproduzindo esse poder:

[...] uma vez que o discurso — a psicanálise mostrou-o — não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo, é

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

também aquilo que é objeto do desejo, e porque — e isso a história desde sempre o ensinou — o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Por causa dos procedimentos de exclusão, como a interdição, por exemplo, a produção de discurso equivale a poder, isto é, produzir discursos na ordem do discurso é uma forma de lutar pelo poder e de exercer o próprio poder. Numa ordem em que uns podem e outros não podem falar, poder falar é um exercício de poder, uma forma de manutenção do poder. Uma forma de estabelecimento de controle, de manutenção da ordem.

Foucault (2012) entende o poder a partir de uma concepção metafísica: o poder está em todo lugar, difuso na sociedade, sendo mais uma relação do que uma propriedade. Não se apropria do poder, mas se exerce poder e se faz isso no discurso e pelo discurso. Para o autor, toda forma de saber é um produto das relações de poder. Poder que é exercido pelas classes dominantes em todas as instituições sociais que controlam a produção de discursos. Assim, por exemplo, na classe política, na classe jurídica, na classe religiosa, respectivamente, são os discursos controlados por aqueles que, em cada classe, exercem o poder, levando em conta os procedimentos de exclusão. São tomados como verdadeiros os discursos que são produzidos na ordem estabelecida em cada classe.

Assim, se o poder se exerce por meio do discurso, é possível dizer que se pode utilizar do discurso para alcançar diversos efeitos de sentido, dentre os quais o de afetar o outro, de violentá-lo de alguma forma. Desse modo, o discurso pode constituir uma forma de violência, ou, noutras palavras, é possível utilizar o discurso para agir violentamente, como uma espécie de instrumento para a violência. Mesmo que seja uma violência simbólica, nos termos em que trata Bourdieu. É simbólica porque a violência pode estar mascarada no discurso, de maneira muito tímida, quase imperceptível.

## Análise

Um breve olhar sobre a literatura brasileira poderá demonstrar que a presença do negro mostra-se de modo muito rarefeito. São tão poucos os romances, por exemplo, que trazem o negro como personagem ou mesmo como história que talvez seja possível conta-los. Segundo Duarte (2013), na literatura brasileira, o negro estar presente muito mais como tema do que como voz autoral. De fato, como personagem, o negro ocupa um lugar pouco expressivo na literatura brasileira, quase sempre de coadjuvante ou, mais acentuadamente no caso dos homens, de vilão (DUARTE, 2013), e no caso das mulheres, de prostituta ou assumindo profissão economicamente menos favorecida. Assim foi desde o início da produção literária do país: uma visão estereotipada sobre o negro que, com algumas variações, tem permanecido até os dias atuais.

Na tentativa de historicizar acerca da presença do negro na literatura brasileira, Duarte (2013) aponta um conjunto de representações (pejorativas, em sua maioria) que foram sendo construídas sobre o negro: a do escravo nobre (*A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães), a do negro vítima (*O navio negreiro*, de Castro Alves), a do negro infantilizado (*O demônio familiar*, de José de Alencar), a do escravo demônio (*As vítimas-algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo), a do negro pervertido (*O bom crioulo*, de Adolfo Caminha), a do negro exilado na cultura brasileira (*Urucungo*, de Raul Bopp). Nessas e em outras obras que tematizam a figura do negro (seja como personagem ou como narrativa), prevalece uma visão bastante estereotipada da cultura dominante. Até mesmo em obras

que apresentavam um caráter quase que revolucionário, porque seus respectivos autores pareciam lutar em prol da causa abolicionista, ainda é possível enxergar a dominação de um pensamento do branco.

Em particular, na obra de Monteiro Lobato, a figura do negro é sempre presente, seja como personagem ou narrativa. No rol de suas obras, destacam-se *Negrinha* e *O presidente negro*. Na literatura infantil, personagens como Tia Nastácia, Tio Barnabé e Saci aparecem com frequência em diversas de suas obras, dentre as quais *Narizinho arrebitado*, *O Marquês de Rabicó*, *Reinações de Narizinho*, *Histórias de Tia Nastácia*, *Caçadas de Pedrinho*, *O Saci* e muitas outras. No geral, as obras do autor orientam-se pelo estereótipo dominante de que o negro pertence a uma raça inferior a do branco, por isso o seu lugar de desfavorecimento. Dos três personagens citados acima, por exemplo, a representação do Saci é quase demoníaca, Tia Nastácia é apresentada como empregada doméstica, mesmo já sendo idosa – o que remonta à escravidão – e Tio Barnabé como um velho fumante que tem conhecimentos míticos sobre a floresta e o folclore.

Na obra *Caçadas de Pedrinho*, em vários trechos, há referências à personagem Tia Nastácia que possibilitam um questionamento acerca de um teor racista.

— É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém — nem **Tia Nastácia**, que **tem carne preta**. As onças estão preparando as goelas para devorar todos os bípedes do sítio, exceto os de pena (LOBATO, 2009, p. 22).

**A pobre negra** era ainda mais desajeitada do que Rabicó e Dona Benta somados. Quando depois de inúmeras tentativas, ia se tentando sobre as pernas de pau, perdeu de súbito o equilíbrio e veio ao chão, num **berro** (LOBATO, 2009, p. 27).

Sim, era o único jeito — e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, **trepou que nem uma macaca de carvão** pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros (LOBATO, 2009, p. 39).

Os termos em destaque acentuam o suposto racismo de que trataria a obra de Lobato. São associadas conotações pejorativas à personagem Tia Nastácia. Em todas elas, é como se a personagem sofresse um processo de zoomorfização, porque as comparações se sustentam sempre na relação com animais. Assim, no primeiro excerto, a atribuição feita à personagem sugere uma comparação com animais que possuem a carne escurecida, dentre os quais certas aves de rapina, como o urubu. No segundo e no terceiro excertos, os verbos é que permitem a comparação, porque associam ações de animais à personagem Tia Nastácia: berrar e trepar. Lexicalmente, esses verbos denotam ações desenvolvidas por animais: berrar refere-se ao som produzido por mamíferos como os bovinos e trepar à atitude de alguns animais de subir em árvores agarrando-se com os pés e as mãos. Também no terceiro excerto há a comparação da personagem Tia Nastácia com uma macaca. A adjetivação “de carvão” reforça a referência à cor da personagem.

Aspectos como esses têm motivado críticas severas ao autor, acusado de preconceito e de racismo, especialmente com os negros. Mais recentemente, obras de Lobato foram alvo de acusações no Conselho Nacional de Educação, dentre as quais *Caçadas de Pedrinho*. No geral a acusação criticava o uso descuidado dessas obras nas escolas e a sua distribuição gratuita pelo Ministério da Educação. A denúncia sustentava-se no argumento de que deve a educação forma se abster de livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que, em tese, contivesse expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior. O Conselho Nacional de Educação emitiu parecer acerca da denúncia realizada, alertando sobre a cautela que se deve ter quanto ao uso de obras como essa:

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br

A crítica realizada pelo requerente foca de maneira mais específica a personagem feminina e negra Tia Anastácia e as referências aos personagens animais tais como urubu, macaco e feras africanas. Estes fazem menção revestida de estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado.

Conforme alertam estudiosos do campo da literatura, é possível utilizar autores da literatura brasileira que tratam direta ou indiretamente da temática racial, porém, deve-se tomar cuidado com os textos que podem reforçar preconceitos, e que dão a possibilidade de interpretações negativas. É importante que o professor tenha criatividade para destacar os pontos interessantes do texto e trabalhar a intertextualidade. O alerta e a denúncia em relação à adoção desse livro e de outras obras que apresentem estereótipos raciais devem ser entendidos como parte do processo democrático e integra o debate público e o exercício do controle social da educação realizado pela comunidade escolar em relação à política e às práticas educacionais adotadas, quer seja nos níveis federal, estadual, municipal ou distrital.

A obra CAÇADAS DE PEDRINHO só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil. Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro (BRASIL, 2010).

A recomendação do Conselho é de que obras como a de Lobato não sejam excluídas do currículo escolar e de programas de distribuição de livros de leitura, porque os alunos precisam ter o conhecimento dos clássicos. Entretanto, há que se cuidar em esclarecer aos alunos sobre as especificidades que envolvem o contexto de produção dessas obras, de modo que compreendam ser o preconceito nelas existente um resquício do momento histórico vivido pelo país. O cuidado é que a escola não se transforme numa instituição reprodutora de discriminação racial e preconceitos sociais fundados nas ideologias das classes dominantes, como colocava Bourdieu. O cuidado é para que a escola não estimule ou mesmo pratique uma violência simbólica, pelo discurso da literatura, contra o negro.

Na verdade, o que ocorre com a obra de Lobato é justamente o seguinte: instaura-se, de fato, uma violência simbólica contra o negro. Essa violência é materializada no discurso, ainda que de forma velada, disfarçada sob o argumento do estilo e da licença literária. Ora, era justamente esse o pensamento das classes dominantes daquela época (início do século vinte). Inconformados com a abolição, ou ainda com resquícios desse período, a classe dominante não concordava que os negros tivessem os mesmos direitos que os brancos, que recebessem o mesmo tratamento. Era justamente para essa classe que Lobato escrevia. Apesar de estarem legalmente libertos, os negros ainda não tinham acesso aos bens culturais, às culturas letradas. Nesse caso, o autor reproduz na literatura a discriminação e o preconceito da classe dominante para com o negro – a literatura funciona como um instrumento de reprodução. A cada leitura da obra, a depender do contexto e do modo como se efetiva a leitura, se instaura uma forma de violência, uma violência simbólica.

Quando essa obra é lida na escola, por exemplo, os alunos negros identificam-se com a personagem e sofrem a violência, a discriminação materializada no discurso. Muitos deles, por vezes, não conseguem perceber ou visualizar a violência que lhes está sendo imposta, seja porque a tratam como natural, porque preferem fingir não perceber para que os outros não atentem também para tal fato ou porque não a considerem como uma violência. É por isso que ela, a violência aí instaurada, é simbólica, é velada. Ela se materializa no símbolo, no discurso em forma de texto literário. E nesse caso, porque o texto literário tem um matiz quase que de sagrado (ou de profano), principalmente no caso dos textos clássicos, como o de Monteiro Lobato, é muito mais difícil de perceber a violência praticada.

Uma violência que se atualiza em outras formas de discurso, noutros contextos. É o que tem acontecido nos

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

estágios de campo de futebol atualmente. Os jogadores de futebol são em sua maioria negros, inclusive os jogadores de mais destaques, dentre os quais o famoso Pelé (Edson Arantes do Nascimento) e, mais recentemente, Neymar Junior (Neymar da Silva Santos Junior). Todavia, apesar de não se discutir sobre o mérito de jogadores negros, os próprios estágios de futebol tem sido palco de preconceitos e discriminação racial. São frequentes os casos em que alguns jogadores negros são chamados de macacos pelos torcedores de times adversários ou não ou de torcedores que imitam sons e gestos de macacos em direção aos atletas. Numa pesquisa simples na *internet*, facilmente encontramos notícias que tratam sobre fatos como esse, o que atesta sua recorrência:

Aranha é chamado de 'macaco' por torcida do Grêmio (ESPN Brasil, 28/08/2014).

Clube mexicano condena racismo contra Ronaldinho (O Globo, 15/09/2014).

Jogador brasileiro chora ao ser chamado de macaco durante partida na Sérvia (Portal do Holanda, 20/02/2017).

Jogador do Bahia reclama que foi chamado de macaco e sai irritado (UOL, 22/10/2017).

Jogador do São Paulo é chamado de "macaco" em jogo da Libertadores Sub-20 (Globoesporte.com, 21/02/2018)

Jogador é chamado de 'macaco' por torcedor adversário após derrota (Esporte ao minuto, 20/03/18).

Como se percebe, tanto no Brasil como também nos estágios e campos de futebol de outros países tem ocorrido situações de discriminação e racismo contra jogadores negros, fundados, quase sempre, na metáfora do macaco. Não é à toa, como se pode ver, que órgãos como a Confederação Brasileira de Futebol têm providenciado campanhas contra o racismo, tendo em vista a proteção e o bem-estar dos jogadores de futebol. Por exemplo, a campanha “Somos Iguais”, da Confederação Brasileira de Futebol, recentemente desenvolvida, teve o objetivo de conscientizar jogadores e torcedores sobre a necessidade de repúdio a qualquer ato de preconceito, seja racial, econômico, religioso, social, sexual, dentre outros. Também certos órgãos do futebol internacional têm investido em campanhas desse tipo, como a União das Federações Europeias de Futebol.



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br).

Mesmo que os dispositivos de controle da produção discursiva, especialmente a interdição, proíbam a produção de discursos como esses nos campos de futebol, há sujeitos que infringem a ordem, que fogem ou rompem a ordem do discurso. Nos campos de futebol, é justamente isso que têm ocorrido, alguns discursos têm rompido com a ordem, apesar dos dispositivos jurídicos

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

tentarem controlar a todo tempo e reprimirem qualquer tipo de produção discursiva que tente instaurar uma desordem. É o que ocorre no texto reproduzido a seguir, que noticia um caso de injúria racial cometido durante um jogo de futebol:

### **Jogador do Corinthians de 17 anos é chamado de 'macaco' por torcedor**

Policiais militares detiveram neste domingo um torcedor por injúria racial. Ele teria chamado um atacante do Corinthians de "macaco" durante partida do sub-17. A ofensa ocorreu no jogo válido pela 2ª rodada do Grupo 6 da Taça BH, em Guaxupé (MG), entre a equipe paulista e a Sociedade Esportiva Guaxupé.

O placar do jogo terminou em 7 a 0 para o Corinthians e a confusão aconteceu no segundo tempo envolvendo o atacante Miullen Nathã, principal destaque do time alvinegro. O jogador também atua na seleção brasileira sub-17 e ao ser ouvido pela polícia alegou que não viu quem o xingou, apenas ouviu a ofensa.

A diretoria do Corinthians não quis prestar queixa, sendo o torcedor de 34 anos liberado após ser levado à delegacia. Ele confirmou ter falado algo para os jogadores em geral e negou o teor racista das palavras. O caso, porém, será objeto de investigação por parte da Polícia Civil de Varginha.

O atleta de 17 anos foi ouvido pela polícia ainda no vestiário e contou ter avisado o árbitro Marcos Aurélio Fazekas sobre o problema. O acusado, das iniciais E.R.M., trabalha como vendedor na cidade e o jogo acontecia no Estádio Carlos Costa Monteiro.

De acordo com a ocorrência, o torcedor estava na companhia do filho e teria gritado: "O que você está rindo, seu macaco!". Outros presentes ao jogo teriam indicado o autor do xingamento aos policiais que fizeram a detenção. Houve um princípio de tumulto e, de acordo com o tenente Márcio Teófilo Nunes, a situação foi controlada e o suspeito retirado do local. O atleta foi orientado pela comissão técnica a não falar sobre o insulto. Antes de deixar o vestiário, ele ainda tirou fotos com torcedores e deu autógrafos. "Estou tranquilo, está tudo bem...", se limitou a dizer. O caso foi registrado na 18ª Delegacia Regional de Segurança Pública.

(Huffpost, 13/07/2015).

A acusação sustenta-se na afirmação de que o torcedor cometeu uma injúria racial ao chamar o atacante do Corinthians de macaco. Apesar da acusação, o jogador prefere silenciar diante da ofensa, por recomendação da própria diretoria do time. Também o acusado preferiu negar a acusação que lhe fora feita, dizendo que as palavras por ele proferidas não continham teor racista, de modo que a acusação de injúria seria infundada. Mesmo diante do infortúnio em pleno de jogo, o controle da situação foi mantido pelos agentes de segurança e o acusado foi retirado do local. A fala do jogador sugere justamente a ideia de pacificação da situação.

O discurso do torcedor rompe com a ordem estabelecida, com a ordem do discurso. É como se burlasse o princípio da interdição, retomando o termo de Foucault (2012), com vistas a exercer uma violência sobre o outro, uma violência simbólica, que pretende velada, porque, se desmascarada, ela é combatida. É exatamente isso que acontece quando o jogador denuncia ao juiz sobre o que ouviu: o que pretende é combater a violência que lhe está sendo exercida. Mas existem agentes, certos dispositivos que tentam, a todo custo, silenciar a denúncia, como se preferissem omitir a violência sofrida pelo jogador, porque isso teria especulação na mídia e uma repercussão desse tipo pode não ser muito positiva para a imagem do clube. É como se a imagem do clube estivesse acima da violência sofrida pelo jogador – se se considera uma hierarquia de valores.

## Considerações finais

Conforme se percebe na análise acima, é como se a metáfora do macaco utilizada por Monteiro Lobato para referir-se aos seus personagens negros, especialmente Tia Nastácia, estivesse sendo atualizada nos campos e estágios de futebol. Não que estejamos insinuando uma relação diretiva, ou seja, que o torcedor tenha feito leitura da obra de Lobato e que, por essa razão, tenha adotado uma postura ofensiva em relação ao jogador, como se tivesse aprendido com o autor. Não se trata disso. Na verdade, o que ocorre é que a mesma ideologia dominante parece permanecer como se estivesse se renovando e adentrando ainda outros espaços. São formas muito semelhantes de exercício de uma violência simbólica sobre o negro, que tem sido exercida desde que a lei da escravidão foi abolida. Uma alternativa para manter o negro sob violência: no lugar da violência física, proibida, a violência simbólica, disfarçada, mascarada no discurso, mas, por ironia, exercida no próprio discurso.

É um tipo de violência difícil de ser combatida, apesar das tentativas de repressão e de controle: no caso do texto literário de Lobato, mesmo diante de uma denúncia feita ao órgão do Conselho Nacional de Educação, no sentido de controlar a utilização desse livro na escola, o caráter de clássico atribui uma valoração ao livro e nega a possibilidade de preconceito e de discriminação racial. No caso do discurso proferido no estágio de futebol, há um conjunto de agentes que tentam frear a acusação de injúria racial sobre o torcedor, porque temem uma possível repercussão na mídia. Em todo caso, é como se esses procedimentos funcionassem como agências de fomento ou pelo menos de conformismo da violência simbólica que têm os negros sofridos.

Nos campos de futebol, nem sempre a violência sofrida por meio do discurso passa despercebida. Na verdade, como parece já existir uma cultura do racismo no futebol, o que fica atestado pelo número frequente de ocorrências de situações de preconceito e de violência pelo discurso, principalmente proferido pelos torcedores, bem como considerando as diversas campanhas voltadas para repressão e punição dos casos de preconceito, como demonstramos anteriormente nesse trabalho, os jogadores negros têm denunciado e demonstrado insatisfação com as situações de violência a que são submetidos nos estágios. Mesmo assim, são muitos ainda os casos de impunidade, porque às vezes esse é também a ideologia da própria classe que seria responsável pela punição, que detém o poder para tal. E tudo perpassa as relações de poder.

## Referências

BOURDIEU, P. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, D. (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papirus, 1998, pp. 11-27.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. & EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ŽIŽEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007, pp. 265-278.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 13ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/2010**. Relatora: Nilma Lino Gomes. 1º/9/2010.



DUARTE, E. A. O negro na literatura. In: **Navegações**. V. 6, n. 2, jul./dez, 2013, p. 146-153.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2009







# SINAFRO

## VISÃO DOCENTE E DISCENTE SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE LEITORES

Hosana Carolina Jales da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/[karolina\\_jales@hotmail.com](mailto:karolina_jales@hotmail.com)

Antônio Adeílson da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/[adeilsongta@hotmail.com](mailto:adeilsongta@hotmail.com)

Larissa Cristina Viana Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/[larissinhafontes@gmail.com](mailto:larissinhafontes@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo objetiva fazer uma análise sobre as concepções do professor e de seus alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual de Patu-RN, a cerca da contação de histórias em sala de aula na perspectiva da formação de leitores. Para a realização da pesquisa, executada numa esfera qualitativa, indutiva e descritiva, fizemos uso de uma entrevista semi-estruturada com o professor gravada e transcrita, cujas perguntas enfatizam a contação de histórias para a formação leitora, e questionários aplicados aos alunos, com indagações sobre o mesmo assunto. Esta pesquisa se fundamenta nas discussões de alguns autores como Amarilha (2004), Coelho (2000), Zilbermam (2003), e documentos oficiais como os PCNs, sobre o desenvolvimento do gosto pela leitura, mediante a motivação e participação do professor como leitor e contador de histórias. Com base nas teorias discutidas e as análises feitas esta pesquisa constata que a concepção do professor cuja visão sobre a contação de história é permeada pela criatividade promovendo um momento prazeroso, podendo fazer o aluno gostar de ler. Os questionários aplicados aos discentes indicam o gosto pela contação de história na aula, confirmando serem bons ouvintes e se sentirem num bom momento durante a aula, que é o momento da história.

**Palavras chave:** Contação de histórias. Concepção docente e discente. Formação do leitor.

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)





## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise da concepção do professor do 4º ano do Ensino Fundamental da cidade de Patu-RN enquanto mediador da leitura e contador de histórias em sala de aula, na perspectiva da formação de leitores, como também a visão dos alunos diante dessas práticas. Para isso, utilizamos de uma entrevista com o professor e questionários para seus alunos. As perguntas tanto para discentes quanto para o docente passeiam entre questões ligadas à contação de história e a leitura em sala de aula.

Como fundamento teórico para as nossas discussões utilizaremos as concepções de alguns autores como Amarilha (2004), Coelho (2000), Zilbermam (2003), dentre outros documentos oficiais, os quais abordam o tema contação de história como também o gosto pela leitura, motivado desde a infância através da participação do professor como contador de histórias.

O artigo apresenta uma abordagem qualitativa considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito. O método utilizado é o indutivo, assim trazendo resultados prováveis para a pesquisa. O mesmo encontra-se dividido em duas partes sendo que a primeira traz uma discussão teórica acerca da contação de história para a formação do leitor e a segunda a análise da entrevista do professor e dos questionários dos alunos, a fim de compreendermos as visões docente e discente sobre o assunto.

Por ultimo traremos nossas considerações à pesquisa realizada, esperando que a mesma venha a colaborar com questões que ainda dificultam a visão de professores e de alunos em relação à contação de histórias através da literatura infantil, tendo em vista o aspecto lúdico que ela possui, com a finalidade de formar leitores para a vida inteira.



## 1 DISCUTINDO LEITURA, LITERATURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

As relações entre literatura e infância se interligam através da história. Segundo AMARILHA (2001), ao estabelecer a relação entre literatura e infância deve haver o reconhecimento da inserção da criança no tecido social, incluí-la enquanto ser capaz de gerar mudanças na amplitude, no mundo em que vive e na sociedade sob a qual ela se organiza.

Diante disso, o conceito de infância conforme AMARILHA (2001) advém do “latim, *infantia* que quer dizer incapacidade de falar, mudez, esse conceito deriva do fato de se considerar que até os 07 (sete) anos de idade a criança não tinha a capacidade de falar”. Isso significa que através da literatura a criança começa a ser pensada de forma diferente, sob o aspecto da imaginação

Durante a Idade moderna a infância começa a ser pensada através da literatura, “a mudança ocorreu diante de outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros” (ZILBERMAM, 2003, p. 15).

Nesse momento, a criança passa a ser pensada diferente do adulto, com necessidades e características próprias, devendo se distanciar da educação feita e rodeada apenas pelos mais velhos para receber uma educação especial a ela. A criança, então, deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ter características próprias, gostos próprios, passa a ser olhada de forma diferente, com mais cuidados, tanto educacionais quanto de saúde e bem estar.

As obras literárias começam a ganhar espaço na vida da criança, mesmo assim nem todas as crianças liam as mesmas. Historicamente, segundo CUNHA (1988, p. 19), “A criança da nobreza orientada por preceptores lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventura”.

O próprio avanço da educação escolar ocasionou um crescimento em relação às publicações de livros infantis, diz PAIVA (2008), que as obras passaram a representar melhor o universo da criança, sendo mais atrativas e preocupadas com o senso crítico, passaram também a apresentar conflitos e questionamentos entre a criança e o seu mundo, a ludicidade ganhou espaço e valor, como também os livros ilustrados. Ainda



segundo PAIVA (2008), os livros ilustrados além de terem a beleza das imagens e da irresistível atração provocada pela variedade de cores e formas, a própria ilustração permite à criança um acesso mais facilitado à história escrita.

Nesse pensamento, o livro deve ser inserido na escola e intimamente nas salas de aula não somente como um apoio pedagógico, ou instrumento de ensino, mas também como uma forma de acesso ao saber ao alcance das crianças.

A literatura dessa forma faz com que a criança conheça outras culturas e veja a sua própria diante destas, a partir desse conhecimento ela passará a posicionar-se melhor sobre acontecimentos reais e acontecimentos ficcionais. As experiências vividas pelo leitor através da leitura literária são experiências únicas, que geram conhecimento e faz de um mundo desconhecido um mundo importante para ele e, diante disso, será formado um leitor competente, que entende essa importância e busca cada vez mais a leitura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 54).

O professor, nesse caso, deve agir como um motivador à leitura e não com imposição sobre ela ou utilizá-la sempre para a obtenção de notas. Atividades de leituras espontâneas são aquelas que fazem um verdadeiro leitor, um leitor que gosta de ler e que aprende com as leituras que faz.

Ouvir muitas histórias é o primeiro passo para o começo da vida de um leitor e, prontamente, da aprendizagem que o direcione, o eduque e o transforme em um cidadão que compreende o mundo a sua volta e participa ativamente da sociedade.

O interesse da criança em ouvir histórias está diretamente relacionado ao seu envolvimento com os personagens, ao fato de a literatura infantil proporcionar um sentimento de ligação com os acontecimentos que vão sendo narrados ou até mesmo a própria estrutura da narrativa proporciona a criança certo envolvimento emocional. “Através do processo de identificação com os personagens, a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa”. (AMARILHA, 2004. p.18).

Mas vemos que atualmente o auge da era tecnológica tem tomado muito o espaço da leitura literária e, da contação de história como entretenimento e conhecimento, a família não parece continuar ativa nessa missão de contar histórias: “a

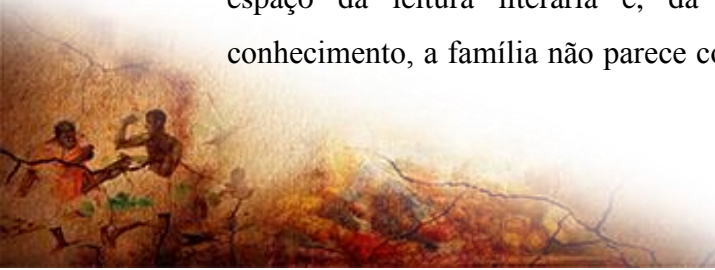




figura dos pais e avós narradores está em extinção, e como ela estão em risco de desaparecimento também as canções de ninar, os trava-línguas, as quadrinhas” (RITER, 2009, p. 67).

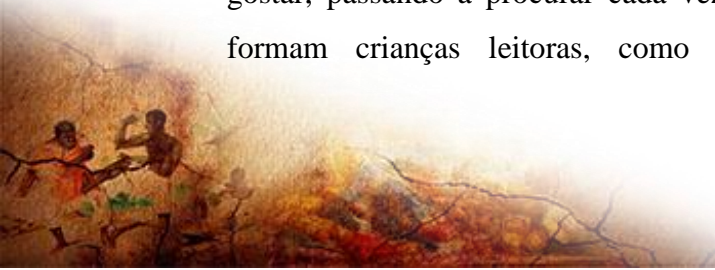
Se a contação de história é importante para a formação leitora, para a ampliação dos saberes e já não tem tanto espaço em casa, que é onde deveria iniciar esse processo, à escola caberia esta responsabilidade, principalmente ao professor, mesmo sabendo que a contação de histórias deve fazer parte da vida das crianças desde muito cedo, o mesmo deve entender seus alunos e conhecer alguns aspectos importantes de cada fase, pois eles mudam os gostos referentes às obras literárias. Para CUNHA (1988), existem três fases que devem ser conhecidas e consideradas:

Na fase do mito se encontram as crianças de 3/4 anos e de 7/8 anos, predomina nelas a fantasia, o animismo: tanto quanto as pessoas, os objetos têm para a criança alma, reações. [...] A segunda fase de 7/8 e de 11/12 anos se caracteriza pelo conhecimento da realidade. As crianças tem então maior necessidade de ação: do plano contemplativo da fase anterior, passa ao executivo. [...] A terceira fase é de 11/12 até a adolescência é a do pensamento racional começa na criança o domínio das noções abstratas (p. 78-79).

O estudo dessas fases é importante, pois “evidencia-se a preocupação com o valor moral, ou educativo da obra” (CUNHA, 1988, p. 79). Além disso, a contação de histórias deve ser um momento alegre e agradável para a criança, nas mais diversas idades, tendo em vista que o gosto pela leitura e pelas narrativas deve ser estimulado na infância, para que desde cedo a leitura seja algo prazeroso, assim como também o contato direto com o livro. ZILBERMAM (2003) enfatiza que o livro fornece uma interação com o meio social, para a criança assumir uma postura inquietadora e assim para uma compreensão de seu mundo interior com o seu mundo exterior.

Dessa forma, entendemos que é de imprescindível importância o contato da criança com o livro da história que lhe foi contada para a sua formação enquanto leitora, visto que ela identifica os acontecimentos narrados às palavras escritas, ao folhear o livro e se apaixona pela leitura, pois lá está a história que lhe agrada. RITER (2009, p. 60) diz que o contato com os livros propicia “[...] um momento de encontro com a magia, com a fantasia, com a reflexão sobre o mundo, sobre a vida, sobre si mesmo”.

A criança que houve boas histórias sabe contar e, conseqüentemente, aprende a gostar, passando a procurar cada vez mais a sua origem no próprio livro. Assim se formam crianças leitoras, como também crianças desenvolvidas oralmente e





intelectualmente, crianças com capacidades de recriar aspectos ficcionais diante da sua própria realidade. Ao contar ou ao ouvir uma história a criança está desenvolvendo a sua imaginação e aprendendo através dela, começando a conhecer outro universo.

Todos os aspectos que envolvem uma história chamam a atenção das crianças fazendo com que elas identifiquem-se cada vez mais com as formas de linguagem utilizadas numa narrativa, conseqüentemente com os fatos e o sentido desta, tendo em vista que “ao narrar oralmente o professor estar fornecendo a criança a possibilidade de ampliar sua capacidade de antecipação sobre as estratégias da linguagem literária e da construção do sentido” (AMARILHA, 2004, p. 21).

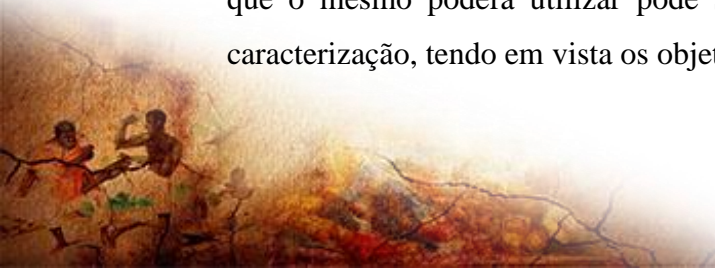
É possível entender que a linguagem literária tem suas características próprias numa contação de histórias e que, ao fazê-la, o professor dá a criança a possibilidade de reconhecê-la e logo antecipar os fatos, estabelecendo uma relação a todo sentido engajado na ficção.

Nesse sentido o professor tem um papel de grande importância, pois o mesmo quando um bom leitor, também pode ser um bom contador de histórias. A leitura é capaz de encantá-lo assim como encanta uma criança, além de aprofundar seus conhecimentos, o professor leitor é alguém capaz de ser mais sensível, de questionar-se sobre o mundo a sua volta, lembrando que “Ser professor é estar sempre em questionamento” (RITER, 2009, p. 66).

Notamos que o professor também precisa gostar de ler, e “o livro escolhido deve ser amado por seu contador, pois só assim haverá sintonia entre ambos e o resultado será o melhor possível para aquele momento, atraindo a atenção total da plateia” (RITER, 2009, p. 68). Quando há o gosto pela leitura por parte do professor, conseqüentemente haverá contações de histórias feitas com prazer e não por obrigação, uma contação de história atrativa que garantirá o envolvimento de todos e que não seja executada para passar o tempo e acalmar os alunos em dias de mais barulho ou confusão.

A contação de histórias tem o poder, para AMARILHA (2004), de acalmar os alunos, e nas mais diversas vezes, ela tem perdido o seu sentido, pois o professor conta histórias em sua sala de aula quase sempre com esse único propósito.

O professor precisa conhecer a relevância da narrativa que faz em sua sala de aula para seus alunos, precisa também ter algumas habilidades, assim como os recursos que o mesmo poderá utilizar pode ser bastante relevante, que vão desde o livro à caracterização, tendo em vista os objetivos claros de sua ação, pois





[...] ler ou contar histórias para a turma com frequência, mas sem que a definição de objetivos claros tenha determinado a utilização de uma ou outra prática; quase sempre conta a história com a qual se sente familiarizado, tendo como suporte a ilustração do livro; raramente utiliza outro tipo de recurso audiovisual no desenvolvimento dessa atividade – até porque nem sempre eles estão disponíveis (VILLARDI, 1999, p. 18).

A escola nem sempre disponibiliza de recursos para o professor, mas ele pode inovar diante de suas mais diversas possibilidades de criar, diante de sua bagagem de leitura e mesmo com apenas o livro o professor pode propor uma aula produtiva, escolhendo as leituras adequadas a sua sala de aula, a própria vivência do professor com seus alunos pode dar a ele a confiança necessária de quais leituras trabalhar em sala de aula.

O professor contador de histórias precisa “dominar” a história que irá contar em sua sala de aula, assim saberá diferenciar as falas dos personagens e saberá agir nas mais diferentes situações durante o enredo da história contada. Para isso, o educador também precisa gostar das histórias que conta, passar entusiasmo e não se mostrar desanimado durante a contação além de conhecer bem os seus alunos, assim saber quais as obras literárias utilizar, quando bem orientadas a história lida é bem compreendida, e uma leitura prazerosa traz mais significação para todos, favorecendo a formação crítica e reflexiva do leitor em formação.

O professor precisa saber que a leitura como um hábito não significa ser prazerosa e importante para os alunos, pode apenas ser uma rotina de tarefas a ser cumprida no intuito de receber uma nota, ou apenas representar a cumprimento de regras que ele ou a escola determina. O professor deve ter essas preocupações para não afastar seus alunos dos livros, deve questionar-se o tempo todo, de como melhorar cada vez mais suas práticas, de como levar seus alunos a gostarem de ler e, principalmente, deve também gostar e conhecer o que é literatura, para que serve, antes de utilizá-la em sua sala de aula.





## 2 A VISÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

### 2.1 O que diz o professor sobre contação de história e formação do leitor

A entrevista contém 06 (seis) questionamentos em torno da contação de histórias em sua sala de aula e o desenvolvimento de seus alunos em relação às práticas de leitura, que serão, sempre que possível, confrontadas com alguns dos fundamentos teóricos anteriormente expostos, como também com a concepção dos alunos.

Com algumas considerações sobre o que enfatizam alguns teóricos e os PCNs de Língua Portuguesa em relação à contação de histórias diante do propósito de formar leitores para toda vida, foi feita a seguinte pergunta: Você costuma ler ou contar história em sala de aula? Se sim, Como você avalia o comportamento dos alunos nesse momento? Por exemplo, se o aluno desvia a atenção da história, se ele conversa, você interrompe a história por alguma razão? Tivemos como resposta:

*1. Quase todos os dias, eu acho que é importante. De início eles eram muito imperativos, não queriam prestar atenção, mas agora já noto, assim, que eles sempre gostam até, e... eles mesmos perguntam: “Ei, hoje tem historinha? Qual é a historinha de hoje”? Então eles estão melhorando a cada dia, eu diria. Eu interrompia muito, as vezes, hoje em dia eu tento envolver aquilo que eles estão falando na contação de história, porque não perde o foco, e eu gosto de fazer isso.*

O professor entrevistado afirma que realiza a contação de histórias em sua sala de aula, reconhece a importância dessa ação, que foi se aprimorando com o tempo, tanto a sua prática como a receptividade dos alunos em relação ao momento da contação. Segundo sua fala, houve um processo até chegar à condição de ter a atenção dos alunos e de perceber neles o desejo de ouvir histórias e gostar de fazer isso. Outra coisa que destacamos é o fato de ele dizer que notou muita interrupção de sua parte durante a contação, mas que entendeu que a pausa tirava o foco do ouvinte.

Na segunda pergunta, questionamos: Para você, qual a importância da contação de histórias para os alunos? Em que isso pode ajudar? A resposta foi a seguinte:

*2. Bem é importante de... é eu creio que é... é fundamental contar histórias, porque desenvolve a criatividade deles, a vontade de ler, a vontade de escrever, eu acho que*







*tudo parte daí, por que criança envolve muito a imaginação, então, se você trabalhar a imaginação deles, com certeza vai, vai... eles vão desenvolver as... as outras habilidades, mais fácil.*

O professor entende a importância da contação diante da imaginação de seus alunos no que diz respeito à criatividade, à leitura e à escrita. Ao dizer que “é fundamental” porque o aluno desenvolve “criatividade [...], vontade de ler [...] de escrever”, ele enfatiza resultados já presenciados através dos momentos de contação de história.

Nesse contexto, a terceira pergunta indaga: O que você usa para contar histórias? Alguma caracterização fantoches, palitoches, livro? A resposta do professor foi:

*3. Eu crio meus próprios instrumentos, né, eu uso... eu uso muito é... é, eu gosto de fazer... de fazer alguns elementos que tem na história, alguns objetos, eu uso o baú, onde eu fico tirando as coisas de dentro, pra usar a imaginação, roupa, fantasia, gosto também, né. Eu... eu mesmo, eu costumo elaborar, dentro da própria história que eu vou apresentar, eu elaboro material, usando fantoche, encenação, vídeo, né. Eu gosto, eu acho que cada história tem uma forma particular de ser contada.*

Nesta resposta, vemos o professor como o criador de muitos dos instrumentos que utiliza para contar histórias, o mesmo demonstra que não cai na rotina ao dizer que “cada história tem uma forma particular de ser contada”. Essa é a perspectiva de Amarilha (2004, p. 20) ao confirmar que “esse aspecto lúdico da narrativa assegura não só a gratificação do receptor, mas também lhe faz um elogio intelectual, na medida em que suas previsões se aproximam das soluções do conto”.

O professor entrevistado diz “criar”, “fazer” e “usar” as suas próprias produções, como o baú que utiliza para retirar objetos do mesmo conforme a história contada. Fica nítido na sua fala que a elaboração desse material constitui um planejamento da contação.

Assim se faz a quarta questão: Os alunos gostam de recontar as histórias contadas ou lidas? Se sim, como você descreve esse momento? Ele nos responde:

*4. Não muito (risos), eles gostam mais de ouvir mesmo, mas eles não gostam muito de recontar, mas eu já peguei muito eles assim, procurando um livro que eu já li pra eles, procurando uma história que eu já li, então, eu acho que isso é uma forma não de recontar, mas de reler, né, eu creio que... (risos). Pra mim é o melhor momento, né, que eu... eu sou muito... amo, eu sou muito apaixonado por teatro, pelas artes, então, eu acho que é o meu momento, pra mim é muito bom, muito significativo, eu mesmo amo contar história.*





O fato de ver o aluno procurando o livro em que está a história, para o professor, é reler, embora, segundo ele, os alunos não gostem necessariamente de recontar, mas procuram ler as histórias contadas. Isso indica, conforme a visão docente, que o aluno se inclina à leitura. Citar a contação como “melhor momento” é apontar-se como um leitor (pois se conta a história que se conhece e lê), entretanto ele não enfatiza se esse também é o melhor momento para seus alunos.

Este é o contexto da quinta indagação: Os alunos costumam pedir para você contar histórias? Se sim, você acredita que a contação influencia diretamente na formação do aluno como leitor? Como resposta, temos:

*5. Sempre, gostam muito de... eles costumam pedir sempre. Sem dúvida alguma, eu creio que se não for, se não for a partir daí, né, não tem como, eles... eles... como é que eles vão criar paixão pelo livro, se o professor não gosta de ler? Como é que eles vão querer conhecer histórias se o próprio professor nem gosta nem compartilhar com eles as histórias? Então, eu acho que tudo parte daí, desse princípio.*

Mais uma vez o professor revela que o seu aluno gosta de ouvir histórias porque “costumam pedir sempre”. O professor também percebe que o seu próprio gosto pela leitura é uma ponte para que o aluno venha gostar dos momentos de contação e ser um leitor. As indagações do professor sugerem a reflexão de que não há como formar um leitor se este formador não gosta de leitura. Associamos isso às discussões de Riter (2009, p. 67) o qual entende que “ouvir histórias ou contá-las é primeiro passo na formação de leitores”.

A formação de leitores através da contação de histórias, além de ser uma formação que envolve o lúdico, desenvolve o olhar crítico e faz a criança refletir sobre aspectos da sua vida real engajados na ficção. Através da leitura de uma história, a criança também poderá procurar outros livros, outras histórias, assim estará sendo formado um leitor. Considerando esta esfera, expomos a sexta pergunta direcionada ao professor: Os alunos costumam procurar os livros a partir da contação de histórias? Se não, costumam procurar outros livros, ou não procuram livros por si mesmos? Se sim, que gêneros são mais procurados? De acordo com ele:

*6. Sim, eles gostam muito de procurar, mesmo que, às vezes, só pra olhar figura, mas eles gostam de... de ir atrás do livro que saiu a história (risos). Procuram, procuram sim. Não todos. Não vou dizer que todos se não eu estaria mentindo. Mas a... a maioria*





*sim, gostam de tá... não só aquele livro, mas eles perguntam: “Um livro bom pra ler qual é?”, “Você já leu esse?” Fica aquela... eles gostam sim de procurar. É aqueles gêneros mesmos, eu acho... contos, eles gostam muito de contos, eu já tentei... é... eu já tentei .outros, poesia, também é bastante é..., mas, eu foco que eles gostam mais dos... dos contos, não só dos contos dos livros, mas os meus próprios, né. Eu conto muito histórias pra eles de quando eu era criança, então, eu acho que o gênero mesmo, que eles curtem, mesmo, é conto.*

Através de sua resposta o professor diz que seus alunos gostam de procurar o livro do qual foi contada a história. Que também se interessam por outros livros, com os contos sendo os mais procurados, além de ressaltar ainda que também conta histórias da sua própria vida. O objetivo do professor parece ser mostrar que as histórias da sua vida também podem ser uma fonte de inspiração. Nesse sentido, o professor fala que retoma em sua prática valores antigos, mas fundamentais quando “[...] ouvir histórias era certeza da manutenção da memória de um povo e, também, momentos de lazer e troca” (RITER, 2009, p. 67).

O professor em suas respostas mostra que se vê enquanto leitor e mediador da leitura através da contação de histórias em sua sala de aula, conhece e ainda resalta a sua importância, além disso, se vê como criador de diversos artifícios para chamar a atenção e garantir a aprendizagem de seus alunos. O professor sabe que seu exemplo enquanto leitor é fundamental para despertar o gosto pela leitura em seus alunos.

Depois de compreendermos um pouco sobre a visão do professor, é necessário que entendamos também a visão discente sobre esses momentos. Para isso, passemos agora ao estudo dos questionários aplicados aos alunos da sala do mesmo professor entrevistado.

## **2.2 A visão do aluno de 4º ano do Ensino Fundamental sobre leitura e contação de histórias em sala de aula**

Após a entrevista com o docente, foram feitos alguns questionamentos aos alunos também da turma do 4º ano da escola estadual de Patu-RN. As perguntas, além de terem sido feitas através de uma conversa, foram respondidas no papel, através das alternativas que havia em cada indagação. Todos os alunos presentes em sala de aula participaram, no total foram 13 alunos, sendo que o total de alunos na sala de aula eram 14, numa faixa de idade entre 09 e 15 anos.





A primeira pergunta apresenta: O professor costuma contar histórias para você? As respostas foram inânimes, todos os alunos marcaram a opção “sim”. Os alunos confirmam o que disse o professor sobre a frequência de contar histórias e isso revela uma prática pedagógica constante. Não podemos pensar em outra coisa sobre contação nesta sala, a não ser que assiduamente há esses momentos de muitas histórias na mesma.

Na segunda questão as repostas também foram unânimes quando perguntamos: Você gosta das histórias que o professor conta?

Se o aluno diz gostar das histórias contadas pelo professor, isso indica que este conhece e entende o gosto do aluno e, por isso, seleciona o texto/história a ser contada/trabalhada.

A terceira questão elucida: Você gosta mais de ler ou ouvir histórias? A maioria responde que gosta tanto de ler, quanto de ouvir, apenas 01 (um) dos alunos prefere só ouvir e 02 (dois) dos alunos preferem só ler.

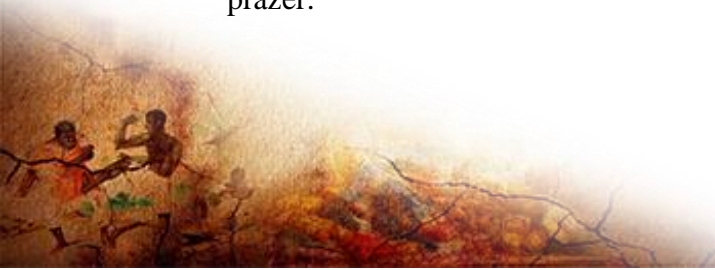
Os alunos que dizem gostar tanto de ler quanto de ouvir, a maioria, faz com que pensemos no leitor que está sendo formado, lembrando que o professor, na entrevista, disse que há alunos que procuram os livros das histórias que são contadas em sala.

Na quarta questão, perguntamos: Quando o professor conta histórias, você sente mais vontade de procurar outros livros pra ler ou prefere ouvir mais historinhas? As respostas foram as seguintes:

Tanto a terceira quanto a quarta questão, estão direcionadas a conhecer o real desejo do aluno em relação ao gosto pela leitura através da contação de histórias. Na última questão, perguntamos: Você gosta do dia que o professor conta histórias? É um dia bom na escola para você? E mais uma vez a resposta é unânime, todos os alunos respondem que sim.

O dia da contação é um dia esperado pelos alunos, os quais ressaltam em suas falas (o momento que preparamos pra que respondessem ao questionário se deu em uma roda de conversa) que ficam ansiosos para saber qual será a nova história contada pelo professor.

Sobre isso, Riter (2009) defende que ao ouvir histórias a criança está sendo preparada para entrar no universo das palavras escritas. Essa preparação diz respeito ao desenvolvimento do gosto pela leitura, uma leitura não rotineira, todavia uma leitura por prazer.

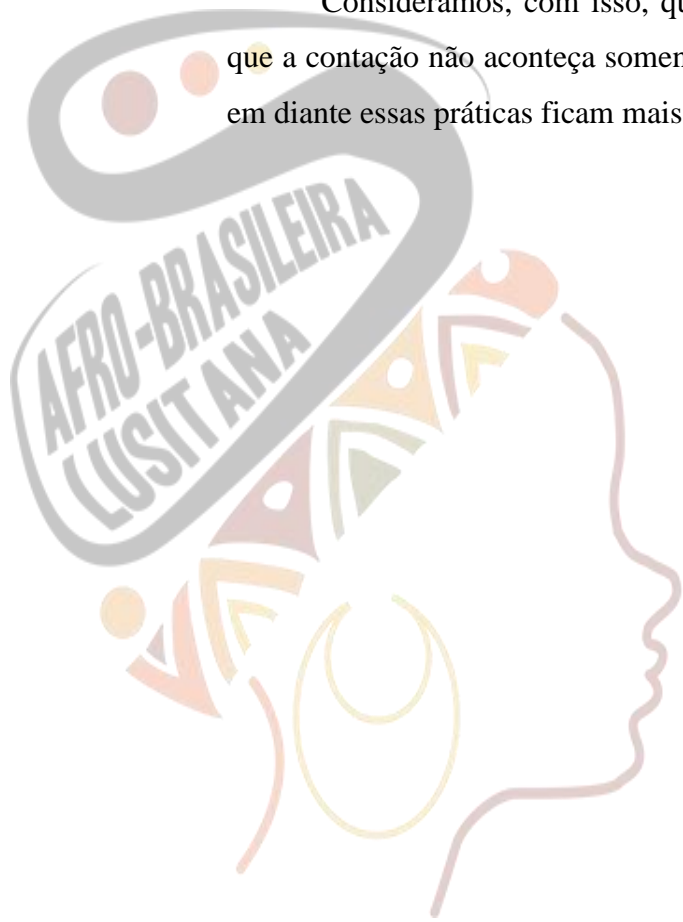




# SINAFRO

Os alunos pesquisados mostram em suas respostas que estão sempre em contato com a contação de histórias, que se veem como ouvintes e leitores, que gostam tanto de ler quanto de ouvir as histórias que o professor conta em sala de aula. Vemos que a contação para eles também é de fundamental importância, fazendo com que gostem mais de ler, associando a contação ao livro e conseqüentemente à leitura.

Consideramos, com isso, que a criança gosta de ouvir histórias e é importante que a contação não aconteça somente na educação infantil, pois muitas vezes do 5º ano em diante essas práticas ficam mais dispersas.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu sobre a contação de histórias e sua importância como prática fundamental para a formação do aluno leitor, pois o aluno que gosta de ouvir histórias, gostará de lê-las. Tendo o professor um papel fundamental enquanto leitor, mediador da leitura e contador de histórias, podendo fazer de um momento de leitura, um momento de aprendizagem, de satisfação e de prazer. Segundo (VILLARDI 1999).

Com essa perspectiva, este trabalho monográfico apresentou um estudo sobre a visão do professor de 4º ano de Ensino Fundamental numa escola estadual da cidade de Patu-RN, enquanto mediador da leitura e contador de histórias em sala de aula, como também a visão de seus alunos. Nosso propósito foi compreender a visão que o professor tem sobre a contação de histórias e a prática de leitura em sala de aula, e a visão do aluno, enquanto ouvinte, sobre o mesmo assunto.

Com a entrevista e o questionário realizados com os participantes envolvidos na pesquisa (lembrando que formam alunos e professor de uma mesma sala), chegamos à algumas constatações sobre as concepções docente e discente a esse respeito.

O professor entrevistado conhece a importância da contação de histórias em sua sala e faz desse momento, um prazer para que assim seus alunos busquem cada vez mais os livros. Os alunos dizem gostar das histórias contadas e reconhecem no professor um exemplo de leitor e tanto aluno quanto professor gostam do momento da contação.

Esperamos com esta pesquisa ter contribuído para a área do ensino de literatura e para as mais diversas questões que ainda permeiam o mundo da contação de histórias e dificultam a visão do professor em relação a se enquanto leitor e a seus alunos em relação a contação de histórias para a formação de leitores em sua sala de aula.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1994.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.  
\_\_\_\_\_. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis/RJ: vozes, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ministério da educação e do desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

COELHO, N. Novaes. **Literatura: Arte, Conhecimento e Vida**. Petrópolis: Fundação Petrópolis, 2000.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil teoria e pratica**. São Paulo. Editora Ática. 1988.

PAIVA, A. SOARES, M. (organizadoras). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.

\_\_\_\_\_. MARTINS, A. PAULINO, G; VERSIANI, Z (orgs). **Leituras literárias: discursos transmissivos**. Belo Horizonte: Ceale / autêntica, 2005.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. 1.ed. São Paulo: Biruta. 2009.

PENNAC, D. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

VILLARDI, R.. **Ensinando gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro. Dnya Editora. 1999.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.



# **ANÁLISE DO DISCURSO NA MÚSICA BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA DOS SENTIDOS**

Luiza Isabel Pontes Silva  
Francisca Luênia Da Silva

## **Resumo**

A música, sempre, se estabeleceu, enquanto produção cultural, uma vez que, ela é um elemento que faz parte do cotidiano das pessoas, e que desempenha poder sobre a sociedade. Vê-se, no cenário contemporâneo, que a raiz, da música brasileira, não é mais levada em consideração, apresentado, assim, grandes evidências de decadência, uma vez que, as músicas atuais não apresentam mais teor, poesia, mensagens e, tampouco, são utilizadas com o objetivo de defender ideais, como nas décadas passadas. Desta forma, o presente trabalho busca investigar, a partir de uma leitura crítica, das letras de músicas, a degeneração da música brasileira, partindo dos conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, corroborando, assim, para um trabalho de cunho quantitativo, que retrata características de um contexto heterogêneo, atentando-se para a relevância que os discursos assumem sobre os comportamentos humanos, possibilitando um estudo mais reflexivo sobre os efeitos, de sentido, presentes nas letras musicais, uma vez que, os novos hits têm surgido pregando a desvalorizando da história brasileira, abordando aspectos machistas, rebaixando a mulher e induzindo os indivíduos a comportamentos transgressores.

**PALAVRAS-CHAVE:** História; Música Brasileira; Decadência; Discurso.



## **Análise reflexiva no ensino da gramática: Um olhar sobre o estudo da semântica no livro didático do ensino médio**

Sebastiana Alves Nogueira<sup>1</sup>

Maria Clara Fernandes de Andrade<sup>2</sup>

Roberto Robson de Almeida<sup>3</sup>

Douglas de Oliveira Guedes<sup>4</sup>

Prof. Ms. Maria Leidiana Alves<sup>5</sup>

### **Resumo**

Pensar e definir gramática é abrir olhares para diversos aspectos que são constituintes da língua e fazem da linguagem uma instituição importante e necessária para o estudo da gramática, principalmente em uma nova concepção funcional. Diante disso o objetivo deste trabalho é analisar exemplares de livros didáticos de ensino médio, analisar a abordagem semântica e gramatical nessa nova perspectiva funcional, ao qual utilizamos pesquisas bibliográficas e análise dos livros, partindo dos estudos de ANTUNES (2003), HALLIDAY E IMATTHIESSEN (2004), ARAÚJO (2007). Dessa forma percebemos que a semântica mesmo sendo trabalhada de forma contextualizada com essa gramática funcional, não aborda as classes semânticas essenciais para o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

**Palavras chave:** Livro didático. Gramática. Semântica.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Graduando do Curso de Letras e suas respectivas Licenciaturas. E-mail: [tiana\\_alves@outlook.com.br](mailto:tiana_alves@outlook.com.br)

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Graduanda do Curso de Letras e suas respectivas Licenciaturas. E-mail: [clara.fernandes\\_40@hotmail.com](mailto:clara.fernandes_40@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Graduando do Curso de Letras e suas respectivas Licenciaturas. E-mail: [robertornrg@gmail.com](mailto:robertornrg@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Graduanda do Curso de Letras e suas respectivas Licenciaturas. E-mail: [douglas.f1@hotmail.com](mailto:douglas.f1@hotmail.com)

<sup>5</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Docente do Curso de Letras e suas respectivas Licenciaturas. E-mail: [mariaalves@uern.br](mailto:mariaalves@uern.br)



## **Análise teórica do papel da escola no ensino de temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena.**

Zilfran Varela Fontenele; Maria da Paz Cavalcante

*Instituto Federal do Ceará – IFCE, zilfran@hotmail.com; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mariadapaz@yahoo.com.br.*

### **RESUMO**

Neste artigo, apresentamos uma discussão teórica acerca do papel da escola e do professor de História no ensino de temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, conforme determinação da Lei 11.645/2008, como instrumento de consolidação da cidadania e da democracia, a partir do incentivo a uma educação voltada para a valorização da diversidade da formação histórica e cultural do Brasil. Nosso objetivo é analisar a articulação entre as demandas legais e o papel da escola e do professor de História no cumprimento dessas leis e na busca por uma escola onde a pluralidade e o respeito à diversidade se tornem efetivos. Como metodologia, realizamos uma análise qualitativa, pesquisa documental e articulação de documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – com obras de autores que trabalham temáticas ligadas ao ensino, ensino de História e ensino de temas de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena. A partir das questões levantadas, apresentamos algumas conclusões acerca do papel da escola na construção de uma realidade de inclusão social e respeito à diversidade cultural de nosso país.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação, História, Diversidade**



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG  
Campus Avançado "Prof.<sup>a</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia" - CAMEAM  
Departamento de Educação - DE  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE**  
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN  
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail: ppge.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/ppge



## I Simpósio Internacional de Ensino e Culturas Afro-brasileiras e Lusitanas (SINAFRO)

17 a 19 de abril de 2018

### ANÁLISE TRANSLINGÜÍSTICA DA VERBO-VISUALIDADE E DOS SENTIDOS CONSTITUTIVOS DO TIPO ÉTNICO DO VAQUEIRO

Benedito Francisco Alves

*Secretaria de Educação do estado do Ceará – email: [alfransbe@yahoo.com.br](mailto:alfransbe@yahoo.com.br)*

#### Resumo

A partir do arcabouço teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2014), este trabalho realiza uma análise translinguística da verbo-visualidade e dos sentidos que consolidam o tipo étnico e os discursos do vaqueiro no contexto da cidade de Morada Nova, Ceará. A atividade pastoril e desbravadora dos vaqueiros ocorre desde os tempos coloniais e é tão importante para a economia e para a cultura sertaneja quanto a prática da lavoura. Uma forma de recompensa para quem trabalhava com o gado de um patrão. O referencial teórico está baseado na categoria da compreensão responsiva ativa – consolidada ao longo das reflexões de Bakhtin (1986, 1993, 2003, 2010a, 2010b) e Bakhtin/Voloshinov (1993, 2002) – e na categoria da verbo-visualidade – baseada em Brait (2003) e O objetivo do trabalho é compreender as estratégias enunciativas que marcam o processo singular de constituição do tipo étnico do vaqueiro contemporâneo em relação ao discurso que exalta a figura de um mítico vaqueiro autêntico e trajado em suas vestes de couro. O *corpus* do trabalho é constituído pela intersecção entre as imagens de um vídeo e o hino do vaqueiro de Morada Nova. O vídeo analisado foi produzido no mês de junho de 2016. Os vaqueiros se reuniram numa pequena propriedade rural a fim de se alegrarem com a renovação de uma prática típica da época em que a atividade pecuária era majoritariamente extensiva. No momento em que os vaqueiros e criadores de Morada Nova se reúnem no Parque de Vaquejada João de Deus Girão e se organizam no Espaço Cultural Moacir Bezerra da Silva ou adentram a pista de vaquejada Vaqueiro Epitácio Pessoa de Andrade ou se congregam no pavilhão José Almir Girão, ou quando realizam uma festa de “pega do boi no mato”, toda uma secular vivência do homem que luta com o sertão, com o cavalo e o boi ganha um sentido diferenciado e singular, quase magestoso e heróico que acalenta e ressignifica a existência de quem se habituou a viver sob a rudeza do sol e do desconhecimento que a sociedade ainda atribui aos vaqueiros e aos criadores de gado. O hino do vaqueiro é um patrimônio fundador do imaginário da população de Morada Nova como parte viva e forte da “terra do vaqueiro”. Quando Francisca Carneiro de Girão Lima elaborou a letra do Hino do vaqueiro de Morada Nova e quando o Maestro

Coutinho elaborou a música que hoje reúne homens e mulheres, mestiços, brancos e negros ao redor de um discurso organizador que descreve os sonhos e as rotinas do vaqueiro, um senso de identidade congrega sujeitos diferentes sob um mesmo sol e uma mesma vida levada a galope com ou sem uma roupa de couro. No caso específico de Morada Nova, a partir da análise do *corpus* é possível depreender que a verbo-visualidade das práticas e discursos enunciados concretamente pelos vaqueiros ajudam a constituir um tipo étnico afeito à lida do campo e cada vez mais heterogêneo graças às mudanças decorrentes da atividade econômica e cultural vivenciadas pelos sujeitos que apreciam o ofício e o esporte da vaquejada mesmo apesar da insuficiência de políticas públicas para garantia da melhoria da vida do vaqueiro e preservação do ambiente físico e cultural da vaquejada enquanto prática laboral e/ou esportiva. O papel do vaqueiro para a realidade de um município grande territorialmente, mas de pouca expressividade enquanto uma liderança regional, é singular uma vez que propicia um sentimento de unidade e de pertença como pode ser atestado durante o período de celebração do feriado municipal do vaqueiro em 11 de junho. O vídeo de Egilson Teles apresenta um grupo diverso que reelabora a narrativa do vaqueiro como herói do sertão. O velho e o jovem vaqueiro, a mulher que ordenha o leite da vaca e a garota que se embeleza para desfilhar junto a homens rudes trajados com vestes de couro semelhantes a armaduras metálicas da era medieval acabam elaborando um conjunto significativo de expressiva influência para caracterizar o tipo étnico do vaqueiro e emoldurar o jogo de sentidos que as palavras dos vaqueiros procuram reiterar com música e com argumentos simples. Portanto, a verbo-visualidade materializada no e pelo vídeo e pelo hino do vaqueiro possuem um caráter político-ideológico que alcança sua maior plenitude quando o vaqueiro e o criador de gado reconhece o caráter festivo de sua árdua e diária labuta. Em termos de discurso situado caracterizado pela interação responsiva de vozes que se respondem, especialmente, com o gênero textual conversa informal ou com o gênero música, a análise translinguística do texto verbo-visual enunciado pelo tipo étnico do vaqueiro é uma constatação de que o homem e a mulher só existem a partir do jogo de palavras elaboradas com recursos visuais e com elementos verbais. A análise verbo-visual das rotinas dos vaqueiros em meio ao contexto da festa de “pega do boi no mato com chocalho” indica que o grupo de vaqueiros e criadores elaboram sentidos particulares quanto ao que é ser vaqueiro num tempo em que a dúvida ou a insatisfação com a mecanização do campo, a carência de políticas públicas de governo para o pequeno agriultor são questões presentes nas entrelinhas verbo-visuais do enunciado concreto que definiu mais uma vez o vaqueiro como uma coluna de sua sociedade, um grupo étnico-racial numeroso e potencialmente questionador.

**Palavras-chave:** Responsividade. Verbo-visualidade. Tipo étnico. Vaqueiro



## **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: A CULTURA INDÍGENA COMO PRÁTICA ESCOLAR**

**Autor: José Alberto da Silva**

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; E-mail: josebetojs@hotmail.com*

**Co-autor: Israela Míriam de Melo**

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; E-mail: israelamiriam@hotmail.com*

**Orientadora: Karlla Christine Araújo Souza**

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; E-mail: Karlla\_chris@yahoo.com.br*

O artigo tem como objetivo trazer discussões a partir de abordagens da antropologia e educação, sobre as práticas escolares da educação indígena na comunidade Catu, localizada no Município de Canguaretama-RN. Nesta região, se encontra a única escola indígena do Estado do Rio Grande do Norte, que conserva suas tradições culturais presentes no espaço da Escola Municipal João Lino, e mantém viva sua cultura ancestral. A escola desta comunidade se mostra como instrumento que subsidia saberes específicos e próprios desenvolvidos em seu cotidiano. As descrições realizadas através das observações na comunidade do Catu, são frutos de experiências que alicerçam os escritos desse artigo. Dentre algumas das observações que aqui são descritas, expõem os modos de vida desse povo, concatenando a importância de suas técnicas ancestrais e suas tradições com a educação. Buscou-se, a partir do diálogo entre os campos da antropologia e da educação, o embasamento teórico deste artigo, buscando relacionar com as observações realizadas à na comunidade. É importante notar que a antropologia e a educação têm em comum conhecer os modos de vida, os valores, e as formas de socialização, buscando um ponto de vista em relação aos significados do outro. As discussões aqui trabalhadas, vão desde o acolhimento do contexto cultural como processo de aprendizagem até os espaços do sistema escolar, possibilitando um melhor desenvolvimento das práticas educativas. Diante disso, o presente artigo enfatiza um estudo realizado na comunidade Catu, em que busca trazer discussões sobre a cultura indígena como prática escolar a partir das abordagens antropológicas no âmbito educativo.

Palavras-chave: Antropologia, Cultura, Educação, Escola.

### **INTRODUÇÃO**

A temática sobre cultura indígena como prática escolar tratada nesse artigo, tem como objetivo trazer discussões a partir de abordagens antropológicas e educacionais sobre as práticas escolares da educação indígena na comunidade Catu, localizada no Município de Canguaretama-RN. A escola desta comunidade, apresenta-se como instrumento que subsidia saberes específicos e próprios desenvolvidos em seu cotidiano. O trabalho está relacionado à antropologia e à educação, na observação dos processos de práticas cotidianas presentes na comunidade Catu. Dentre algumas das observações que aqui são descritas, expõem a maneira peculiar da estreita relação entre antropologia

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

**www.sinafro2018.com.br**



e educação, enfatizando a importância na comunidade, que liga suas técnicas ancestrais na manutenção de suas tradições presentes no ambiente escolar.

O presente artigo está propriamente estruturado em duas partes, na primeira aborda o contexto da antropologia e a educação em constante perspectiva de diálogo, para o desenvolvimento da educação escolar indígena, a segunda, remete à descrição das práticas culturais cotidianas para a educação escolar indígena na comunidade Catu. A metodologia utilizada ocorreu através da observação participativa, de caráter exploratório e análise dos dados numa perspectiva qualitativa. Dentro destas abordagens buscamos inicialmente uma documentação referencial, através dos conteúdos a serem tratados como bases teóricas no estudo. Escolhemos a comunidade Catu, dada sua importância na pesquisa de campo, tendo em vista suas práticas e seu cotidiano, o que favorece as análises empíricas sobre o assunto em estudo, dentro de abordagens antropológicas e educacionais.

O desenvolvimento das atividades em ambiente escolar na comunidade indígena, com suas características traz a vantagem de possibilita a percepção se os fenômenos e processos educacionais estão presentes na comunidade como um todo, possibilitando explorar aspectos relacionados com os impactos provocados pela ação cultural no ambiente escolar e vice-versa. A instituição educacional escolar tem forte presença na comunidade por atender os padrões de educação vigentes relação aos programas educacionais do poder público, mas suas práticas culturais presentes, estão intimamente ligadas no campo da cultura, o que nos condiciona à realização deste estudo.

Sabendo-se que o estudo da cultura é competência da antropologia e que no meio educacional há existência de um campo onde se encontra uma maior diversidade cultural, compreendemos que a educação é um dos focos importantes da antropologia aqui destacado, no sentido de que esta se preocupa com questões ligadas à diversidade cultural e como elas estão sendo trabalhadas pelos educadores. A proposta desse estudo conduz aos pesquisadores a verem no âmbito da antropologia e da educação como se estabelece essa relação da cultura indígena como prática escolar. Portanto, a cultura vista nela mesma, no interior de um grupo e a ela referida, o contexto em si mesmo tornam-se expressão maior dessa perspectiva de análise, desse fazer científico.

## ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO

A antropologia tem dado uma enorme contribuição ao debate educacional ao trazer uma visão alargada de educação através de teorias que proporcionam discussões a respeito das tradições culturais como práticas educativas que também podem ser compreendidas nesse contexto. É importante destacar que essas discussões e reflexões da antropologia e educação, têm em sua amplitude, uma das garantias de construção de uma escola realmente diferenciada, embora tenha recebido pouca atenção na produção reflexiva sobre as experiências escolares indígenas. É importante

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



notarmos, que é garantido por lei, o objetivo de assegurar o direito da diferença étnico-cultural das comunidades indígenas em todo país.

Antropologia e educação tem estabelecido um importante diálogo. Em suas origens, a antropologia e o fazer antropológico como ciência, sempre se defrontou com o diverso, com o desconhecido, o que implicou fazer perguntas, cujas respostas permitiram a constituição de um saber legítimo e reconhecido como ciência. A experiência de contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente. Esta tensão é essencial à constituição e ao desenvolvimento da antropologia como ciência e educação como prática.

Nesse movimento de compreensão reside a natureza do diálogo entre antropologia e educação, já que ambas são devedoras científicas do processo de imposição de si ao outro, posto pelo desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo ocidental, cuja meta visava suprimir toda e qualquer alteridade, em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocentrado e homogeneizador. Portanto, o diálogo revela como ponto comum a cultura, entendida como instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como lugar a partir do qual o homem constrói um saber que envolve processos de socialização e aprendizagem.

Para o educador Paulo Freire, esta relação entre ambas deve ter como base o diálogo, aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum:

“A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio” (FREIRE, 1983, p. 77).

A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas. Essa própria educação e as suas instâncias e regularidades institucionais de trabalho pedagógico, a começar pela escola, ocupam todo um lugar privilegiado reservado aos objetivos de estudos. Uma margem muito pequena de tolerância era deixada aberta para a vida cotidiana na escola indígena, assim como para a realidade existencial e não apenas pedagógica na escola, e para suas interações. Uma abertura menor ainda era dada ao acontecimento imprevisível das culturas, contra e através da escola, e para as maneiras como as próprias escolas são momentos peculiares de culturas em ação, que tanto configuram a ordem dos relacionamentos em cada um dos campos de interações humanas, quanto criam atores culturais submetidos aos seus sistemas de valores, de preceitos, de normas e de regras diretas do agir humano.



Uma das dificuldades está em desvelar o que seriam esses processos de ensino e aprendizagem, e se estende ao problema de como eles são instalados e incorporados às experiências escolares frente à diversidade sociocultural indígena. Assegurando-se, entre outras especificidades, que a escola indígena tenha autonomia para formular seu projeto pedagógico e nele garantir o respeito a seus modos próprios de constituição e transmissão do saber. As práticas educacionais têm partido de valores muitas vezes etnocêntricos para discutir questões ligadas às heterogeneidades presente no cotidiano da educação, portanto se faz necessário que os educadores tenham uma postura relativista não julgando a cultura do “outro” a partir dos seus próprios valores.

É perceptível nos achamos no direito de julgar e nos pronunciarmos sobre os hábitos de outros povos. Entretanto, entender a cultura dentro do processo histórico é essencial, mas que não tenhamos em vista uma única história como verdadeira: Não é compreender só a cultura de outros, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: A verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (FREIRE, 1983).

De acordo com os estudos da antropologia, entende-se como uma ciência que estuda a natureza do homem e sua cultura e busca explicar como se dão as relações humanas na sociedade, abrangendo todas as dimensões e levando em consideração os fatores biológicos e sociais. No campo educacional, a discussão sobre esse tema se torna cada vez mais importante, devido à grande diversidade cultural que podemos encontrar na educação propriamente dita. Sendo que cada vez mais a antropologia é questionada a se posicionar ante a problemática educacional.

Antropologia e educação constitui-se um campo de confrontação em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e a educação, a condição de prática. A importância em falar da relação entre antropologia e educação está também, como no fato das duas se completarem, abrindo um espaço para um debate e diálogo que vai desde o acolhimento do contexto cultural da aprendizagem até os sucessos e insucessos do sistema escolar, possibilitando um melhor desenvolvimento das práticas educativas. Tal interface, em termos de debate teórico, busca superar a dicotomia em que tem se instaurado historicamente, que situa a educação como prática e a antropologia como ciência.

A preservação da cultura indígena, abre as discussões a respeito dessas práticas cotidianas. Em seus estudos, a antropóloga Clarice Cohn relata que muitas são as experiências recentes de implantação e consolidação de escolas em comunidade indígenas, que se cumpram as exigências constitucionais do respeito à diferença e das manifestações culturais dos povos indígenas, entre as discussões sobre o currículo, a temporalidade própria da escola indígena, a formação de professores





indígenas, o bilinguismo e o diálogo dos conhecimentos indígenas. Como menciona a antropóloga: devemos discutir mais a fundo um dos requisitos que aparece em diversos textos legais e é uma das garantias de construção de uma escola realmente diferenciada, mas que tem recebido pouca atenção na produção reflexiva sobre as experiências escolares indígenas. Trata-se da garantia de que essa escola respeite os “processos próprios de ensino e aprendizagem” das populações indígenas que atende (COHN, 2004).

Como também menciona o educador Carlos Brandão, desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de representações e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim também, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja ela a de nossos indígenas. Estas construções históricas e cotidianas da cultura são: saberes, representações, identidades, valores, línguas e de relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais. São também as várias espécies duradouras ou transitórias de metodologias de ações motivadas, assim como são as práticas instrumentais de algum trabalho destinado a lograr determinados objetivos.

Para a antropologia todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura. Mas toda a cultura humana é um fruto direto do trabalho da educação. As dimensões que envolvem o tema cultural principalmente das identidades étnicas são latentes e consta para os procedimentos de compreensão histórica da identidade na comunidade indígena. Para isso, baseiam-se na reinterpretação do seu passado e memórias, cujas metas, são a preservação cultural, de seus territórios étnicos e a viabilização de suas condições de reprodução social e cultural diferenciada.

Giddens argumenta que:

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contém e perpetua a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sócias recorrentes. (1990, p. 38).

Para a comunidade Catu sua relação com a tradição pressupõe persistência, se é tradicional, uma prática tem uma integridade e continuidade. Neste sentido, para a comunidade Catu, constituem-se em aspectos de sobrevivência a desencadear formas para interagir e reagir em defesa de sua tradição. Nas comunidades indígenas a tradição é caracterizada pelas evidências e persistências na perpetuação de suas tradições, que permanece ser uma das principais propulsoras da transmissão entre o passado e o presente em todo seu processo sócio-histórico, na transmissão dos saberes acumulados

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



pelas gerações passadas às novas gerações. Sua atualização no presente envolve práticas rituais, ou seja, processos de repetição. Além disso, a tradição é sempre, em algum sentido, enraizada nos contextos da origem ou dos locais centrais, onde aqui nos remete o território indígena. Essa observação demonstrada em trabalho realizado, que foi fruto de aula de campo na comunidade Catu, chamou a atenção seus modos:

São muitas as coisas que se aprende individualmente e coletivamente na comunidade Catu, em ocasiões, encontros e rituais especiais. Uma delas é aquela possibilitada pela vida cotidiana, a segunda, aquela que envolve uma relação de aprendizado entre duas pessoas e que tem início em um pedido, uma terceira, as reuniões que precedem a realização de um ritual, e que se configuram como uma espécie de ensaio do que será falado, cantado e dançado (SILVA, 2017, p. 30).

Em algumas de suas descrições, têm ficado claro que o aprendizado através de seus rituais é pensado pelos Catu como algo que deve ter lugar em todos os momentos da vida. Aprender significa também vir um dia a ensinar a alguém. Eles enfatizam muito essa ligação, de aprender para um dia passar adiante, ensinar as crianças como modo de sua preservação cultural, especialmente, como uma forma de propagar sua identidade.

#### A CULTURA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Educação escolar entre as populações indígenas no Brasil é um processo que teve início com a história da colonização europeia, no entanto, o debate crítico sobre ela é muito atual. O momento é de transformação da educação escolar, historicamente destina-se à civilização e integração das populações indígenas, em um lugar para o exercício indígena da autonomia e expressão de sua identidade e, portanto, ela começa a fazer parte das demandas e dos projetos políticos destes povos. Esta transformação está vinculada às reivindicações indígenas pelo reconhecimento do direito da manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimentos, e da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, acolhidos na constituição brasileira.

A educação escolar, assim, não pode ser vista como instituição externa ou alheia à especificidade de cada grupo. Ela se apresenta como um complexo de interações e se apresenta como espaço de contato entre mundos distintos, entre formas de saber e conhecer distintos. A análise é realizada a partir do entendimento da identidade como sendo uma construção sociocultural e histórica e por isso mesmo essencialmente política e ideológica e em constante mutação. É imprescindível perceber o dinamismo da construção das identidades e a perspectiva da educação.

A educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus. Desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas



relações. Jesuítas se esmeravam na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do “gentio” e encerrando crianças em seminários, em seu rastro, diversas ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas para alunos indígenas. O estado laico também atuou, desde o Império, na educação dos índios, e, em dado momento, em parceria com missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas. Ainda hoje, missionários evangélicos atuam em grande parte do território nacional em projetos de alfabetização e educação escolar entre índios. Em comum a todos esses projetos, uma intenção de salvação do gentio, salvação de si mesmo, seja em sua alma (e daí a catequese ou a evangelização), seja em seus modos (e daí projetos de civilização).

Portanto, na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são, e para serem integrados à sociedade que os envolvem. É contra esses projetos integracionistas que o modelo contemporâneo de educação escolar indígena se apresenta. Tendo início com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970, esse novo modelo teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de estado. Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de educação diferenciada.

Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena, tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar, sendo os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado. Quando trata da autonomia: A ligação entre a inserção do respeito aos modos próprios de ensino e aprendizagem com a formulação de uma pedagogia indígena pode ser encontrada em uma diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01).

“Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (2001).

A legislação garante os direitos dos povos indígenas, inclusive a uma educação do multiculturalismo e da diversidade cultural na escola, capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural. Considerando que na comunidade indígena Catu, esse contexto não é muito divergente da realidade nacional, podemos descrever que em seu território cultural, a população apresenta uma grande área de abrangência. Segundo Luiz, líder da comunidade, a existência de tal território é importante para manter a identidade do lugar bem como a preservação do espaço sociocultural, principalmente a conscientização da população externa acerca da comunidade existente e os problemas por eles

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



enfrentados. Destacando sempre como é importante que a sociedade conheça a luta do povo indígena do RN pelos seus direitos e contra a invisibilidade sofrida durante séculos de resistência.

No geral, a comunidade Catu é formada por pessoas com costumes parcialmente urbanos e que se identificam como indígenas a partir do conhecimento próprio de seus descendentes com costumes preservados. Seus traços da herança indígena estão por toda parte. O estilo de vida dos moradores, a alimentação e, principalmente, os traços físicos denunciam a hereditariedade indígena. Suas terras foram gradativamente sendo ocupadas, a mata virgem foi substituída por quilômetros de canavial. A comunidade acabou ficando isolada, resistindo no meio do canavial, vivendo espremidos pelas plantações de cana de duas empresas e queixam-se da degradação ambiental que interfere em suas plantações, criações e principalmente na qualidade de vida das pessoas que ali moram, uma vez que estas têm contato direto com estes produtos químicos utilizados nas usinas, e estão expostos a áreas onde estes agrotóxicos são utilizados, podendo chegar a impossibilidade de desenvolverem suas atividades tradicionais de subsistência. Para sobreviver, os indígenas plantam entre as margens do rio e da plantação açucareira, cultivam produtos da terra como batata-doce, mandioca, entre outros.

A relação do Catu com a natureza denota o caráter diferencial de suas raízes étnicas, esses índios aplicam saberes e costumes em seus cotidianos, construindo a diversidade e peculiaridade dessa identidade. Durante visita à comunidade Catu, dentre os principais saberes e costumes é ressaltado como diferencial, a prática educacional, na qual a comunidade resgata o tupi-guarani, considerada a única escola indígena do Rio Grande do Norte que requer saberes específicos e próprios, desenvolvidos no cotidiano e praticadas na comunidade, que descritas expõem a maneira peculiar como eles lidam com a educação e a importante ligação com técnicas ancestrais, na manutenção de suas tradições, como: pintura corporal, produção de arco e flecha como também o ensino da língua Tupi. Foi observado que na escola é utilizada na identificação dos espaços a língua tupi, salas, banheiros, cozinha, tudo está escrito em tupi, para uma melhor apropriação da linguagem por parte dos alunos.

Em suas atividades deve se destacar também a importância da caça, da pesca e da agricultura familiar que foram fundamentais para as manifestações da memória ancestral na comunidade, bem como sua própria subsistência. Para a produção e consumo familiar no Catu, as mulheres contribuem largamente nas atividades produtivas e atuam também na comercialização dos produtos nas feiras locais, encontra-se várias faixas de plantação de hortaliças, frutas e legumes em pequenas unidades de produção familiar. Em seu contato com a natureza, os Catu, nos faz buscar a compreensão da educação ambiental a partir de Paulo Freire, que pretende ser transformadora precisando assumir-se com práticas pedagógicas desveladoras das contradições existentes na sociedade no meio ambiente,

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



nos processos sócio- históricos ambientais, evidenciando-os com vistas a sua superação, de modo que uma educação ambiental possa assumir sua função de emancipar os sentidos humanos para o desvelamento da realidade.

É preciso ler o mundo mais próximo, identificar potencialidades e desafios, compreendê-los e, em uma estreita relação entre escola e vida, livros e mundo, construir coletivamente possibilidades de intervenção. Nesse sentido, qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura, seja ela a de nossos indígenas ou não. São também as várias espécies duradouras ou transitórias de metodologias de ações motivadas, assim como são as práticas instrumentais de algum trabalho destinado a lograr determinados objetivos, que auxiliam na manutenção da cultura.

Na comunidade indígena Catu, é importante frisar, as maneiras existentes em sua preservação cultural e manutenção de suas tradições. Observou-se, para pensar a questão da permanência de sua cultura, são as apropriações feitas em relação ao toré, sendo um ritual sagrado, comum aos povos indígenas. No ritual do toré, os participantes entoam cânticos tradicionais e ancestrais para buscarem integração com as forças da natureza, entendido como uma tradição dos índios do Nordeste que se identificam nesse ritual, articulando em seus discursos e memórias, um grau de parentesco entre eles. Os indígenas do Catu se apropriam e reelaboram segundo suas próprias definições e tradições a prática do toré, tendo realizado apresentações sistemáticas ao longo do período, até os dias de hoje.

Dentro de uma visão antropológica a cultura é uma complexidade de hábitos, de crenças, artes, moral, leis, costumes, ou seja, tudo que é adquirido pelo homem como membro de uma sociedade, e ainda mais que isso, considerando que a prática humana é sempre inventiva, significativa e simbólica. O homem é o único ser capaz de possuir uma cultura, pois ele é capaz de se comunicar e de fabricar instrumentos que o auxiliem, mais ainda, o homem é aquele ser cuja inventividade ultrapassa o limite da natureza, construindo um universo simbólico que ultrapassa o instinto ou qualquer outra predisposição.

As diferenças culturais só podem ser analisadas dentro do seu próprio contexto, a antropologia busca relativizar as diferenças culturais presentes nas sociedades, sem tomar como padrão uma única cultura para comparar outras. O olhar antropológico sobre a educação considera o contexto social e cultural em que a criança, o jovem e o adulto estão inseridos. Os hábitos, os costumes e valores presentes nas famílias, na comunidade a qual pertencem, interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção, como também os hábitos, os costumes e valores dos profissionais que atuam junto a eles no ambiente escolar, precisam ser considerados e discutidos.



Compreender que a escola tem se mostrado como um campo conflituoso, onde uma das maiores dificuldades tem sido saber lidar com as culturas existentes no âmbito escolar, relativizar ainda não é algo comum aos educadores, eis aí uma das principais reflexões da antropologia para tentar ajudar a educação a ter uma nova visão sobre as diferenças. No entanto, ainda que sejam reconhecidas pelo órgão oficial, estas comunidades sofrem com diversas violações aos seus direitos básicos e não têm a garantia de efetivação dos seus direitos específicos e buscam somar forças se articulando umas com as outras em busca de reorganizações, reestruturações culturais, sociais e políticas.

Na comunidade Catu, são especificamente os índios do RN que se colocam na tentativa de reconhecimento e seus direitos através de audiências públicas como sujeitos políticos coletivos, requerendo a sua imediata incorporação nos direitos legais que lhes competem pela Constituição Federal. Para isso, baseiam-se na reinterpretação do seu passado de grupos discriminados e se colocam como portadores de projetos de futuros coletivos, cujas principais metas são a recuperação de seus territórios étnicos e a viabilização de suas condições de reprodução social e cultural diferenciadas, da educação escolar indígena e de projetos sustentáveis de produção econômica.

É importante perceber que os índios passaram por processos históricos que ajudaram a delinear a diversidade da identidade brasileira. As diversas pressões externas e internas, dentro do formato político nacional atentaram o Estado brasileiro, para a importância do ensino e da valorização da cultura indígena por meio da lei 11.645/08 o Estado torna obrigatório o ensino e a valorização da cultura indígena. É preciso que se crie mecanismo para pensar o sujeito indígena no Rio Grande do Norte, que sejam incluídos nos livros didáticos e nos projetos políticos pedagógicos, valorizando os processos históricos da emergência étnica e da valorização da diversidade.

O papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e garantindo aos índios e as suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não. Através desse contexto, podemos perceber uma preocupação em preservar a identidade e a culturas dessas comunidades. Dessa forma, os índios deixam de ser considerados como uma categoria social em processo de extinção e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com seus costumes, crenças e direitos preservados.

No entanto, a efetivação desse modelo permanece um desafio, por diversas razões. Os índios no Brasil são uma pluralidade de etnias e culturas, que falam cerca de duas centenas de línguas, e os conceitos fundadores da educação diferenciada estão em constante debate, o que faz com que sua aplicação tenha que ser resolvida com suas particularidades. Por mais que desejamos a oferecer aos

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação. Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os índios, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”. Ou seja, que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola e nem dentro do seu ambiente escolar.

Há questionamentos que se levantam hoje em dia. Há necessidade construir escolas indígenas e para os índios? Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios. Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas.

Assim, reivindicam sua alfabetização e aprendizado em disciplinas, como parte de um projeto maior de efetivação de sua cidadania, como repetem exaustivamente, precisam aprender a ler documentos, mapas e contabilidades para melhor se situar e defender na sociedade nacional. É necessário aprender nosso modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e na sociedade contemporânea, e é necessário ter uma educação de qualidade, para poder formar seus próprios profissionais, advogados, pedagogos, antropólogos. Assim, munem-se para o embate com a sociedade mais ampla, na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia, e pela conquista da cidadania plena.

## CONCLUSÃO

Recorremos a esse trabalho pela importância da comunidade indígena Catu, única no Estado do Rio Grande do Norte a manter uma escola indígena. Abordamos os assuntos discutidos em teorias da Antropologia e Educação, que exigem análises empíricas sobre o assunto em estudo. Compreende-se que estudos esperta o olhar antropológico sobre a educação, considerando o contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, sobre tudo num momento em que a educação e a própria cultura são usadas como mecanismos de desenvolvimento social e de transformação política da sociedade. Estudos que possuem grande eficácia no processo de ensino-aprendizagem, permitindo, um contato com aspectos mais amplos referentes ao tema abordado, aspectos estes, que não poderiam ser identificados ou compreendidos apenas com leituras. São estudos praticados que favorecem a interação através de uma abordagem de temas antropológicos e educacionais e seu constante dialogo relevantes para a compreensão crítica e reflexiva da realidade de uma determinada sociedade.



O desenvolvimento das atividades em espaços na comunidade indígena, com essas características traz a vantagem de possibilitar a percepção de que fenômenos e processos educacionais estão presentes no ambiente como um todo, possibilitando explorar aspectos relacionados com os impactos provocados pela ação humana no ambiente escolar. O que o artigo nos direciona e indica de positivo é que os Catu, como provavelmente outros povos, têm tamanho interesse em se inserir em um aprendizado escolar que estão dispostos ao diálogo, a criar novas relações e contextos de aprendizado em um processo de criação de uma pedagogia própria. Com isso, abrem-se ao esforço de realizar essa convergência de práticas de ensino e aprendizagem, apoiados nos textos legais. Tudo o que podemos mensurar é o tamanho do desafio, em suas diversas facetas. Aqui, espero que, ao menos, tenhamos avançado um pouco na reflexão sobre esse desafio particular, o de respeitar os modos próprios de ensino e aprendizado dos povos indígenas em suas escolas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tereza Cristine Cruz. **Educação indígena sob a tutela da legislação**: o desafio da afirmação étnica e cultural. In: VASCONCELO, J.G, SOARES, E.L.R, CARNEIRO, Isabel M.S.P. Entre tantos: Diversidade na Pesquisa Educacional. Fortaleza, UFC, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sobre teias e tramas de aprender e ensinar**: anotações a respeito de uma antropologia da educação. Escritos Abreviados – Série Cultura & Educação, 8. 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 16 de abril de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação**: os índios e a civilização. São Paulo Perspec. [online]. 2001, vol.15, n.2, pp.36-42.

COHN, Clarice. **Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena**. Cadernos de Educação Escolar Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, nº 1, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIDDENS, Anthony. **A vida em uma sociedade pós-tradicional**. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. Modernização Reflexiva. Política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Ed. Unesp, 1997, p.73-133.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. **Antropologia e Educação**: origens de um diálogo. Cadernos CEDES, nº 43, p. 8-25, ano XVIII, Campinas, dez/1997.

SILVA, J. A. **Preservação da Cultura Indígena como Prática da Educação Escolar**. 1. ed. Düsseldorf, Alemanha: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017. v. 12. 46p.





## ARGUMENTAÇÃO EM RECONTOS DE LENDAS AFRICANAS DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor (1) Alves Maria Veridiana Franco  
Co-autor (1) Alves Maria Leidiana

- 1-Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
[veridiana\\_alves2011@yahoo.com.br](mailto:veridiana_alves2011@yahoo.com.br)
- 2- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
[leidiana\\_alves2007@yahoo.com.br](mailto:leidiana_alves2007@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Dado o caráter constitutivo da argumentação nos mais diversos modos de comunicação, no espaço escolar convém investigar sua presença, dar ouvidos à criança e perceber como ela dialoga no processo de ensino, especificamente no tocante à oralidade. Partindo desse pressuposto, objetivamos analisar aspectos do processo argumentativo mobilizados durante o relato de histórias infantis por alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender como a criança argumenta e (re)constrói as narrativas e o papel do mediador/auditório imediato nesse processo. Nossa pesquisa classifica-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Quanto ao método trata-se do dedutivo, pois partimos de algo mais geral que é o estudo da argumentação na oralidade e declina para o caso particular aplicado ao corpus definido. Para tanto, compartilhamos dos apanhados teóricos de autores da argumentação: Perelman e Tyteca (1996); Reboul (2004); Abreu (2006) e da oralidade nos apoiaremos nos estudos de Belintane (2006, 2013). O corpus é constituído de dois recontos da lenda africana Jabulani e o Leão, de alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma Escola Municipal, do interior do estado do Rio Grande do Norte. Pudemos observar que em seus recontos os alunos fizeram uso de argumentos como: argumento da incompatibilidade, da retorsão e argumento pragmático. Os recursos de presença utilizados pelos informantes dizem respeito à presença de novos personagens, suspenses enquanto recontam e elementos estruturais já conhecidos dos contos de fadas para iniciar e finalizar a história. O estudo com os recontos nos mostrou como a argumentação perpassa a construção de sentidos na oralidade de crianças em processo de alfabetização e, ainda, como a mediação é importante, ou seja, o diálogo com o orador, no processo de ensino aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Argumentação no discurso. Lenda africana. Reconto. Técnicas argumentativas. Recursos de presença.

## Introdução

A argumentação está presente em todo ato comunicativo entre sujeitos atuantes em sociedade, sendo, portanto, primordial no gerenciamento das relações de um modo mais geral. Em alguns casos, a argumentação se dá de forma mais cuidadosa e exige um conhecimento mais aplicado e a escolha de bons argumentos, quando a intenção é convencer e/ou persuadir outros sujeitos.

A oralidade também é outra discussão pertinente quando tratamos de relações comunicativas, por exemplo, no espaço escolar tem conquistado um destaque considerável ao longo do tempo, uma vez que, ela está cada vez mais presente no contexto de sala de aula, pois os educadores entendem a sua contribuição para a aquisição da leitura e da escrita

Por compreender a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, é que buscamos ao longo desta discussão destacá-la num contexto escolar, ou seja, mostrando que é possível incluir essa modalidade nas atividades de ensino, mostraremos, portanto, uma experiência do trabalho desenvolvido em sala. Sendo assim, nosso objetivo é analisar as estratégias argumentativas mobilizadas durante o relato de lendas africanas por alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender como a criança argumenta e (re)constrói as narrativas.

Nesse sentido, o foco de nossa discussão será na oralidade de crianças do 3º ano do ensino fundamental de nove anos, cujos informantes participaram da pesquisa *O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos*, doravante (OBEDUC, 2011-2014). A pesquisa visava o acompanhamento de crianças do 1º ao 4º ano, com o principal objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem quanto à leitura, escrita e oralidade dos alunos participantes. A pesquisa tinha como metodologia de aplicação, os diagnósticos (atividades elaboradas pelos bolsistas participantes, para avaliar em que nível encontra-se a turma), e ainda, seleção de quantos alunos mostram carência na aprendizagem. A oralidade diz respeito aos relatos feitos por essas crianças num momento após uma contação de história como atividade de sala.

Nesse aspecto a nossa pesquisa classifica-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, fazendo-se necessária uma intervenção em certos momentos em que a criança conta sua versão da narrativa trabalhada. O nosso *corpus* é composto de dois relatos, produzidos por dois alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, referentes à contação da lenda africana intitulada Jabulani e o Leão. A escolha dos

recontos deu-se considerando os níveis de aprendizagem dos alunos que recebiam atendimento pelo projeto OBEDUC, por apresentarem dificuldades quanto à leitura e a escrita, o que por sua vez, implica no desempenho no que diz respeito à oralidade.

Em face do material que compõe o nosso *corpus* de pesquisa a saber: recontos gravados e transcritos de alunos do 3ª ano do ensino fundamental menor, é presumível dizer, no que se refere ao método de pesquisa, que nosso trabalho corresponde ao método dedutivo, pois parte de algo mais geral que é o estudo da argumentação na oralidade e declina para o caso particular, aplicando-o aos dados sobre informantes específicos que constituem o banco de dados do projeto OBEDUC.

Para a sistematização desta pesquisa utilizamos o apoio teórico dos seguintes autores: quanto à argumentação; Perelman e Tyteca (1996); Perelman e Tyteca (2005), Reboul (2004); Abreu (2006) e Fontana (2006). No que tange ao tratamento da oralidade, trabalharemos com o autor Belintane (2013) e Belintane (2006). Com a contribuição dos referidos autores, inicialmente, faremos uma abordagem acerca da noção da argumentação, auditório, técnicas argumentativas e recursos de presença. Mais adiante, ancorados nos dizeres de Belintane (2006) e Belintane (2013) versaremos sobre o tratamento da oralidade.

Assim, inicialmente, trazemos a discussão teórica acerca da argumentação, em seguida, trazemos a oralidade como ferramenta necessária em sala de aula. Por fim, trazemos a análise do *corpus*, seguida das considerações finais.

## 2. A argumentação

A história da argumentação tem início na Grécia antiga, por volta do século V e IV A.C., porém, pode-se encontrar a retórica entre hindus, chineses, egípcios e ainda hebreus. A palavra retórica provém da laicização do discurso e do processo da laicização das relações sociais, das instituições políticas na sociedade antiga, originando assim o surgimento da palavra retórica, em oposição às palavras *mágica* e *ritual*. A retórica atuava com instrumentos políticos e linguísticos, sendo necessário ter um conhecimento suficiente no que se refere à escrita e, um discurso dominante capaz de convencer o outro.

Pode-se dizer também que os sofistas criaram uma retórica com valor persuasivo, e ainda, os primeiros traços da gramática, bem como a disposição do discurso. Com isso, vemos que o sentido da persuasão está colocado de forma exposta nesta ideia sofística, pois, para que haja uma persuasão é necessário uma discussão com

pensamentos diferenciados. Reportando-se a persuasão em torno do discurso de acordo com a lógica da sofística, vejamos o que nos diz Reboul (2004, p. 10) sobre a arte de convencer o outro sujeito:

O discurso não pode mais pretender ser verdadeiro, nem mesmo verossímil, só poderia ser eficaz, em outras palavras, próprio para convencer, que no caso equivale a vencer, a deixar o interlocutor sem réplica. A finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar através da palavra; ela já não está devotada ao saber, mas sim ao poder.

Com isso, vemos que para se conseguir a persuasão exige-se uma dominação do argumento, ou seja, uma validade capaz de minimizar o discurso do outro sujeito, e assim ganhar poder e confiança. Assim, a persuasão difere-se do convencimento que apesar de apresentar veracidade no discurso, não é possível a persuasão, uma vez que, nesta exige-se argumentos com mais valor e poder.

Já na nova retórica, Perelman e Tyteca durante o fim da década de 50 do século XX marcaram os estudos do Tratado da Argumentação, trazendo discussões como as técnicas argumentativas e o auditório; se apoiando numa reflexão sobre o funcionamento dos argumentos nos discursos com fins persuasivos, e a presença de técnicas com o mesmo objetivo.

Perelman e Tyteca (1996) nos dizem que é preciso adequar o nosso discurso de acordo com o auditório, pois, sabendo qual o tipo deste, temos capacidade de elaborar um discurso que atenda a tal público. Além disso, Perelman distingue a arte de convencer e persuadir de acordo com o auditório, que denomina de auditório universal e auditório particular. Fica assim entendido que um argumento verídico de cunho universal convence seu auditório, o que por sua vez, difere-se do auditório particular em que os argumentos destinam-se a um público mais específico, resultando dessa forma na persuasão.

No tocante ao auditório, é proeminente dizer que deve haver uma correlação entre o sujeito orador e este, pois, os argumentos devem condizer com o auditório, ou seja, cada tipo exige um determinado tratamento e argumentos diferenciados que deem valor ao que é proferido pelo sujeito. Assim, o contato entre o orador e o auditório é de extrema importância para o cumprimento da atividade comunicativa que se pretende. Vejamos o que nos diz Perelman e Tyteca (1996, p. 21) sobre esses dois elementos fundamentais presentes na argumentação.

Esse contato entre orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar.

Com isso, vemos que a argumentação precisa indispensavelmente do orador e do auditório para que se realize. Em alguns casos, essa realização acontece com a persuasão de outros sujeitos que passam, portanto, a agir e pensar da maneira que desejamos.

No que se refere ao auditório universal podemos dizer, segundo Perelman e Tyteca (1996), que o orador quando se adapta ao modo de quem ouve sua palavra, se arrisca apoiando-se em teses estranhas, ou opostas, que naquele momento ele está interagindo. Esse risco diz respeito ao auditório heterogêneo, quando assim o é, pois, em alguns casos faz-se necessário o orador desfazer seus argumentos já elaborados, pois, sendo caracterizado como heterogêneo o auditório mostrará diversas opiniões e conceitos que poderão ser contrariados.

Podemos dizer, com isso, que o auditório universal atende a um grupo maior, com variadas paixões e contextos, o que por sua vez, configura-se num auditório heterogêneo. Assim, para que o convencimento ou a persuasão aconteçam é necessário que o orador se adapte ao auditório a quem ele profere os argumentos.

## 2.1 As técnicas argumentativas

As técnicas argumentativas se constituem como uma ligação entre as teses iniciais e a tese principal, dividindo-se em dois grupos distintos que são eles: os argumentos quase lógicos e os argumentos fundamentados na estrutura do real. No que rege os argumentos quase lógicos encontramos a compatibilidade e incompatibilidade; regra de justiça; retorsão; ridículo e definição, dentre outros. Já nos argumentos fundamentados na estrutura do real encontramos o argumento pragmático; argumento do desperdício, argumento pelo exemplo; argumentação pelo modelo ou pelo antimodelo; argumentação pela analogia. O argumento da compatibilidade e da incompatibilidade procura demonstrar que a tese inicial, pode ser incompatível ou compatível com a tese principal. Segundo Abreu (2006) esses argumentos recebem esses nomes porque algumas incompatibilidades não dependem de aspectos formais, mas sim das interpretações feitas pelos humanos.

Os argumentos baseados na estrutura do real dizem respeito basicamente à ligação entre os pontos de vistas ou opiniões formadas relativas a

eles, e não a uma descrição com caráter objetivo. Os principais argumentos baseados na estrutura do real são cinco e são assim chamados: argumento pragmático, argumento do desperdício, argumentação pelo exemplo e argumento pela analogia. Tais argumentos são recorrentes quando o orador busca apoio não na lógica, mas no real, na relação entre os fatos e os juízos que se admitem ou se buscam admitir.

### **2.3 Os recursos de presença**

No que planeia os argumentos, é preciso que o orador utilize em sua oratória técnicas e alguns recursos de presença, pois dará veracidade e confiança ao que está sendo proferido, além disso, os recursos de presença têm por finalidade ilustrar o discurso. Abreu (2006, p. 68) nos diz que: “os recursos de presença são, pois, procedimentos que têm por objetivo ilustrar a tese que queremos defender”. Com isso, ele nos diz que os recursos de presença se fazem constantes também em nosso cotidiano, e dão um valor diferenciado ao discurso, bem como o efeito que ele causa no auditório.

No que concerne aos recursos de presença, ou seja, os recursos que ilustram o discurso proferido, é proeminente mencionar o que Perelman e Tyteca chamam de figuras de comunhão, cuja expressão diz respeito à preocupação do orador em fazer com que o auditório participe do discurso. Atentemos para o que nos dizem Perelman e Tyteca (2005, p. 201-202)

As figuras de comunhão são aquelas em que, mediante procedimentos literários, o orador empenha-se em criar ou confirmar a comunhão com o auditório [...] A comunhão cresce igualmente por meio de todas as figuras pelas quais o orador se empenha em fazer o auditório participar ativamente de sua exposição, atacando-o, solicitando-lhe ajuda, assimilando-se a ele. A apóstrofe, a interrogação oratória, que não visa nem a informar-se, nem a assegurar um acordo, são em geral figuras de comunhão.

De acordo com a visão dos autores, cabe ao orador instigar a efetiva participação do auditório no discurso que é proferido, seja com exposição de novas ou contrárias ideias, com acréscimos de informações ou com perguntas que podem resultar com isso numa interação valiosa na comunicação entre orador e auditório.

### **3. A oralidade entre a leitura e a escrita**

O tratamento da oralidade na sala de aula tem ganhado cada vez mais espaço, por entender-se que ela é tão importante quanto a leitura e a escrita. Antes o tratamento da leitura e da escrita mostrava-se distinto em relação a oralidade, estas eram vistas com superioridade e com maior importância, já a oralidade não tinha tamanha abertura para fazer parte dos planos diários de sala de aula.

No entanto, observa-se que a oralidade tem relevância no trabalho com a heterogeneidade de sala, sendo interessante o educador usar essas particularidades, singularidades da criança, ou seja, o que ela traz de seu mundo fora da escola, em seu manejo pedagógico. Deve-se pensar ainda na importância do trabalho com textos oriundos do cotidiano, pois, o aluno já traz consigo conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar, e adequando esses conhecimentos às práticas de sala de aula a criança terá uma maior facilidade na realização de suas tarefas. É com o olhar voltado para tal questão que Belintane (2006, p.274) nos diz que: “devemos partir do uso de textos integrais de sua cultura, sobretudo aqueles gêneros que parecem ter sido especialmente preparados pela cultura para que a criança possa brincar com a desmontagem de palavras”. Sendo assim, a criança terá a oportunidade de abarcar novos conhecimentos e brincar com jogos de palavras, contribuindo também para instigar a corporeidade.

Ainda reportando-se ao tratamento da oralidade como dobradiça entre leitura e escrita, Belintane (2006, p. 274) nos diz que: “Os textos de origem oral permitem estratégias excelentes de alfabetização e de engajamento subjetivo no universo da leitura”. Com isso, é oportuno dizer que a oralidade desempenha um papel determinante para o processo de aquisição da leitura e da escrita, além disso, o trabalho com a oralidade é amplo e diversificado, o que dá espaço para o docente refazer sua prática de sala de aula.

Pensando que a aquisição da leitura e da escrita por parte da criança se dá de forma mais fácil com a oralidade é que Belintane (2013, p. 42) nos alerta que: “cada gênero originário da cultura oral, desde que retomado em sua performance oral, traz importantes elementos estéticos e linguageiros que favorecem a alfabetização e a leitura significativa”. A partir do que nos orienta Belintane, esses textos orais são vistos como uma base para a leitura e para a escrita, vindo posteriormente a ser uma expressão da língua. Além disso, é importante destacar que cada gênero pede um tipo de leitura específica, por exemplo, a maneira que lemos uma parlenda ou poesia, não pode ser a mesma que lemos um conto, é preciso adequar a maneira ao tipo de texto. Ainda é possível dizer também que esses tipos de textos ajudam na memorização da criança, o que influencia em sua escrita,

pois, este aluno começa a entrar em contato com o outro lado da escrita, aquela escrita que é primeiramente ouvida. Com isso, podemos dizer que essa escrita será uma escrita dinâmica que traz aspectos da infância para a prática escolar, e não somente aquela escrita exigida pela escola para cumprir tarefas, muitas vezes desconhecidos pelo aluno o contexto e a origem daquele exercício.

### 3. Análise dos Dados

Nosso objetivo, a partir dos recontos escolhidos é analisar as estratégias argumentativas mobilizadas durante o reconto de histórias infantis de anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender como a criança argumenta e (re)constrói as narrativas, e ainda, identificar as técnicas argumentativas utilizadas pelos informantes.

A história aqui recontada pelas crianças foi contada em sala pelo professor, trata-se de uma lenda africana intitulada Jabulani e o Leão que conta a narrativa de um garotinho que após salvar um leão de sua armadilha, ficou correndo o risco de ser devorado o que lhe levou a fazer uma pesquisa com os outros animais para saber se ele merecia ser devorado pelo leão após tê-lo salvo. Vale dizer que retiramos o aluno do ambiente de sala de aula e levamos até outro espaço da escola para que o reconto pudesse ser feito. Observemos o reconto abaixo.

Reconto 1.

**Mediador:** Cleiton, por favor, me conte a história de jabulani e o leão.

**Aluno-AC:** Era uma vez um menino jabulani estava passiano pela floresta, e escutou um animal chorando socorro socorro! foi olhar era um leão. Ele disse: o que foi leão? Me os caçadores me prenderam me solte; quem garante que você não vá me comer depois de eu te soltar? eu não eu não te como eu juro. Jabulani teve coragem soltou o leão, e o leão se preparou para agarrar o menino para engoli-lo, mais o leão estava com muita sede ele chamou o menino para ir para o lago, e disse menino eu vou beber água para depois te engolir ce jabulani disse, você não pode me engolir você prometeu promessa é promessa é .. ele foi beber água se preparou para agarrar, e jabulani disse: calma vamos fazer um trato, vamos procurar outros animais e vamos dizer vamos perguntar o que tá certo eu ou você, eles foram procurar encontrou um burrinho, será que esse burrinho vai dá a resposta certa? Eles perguntaram: buurrinho é, você...você qual dos dois estão mais certo eu o soltei ele agora quer me comer? O burrinho disse que o mais certo era o leão, que trato é trato, aí jabulani disse: não calma vamos procurar outros animais; é depois eles encontraram a vaca a vaca deu a mesma resposta do burrinho, depois foram atrás ... atrás do que mermo ..... eles acharam a foca, vou dizer a foca né, uma foca, a foca a



meesma resposta....esqueci... tia posso ir pegar o papel pá me lembrar como é? .... jabulani..

**Mediador:** E aí depois da vaca ?

**Aluno- AC:** Eu acho que foi uma foca.

**Mediador:** Depois da foca?

**Aluno- AC:** Num sei ..... esqueci da história,

**Mediador:** Quais foram as respostas que os animais deram a jabulani e o leão?

**Aluno- AC:** Que o leão podia comê-lo.

**Mediador:** E aí o jabulani foi engolido pelo leão?

**Aluno- AC:** Não o jabulani

**Mediador:** E o quê que aconteceu prá ele não ser engolido?

**Aluno- AC:** Ele enganou o leão.

**Mediador:** Como que ele enganou?

**Aluno- AC:**..... é ..... ixe esqueci

**Mediador:** O que foi que ele fez prá enganar o leão?

**Aluno- AC:** Não sei.

**Mediador:** E o leão caiu na armadilha?

**Aluno- AC:** Caiu.

**Mediador:** E o que foi essa armadilha?

**Aluno- AC:** A armadilha que o leão já tava preso, ele colocou de volta e assim o leão caiu nela, e foi preso novamente.

**Mediador:** pronto?

**Aluno- AC:** E jabulani voltou para casa e viveu feliz para sempre. Aaai.

No reconto acima, percebemos o que Perelman e Tyteca (1996) destacam sobre a preocupação do orador com o auditório no processo argumentativo, uma vez que a criança tem uma certa preocupação em lembrar a ordem de fala de cada personagem, porém, em certos momentos ela mistura as vozes do leão e de Jabulani, o que dificulta para o leitor entender o verdadeiro discurso entre os dois. Ao longo do reconto, é possível perceber um certo suspense para saber a opinião do burro em relação à pergunta do leão, cujo objetivo era comer o Jabulani. Este suspense, que aqui foi citado, encontra-se no seguinte trecho: “*vamos procurar outros animais e vamos dizer vamos perguntar o que tá certo eu ou você, eles foram procurar encontrou um burrinho, será que esse burrinho vai dá a resposta certa*”? Neste momento, o aluno/orador causa uma expectativa no

mediador em saber a decisão tomada pelo animal, principalmente, por fazer uso de uma entonação correta para tal efeito. Esse efeito pode ser visto como uma estratégia argumentativa, e como um recurso de presença, pois, o aluno chama a atenção de seu auditório particular, representado pelo mediador em seu reconto, ou seja, ele instiga quem ouve/ler sua narrativa a participar desta, a fim de querer saber o que virá depois, uma vez que a pergunta fica solta, possibilitando ao leitor/auditório imaginar o que teria de fato acontecido.

No reconto aqui visto, é possível perceber que a criança utilizou alguns recursos de presença, por exemplo, a foca, em alguns momentos o aluno tenta lembrar e pergunta para si mesmo qual o próximo animal, após alguns minutos ele diz que é a foca, vejamos esse trecho: *“depois foram atrás ... atrás do que mermo? ..... eles acharam a foca, vou dizer a foca né, uma foca, a foca a meesima resposta”*, porém, no conto trabalhado em sala pela professora e pelas bolsistas não aparece o animal por ele citado. Ele ainda sente dúvidas em relação a entrada da foca em sua narrativa e argumenta sobre a utilização de um apoio nesta atividade, por exemplo, a folha com a história escrita, esta passagem está nessa parte de seu reconto: *“esqueci... tia posso ir pegar o papel pá me lembrar como é? .... jabulani..”*. A partir deste momento a criança começa a demonstrar uma carência de mais detalhes e diz que esqueceu do restante da história. Aqui, vemos também, a utilização do argumento pragmático de causa e de efeito; a causa do pedido de pegar o papel é o esquecimento, e o efeito seria uma nova retomada da história, agora com mais detalhes. Também é notória a preocupação dessa criança em recontar fielmente a lenda contada em sala.

Além disso, percebe-se também nos trechos destacados acima, a preocupação do orador/contador com o auditório de forma a buscar uma espécie de comunhão com ele fazendo-o participar ativamente de sua exposição, solicitando-lhe ajuda, pedindo autorização para acrescentar algum elemento diferente na história por meio de perguntas que, em alguns casos funcionam como figuras de comunhão.

É importante também perceber que ele usa no fim o *“Foram felizes para sempre”* corriqueiro nos contos de fadas, assim como também inicia com o *“era uma vez”*. Esse recurso utilizado pela criança pode ser visto como um recurso de presença, pois, ele utiliza aspectos linguísticos e estruturais, característicos de uma construção narrativa já bastante conhecida e aceita universalmente por seu auditório, a dos contos de fadas que se iniciam e finalizam com esses termos.

Reconto 2.

**Aluno AB:** Vim nesse dia não..... hummmmmmm. Num vim nesse dia não como éééé, eu num vim tia, eu num vim, no dia.

**Mediador:** quem eram os personagens da história?

**Aluno AB:** Jabulani e o leão só que eu não vim cê que disse.

**Mediador:** E o que aconteceu com Jabulani?

**Aluno AB:** Era assim jabulani ro era um menino ai o menino...tava andando no mato, ai encontrou o leão preso, aí soltou o leão, aí disse bora fazer um acordo, aí ele disse aí disse bora; eu te solto aí você não me come, aí aí passou um bocado de tempo, aí ele di aí ele ficou com fome aí queria comer o menino, aí o menino aí veio um burro aí o burro disse não num come ele n .. aí a aí ele queria comer ele, aí ele pegou ele, e botou onde ele tava aí o ca veio a armadilha, e pegou o leãoo aí aí nós num sabia que era, eera o ou ele ia comer ele ou ele ia deixar o burro comer ele ou o burro o burro não ia deixar ai o burro não deixou comer ele ai o menino botou ele onde ele tava, lá no mato preso que o caçador botou armadilha, e pegou a ele aí ele veio pegar... ele .... agora o resto num sei não.

**Mediador:** o que que aconteceu com o leão?

O leão ficou muito muito muito dias lá onde ele stava muito muito, aí aí jabulani aí jabulani soltou ele soltou soltou aí ele veio pegar de novo e prendeu ..aí deixou preso deixou preso.

**Mediador:** Pronto?

.....

Inicialmente, podemos ver que ao ser solicitado para que nos fizesse o relato de uma história já ouvida, o aluno usa o argumento pragmático de causa e efeito, pois ele condiciona o ato de não contar a história ao fato de não ter ido no dia em que a mesma foi contada como forma de convencimento de que não sabia da história, ou apenas por sentir vergonha de contar-nos. É um relato breve, e em virtude dessa brevidade alguns fatos importantes são esquecidos, porém, a ausência de tais, não compromete o sentido central da história permitindo, contudo, que o leitor consiga ter noção do enredo da narrativa.

Durante o relato o aluno continua com o argumento que funciona também como incompatibilidade ao dizer que não não esteve no dia, que a desconhece, vemos também que inicia sua narrativa quando o mediador do relato lhe faz a primeira pergunta, pergunta esta direta, cujo objetivo é que o aluno sem rodeios lhe diga quais os principais personagens da história. Temos aqui um exemplo do que Perelman e Tyteca (2006) denominam de figura de comunhão, cujo recurso é observado quando o orador volta a atenção para a participação do auditório na sua exposição.

Em todo o relato do aluno, não percebemos outro recurso de presença para fazer sua própria narrativa, tais como, personagens novos ou diferentes da história original que foi contada em sala. Não traz fatos novos, porém, em certos

momentos ele faz uma confusão entre o diálogo do burro e do leão, e ainda do desenrolar de toda a história, como ilustrado acima. Apesar de ter esquecido alguns personagens, citando apenas um, além de Jabulani e o leão, o aluno consegue manter sentido nas poucas passagens da história por ele lembrada e acaba se assumindo enquanto leitor curioso diante do suspense da história quanto ao desfecho de o menino ser comido ou não pelo leão, caso fosse consentido pelo burro.

Além disso, o informante recusa-se inicialmente a recontar a história solicitada, negando repetidamente ter ido a aula no dia da contação da lenda, o que inviabilizaria o relato, apoiando-se no argumento pragmático de causa e efeito. Diante disso, o auditório representado pelo mediador instiga-o com perguntas sobre os personagens da história a que o informante responde e em seguida reafirma não saber dizendo ter sido o mediador quem falou recorrendo ao argumento da retorção, utilizando o argumento do próprio mediador/orador. O aluno usou estes tipos de argumentos, pragmático e de retorção, como tentativa de convencer o mediador de não fazê-lo contar, no entanto, percebemos aí o papel do mediador ao instigar com uma questão sobre o enredo e a posterior resposta contação do informante.

#### **4. Conclusão**

Em suma, com base no que vimos até aqui, dizemos que, de acordo com a articulação de nossos discursos, podemos ganhar a confiança de nosso auditório, seja ele universal, ou particular. Para tanto, em nosso discurso, recorreremos a argumentos no sentido de conseguir maior aceitação da tese defendida. Além disso, observa-se o poder concedido ao discurso mediante aspectos da argumentação como os recursos de presença que servem para ilustrar, em alguns casos, o que dizemos, e assim, o discurso adquire mais aceitabilidade. É o que foi possível observar em dados da oralidade de crianças em recontos.

Assim é relevante dizer que a argumentação esteve presente nos recontos analisados, pois, as crianças também se identificam como sujeitos que dela dependem, sobretudo, quando usam algumas técnicas e argumentos que visam, por exemplo, uma não realização da tarefa solicitada. Em outros casos, os alunos se utilizam de argumentos como argumento da incompatibilidade, da retorsão e argumento pragmático. Os recursos de presença utilizados pelos informantes dizem respeito à presença de novos personagens, suspenses enquanto recontam e elementos estruturais já conhecidos dos contos de fadas para iniciar e finalizar a história. Assim sendo, esse trabalho permitiu ver que a



argumentação está presente em toda e qualquer situação e ambiente, até mesmo nas séries iniciais. O estudo com os recontos nos mostrou como a argumentação perpassa a construção de sentidos na oralidade de crianças em processo de alfabetização e, ainda, importância da mediação, ou seja, o diálogo com o orador, no processo de ensino aprendizagem.

## Referências

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção.** 7. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento.** São Paulo: Cortez, 2013.

BELINTANE, C. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização.** Educação e Pesquisa, maio-agosto, v.32, n.02. São Paulo, 2006.

CHAGAS, H. das C. A. **A argumentação na comunicação informativa.** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/01.htm>>

ORLANDI, Eni P. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade/Suzi Lagazzi- Rodrigues e Eni P Orlandi (Orgs.) – Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.**

PERELMAN, C. e TYTECA-OLBRECHT, L. 5. ed. **Tratado da argumentação: A nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes.1996.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica.** Trad. MariaErmantina de A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

REBOUL, Oliver. **Introdução à retórica.** tradução: Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## O CONCEITO DE AUTORIA SEGUNDO BAKHTIN OBSERVADO NO CONTO “NGOLA KILUANJE” DO LIVRO “FILHOS DA PÁTRIA” DE JOÃO MELO

### THE BAKHTIN’S AUTHORITY CONCEPT OBSERVED IN THE TALE "NGOLA KILUANJE" FROM THE BOOK "SONS OF THE HOMELAND" BY JOÃO MELO

Márcio Célio Freire TÔRRES<sup>1</sup>

Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo faremos uma reflexão sobre a questão da autoria segundo Mikhail Bakhtin. Analisaremos a relação que há entre o papel do Autor-criador, Autor-pessoa e herói na função estético-formal da criação literária. Assim, este trabalho se constitui como uma análise desse conceito de Bakhtin, o qual observaremos no conto “Ngola Kiluanje” do livro intitulado “Filhos da pátria” do escritor João Melo. Ao longo das discussões sobre o enredo da narrativa, enfatizaremos que o diálogo entre autor e personagem é fundamental para o entendimento do fenômeno da autoria e da postura social do escritor diante dos fatos, ou seja, sua posição axiológica.

**Palavras-chave:** Autor-criador; Autor-pessoa; herói; posição axiológica.

**Abstract:** In this article we will reflect on the issue of authorship according to Mikhail Bakhtin. We will analyze the relationship between the role of the Author-creator, Author-person and hero in the aesthetic-formal function of literary creation. Thus, this work constitutes an analysis of this concept of Bakhtin, which we will observe in the short story "Ngola Kiluanje" in the book titled "Sons of the Homeland" by the writer João Melo. Throughout the discussions about the plot of the narrative, we will emphasize that the dialogue between author and character is fundamental for the understanding of the phenomenon of authorship and of the social posture of the writer in front of the facts, that is, his axiological position.

**Keywords:** Author-creator; Author-person; hero; axiological position.

#### Considerações iniciais

A questão do autor e da autoria é um assunto muito recorrente em grande parte dos textos de Bakhtin. Para ele, a maneira como o autor se mostra em sua criação literária implica muitas vezes diferentes posições por ele assumidas diante do herói e do ouvinte ou leitor que fazem parte da organização da obra engendrada. “Assim, ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com o herói e com o ouvinte” (SOBRAL, 2012, p.134). O autor pode assumir uma posição de simpatia ou antipatia pelo herói, concordar ou discordar de suas ideias, construindo uma imagem deste para os ouvintes que possuem participação fundamental e ativa no processo de criação, pois contribuem para a avaliação que o autor faz de seu herói.

---

<sup>1</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – CAMEAM, Pau dos Ferros/RN. E-mail: <marciocft@gmail.com>

<sup>2</sup>Professora Doutora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <socorro Maia@uern.br>.

Essa posição do autor se revela através da seleção de suas próprias palavras para descrever o herói em suas atitudes e estado psicológico. Dessa forma, constrói-se juízo de valor em torno do herói, e o ouvinte, agora, é parte integrante do discurso daquele que está desenrolando a trama, no caso, o autor. “Trata-se de um tema que envolve uma extensa elaboração de natureza filosófica (já que, desde cedo, Bakhtin esteve empenhado em construir uma estética geral) e que conheceu diferentes desdobramentos a cada retorno a ele” (BRAIT, 2005, p. 37).

## 2. Uma breve história sobre obras e autoria

Embora hoje em dia seja impensável haver uma obra sem a devida assinatura autoral de seu escritor, antigamente não era comum determinar a autoria dos escritos produzidos, já que não havia a preocupação em preservar relatos e histórias em outros suportes senão sob a forma de transmissão de memórias oralmente de geração a geração.

Porém, com o passar do tempo e devido a mudanças em áreas importantes da vida humana, essa questão passou por transformações e a autoria se fez cada vez mais necessária na produção de obras criadas. Assim:

A partir da Renascença, observa Foucault (1981), distintos fatores sociais, políticos e econômicos contribuíram para a invenção e a exaltação do indivíduo, o qual, na arte, corresponde à figura do autor. Antes do reconhecimento do direito autoral, os primeiros movimentos para estabelecer a identidade da autoria, como nos ensina Chartier (1999), surgiram na Idade Média. Nesse período, como resultado da censura, livros heréticos eram queimados. Para identificar e condenar os responsáveis pela transgressão, era preciso designá-los como autores – quem era incumbido pela assinalação dos transgressores e dos nomes dos autores eram as autoridades religiosas e políticas (CAVALHEIRO, 2008, p. 68).

Em síntese, a partir do momento em que essas obras sem autoria começaram a gerar problemas diante dos poderes instituídos, viu-se a urgência e a necessidade de identificar os escritos pelos seus respectivos autores. Por isso que,

Historicamente, os textos passaram a ter autores na medida em que os discursos tornaram-se transgressores com origens passíveis de punição. Os discursos eram designados como um ato – ato no sentido de serem colocados *no campo bipolar do*

*sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo* (FOUCAULT, 2002, p. 47), ou seja, eram sujeitos a serem condenados por transgredirem a ortodoxia religiosa ou política. A transgressão é retomada, esclarece Foucault, quando da passagem do autor – no final do século XVIII e início do século XIX – para o sistema de propriedade característico da nossa sociedade, quando é estabelecido um regime de propriedade dos textos, regras sobre os direitos de autor, de reprodução etc. Para conter esses transgressores, que de alguma forma poderiam debilitar as estruturas das sociedades estabelecidas, criminaliza-se a prática ao mesmo tempo em que a insere no nascente capitalismo para melhor controlá-la (FOUCAULT, 2002, p. 47-48). Já com a consolidação da Modernidade, *apesar de o império do Autor ser ainda muito poderoso [...], é evidente que certos escritores já há muito tempo que tentaram abalá-lo* (BARTHES, 1984, p. 50), caracterizando assim um processo de des-subjetivação da autoria (CAVALHEIRO, 2008, p. 68,69, grifos do autor).

Tendo feito essa breve explanação sobre o conceito de autoria segundo Bakhtin e discutido um pouco sobre os motivos que levaram os autores a dar a devida autoria às suas criações literárias e artísticas a partir de determinado momento da história, voltemos a atenção neste trabalho para a discussão central do tema da autoria em que veremos como o autor-criador e o herói mantêm os diálogos e constroem juntos a narrativa no conto “Ngola Kiluanje” retirado do livro “Filhos da pátria” do escritor angolano João Melo, a começar por entender o conceito de autoria segundo Mikhail Bakhtin.

### **1. Distinção entre Autor-pessoa e Autor-criador, segundo Bakhtin**

Bakhtin faz a distinção entre autor-pessoa e autor-criador no processo de criação ao definir o primeiro termo como sendo o próprio escritor e artista; homem que vive em sociedade compartilhando os mesmos direitos e deveres, com anseios, frustrações e desejos comuns a qualquer outro indivíduo. O autor-pessoa não passa, neste caso, de uma simples pessoa em seu sentido mais literal e humano possível, dotada de nome próprio, endereço e ciclo familiar e de amigos etc. Já o segundo termo designa, bem como declara Brait (2005, p. 37), “a função estético-formal engendradora da obra (posição axiológica)”. Assim:

Este último é, para Bakhtin, um constituinte do objeto estético (um elemento imanente ao todo artístico) – mais precisamente, aquele constituinte



que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado (BRAIT, 2005, p. 37).

Dizer que o autor-criador é parte indissociável do todo artístico é imaginá-lo como alguém ou alguma entidade que, ao mesmo tempo em que cria algo, também é parte fundamental e inseparável da coisa criada: a sua própria obra. O autor enquanto criador impregna a obra com sua essência, dá vida aos personagens com seu estilo e idealiza as cenas em que estes se avultam como que tivessem vida e vontade próprias. Podemos dizer, pois, que é o autor quem mantém em estado de acabamento a unidade estética e que, sem ele, ela não existiria por si mesma e vice-versa:

Bakhtin, em *O autor e a personagem* na atividade estética (1920 - 1922), alerta sobre uma recorrente confusão entre *autor-criador*, elemento da obra, e autor-pessoa, componente da vida, com total incompreensão do princípio criador existente na relação do autor com a personagem. Assim como Bakhtin, com suas devidas particularidades, Barthes, em *A morte do autor* (1968), verifica diferenças entre o *autor* e o *escritor*, em sua concepção, “o corpo que escreve” não é o autor, mas o escritor. Porém, o escritor não é uma *pessoa*, mas um *sujeito*, ou seja, é um *eu* de papel que tem uma história meramente lingüística, textual, não tem existência fora da linguagem (CAVALHEIRO, 2008, p, 72, grifos do autor).

Às vezes, percebermos com muita frequência características estéticas que se mostram comuns em obras de um mesmo autor, como se elas tivessem as mesmas marcas deixadas por ele durante o processo de escrita. Por exemplo, notamos na obra “A Hora da Estrela” (2009) o marcante subjetivismo e as impressões intimistas que apresentam os personagens da escritora Clarice Lispector, ou seus heróis se alguém preferir chamar, atribuindo-se a eles a capacidade de questionar o sentido da vida e da morte, além de outras questões de natureza filosófica.

A escritora permite que tenham a faculdade de ter as mais diversas sensações e admite que façam declarações sobre qualquer assunto da mesma forma que sentem e fazem as pessoas no dia-a-dia, dando-lhes a livre percepção de mundo tal qual sentiriam se existissem de fato; por isso é que “O ato criador é perigoso porque a gente pode ir e não voltar mais” (LISPECTOR, apud GOTLIB, p. 461).

Em suas obras, Clarice dá aos seus personagens, ainda, poder de voz para que exponham seus sentimentos e sua intimidade aos leitores, ou ouvintes, como se fosse a escritora realmente

quem estivesse declarando ao mundo a suas angústias, temores, paixões e decepções, muitas vezes produzidas pela sociedade em que vive.

O herói, portanto, passa a ser uma extensão das ideias do autor-criador que, por sua vez, é expressão do pensamento do autor-pessoa: o escritor, o artista que investe tempo e recursos para entregar ao ouvinte o resultado de seu ato criador. No entanto, ressalte-se que em seus escritos que falam do tema da autoria Bakhtin dá grande ênfase ao autor-criador o qual:

[...] é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante (BRAIT, 2005, p. 38).

Sob este aspecto, o conceito de autor-criador de Bakhtin parece ficar mais nítido, uma vez que o autor-pessoa possui o desejo de expressar suas ideias e sentimentos em sua obra e entrega a seus personagens o papel de declarar tudo aquilo que ele, o autor-pessoa, gostaria de dizer ao mundo, mas deixa isso a cargo do “pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (BRAIT, 2005, p. 37), o autor-criador.

### **3. Os autores simultâneos em uma só narrativa: *Ngola Kiluanje***

O protagonista do conto intitulado *Ngola Kiluanje* do livro *Filhos da Pátria* de João Melo é o angolano Aníbal João da Silva e que é conhecedor da história de guerras e lutas por independência de seu país Angola e do sofrimento de seu povo antes e depois da libertação do domínio português na década de 70:

À data da independência, o território angolano encontrava-se dividido entre os três movimentos nacionalistas, pelo que todos proclamaram unilateralmente a independência. O MPLA, depois de vencer a batalha por Luanda, proclamou aí a independência de Angola, pela voz de Agostinho Neto. E só este movimento veio a ser reconhecido pela comunidade internacional, tendo Portugal reconhecido a República Popular de Angola apenas em 22 de fevereiro de 1976, depois de mais de oitenta países o terem feito (PORTAL RTP).

Trata-se de um conto interessante que gira em torno da vida do personagem angolano António Manuel da Silva o qual é apelidado de Ngola Kiluanje por sua amada Jussara, “uma mulata brasileira, filha de índia com preto, mas com uns olhos enigmáticos, talvez orientais, talvez não (tenho de esclarecer essa dúvida!), e têm o condão de me fazer exaltar [...]” (MELO, 2008, p. 97). O personagem António Manuel (com acento agudo mesmo) viveu na cidade do Rio de Janeiro durante uma década e, nesse período, conheceu Jussara quem tanto o incentivava que retornasse a Angola para ajudar seu povo contra seus opressores e para reerguer aquela nação tão adorada por ele e para onde um dia sonhava regressar. Após quinze anos morando no Brasil (cinco anos em Recife e dez no Rio de Janeiro), António Manuel ou, para Jussara, Ngola Kiluanje – quarto rei do reino do Ndongo responsável pela unificação política das nações vizinhas e que lutou contra a invasão colonial portuguesa – retorna para Angola, mesmo sabendo do caos em que sua nação se encontrava e conhecendo os sofrimentos e preconceitos que sofreria em sua terra natal, pois “é branco e angolano ou é angolano, embora branco” (MELO, 2008, p. 111).

Essa contextualização se faz necessária para se compreender por que o autor em muitos momentos faz intervenções durante os relatos de seu herói: ambos demonstram possuir histórias de vida que têm como pano de fundo as guerras e as lutas por libertação do povo angolano.

Podemos observar neste conto que não há um narrador apenas, mas identificamos que o protagonista da história, Ngola Kiluanje, também narra os acontecimentos e possui consciência dos fatos que vai relatando, sendo consciente da existência dos ouvintes a quem muitas vezes se dirige; sabe, ainda, que a narrativa está sendo construída por ele e pelo autor-criador (autor-narrador, como se intitula o próprio autor), com o qual muitas vezes dialoga e disputa a vez de falar:

(O narrador-autor tem de pedir ao narrador-personagem, aqui, que não se esqueça do que tem para contar. Acontece que me acabo de lembrar de um conhecido defensor dos direitos humanos local que abomina mortalmente o facto de certos autores escolherem brancos para serem os principais protagonistas das suas estórias, pois isso, segundo ele, é um despidorado atentado à nossa autenticidade. [...] Uma vez que eu prezo muito a minha integridade literária, para não falar da física, deveria, talvez, retirar imediatamente tudo o que acabei de escrever, mesmo correndo o risco de rasurar a história – se gente muito mais responsável do que eu já o fez, porque não haveria eu de fazê-lo igualmente, sobretudo se se tratasse de salvar a própria pele? –, mas como olvidar deliberadamente

a famosa sentença de Neto, segundo a qual Angola “é uma encruzilhada de civilizações e de culturas” (MELO, 2008, p.100).

Percebe-se, portanto, que há dois autores narrando a mesma estória: o “autor-narrador” e o “autor-personagem”, como bem define o autor. Vejamos neste outro trecho como fica evidente essa noção de coautoria compartilhada pelo autor e seu herói:

Em 1980, a minha mãe morreu, de repente (“*Ataque cardíaco!*”, diagnosticou o médico. Tenho perfeita noção de que esse diagnóstico é demasiado previsível, em função de certas atitudes de minha mãe – já descritas – depois que saímos de Angola, mas e tal como já o tinha dito antes, o que eu pretendo é proceder simplesmente a um relato breve e objetivo do meu percurso pessoal; quanto às especulações, deixo-as com aquele que divide comigo a responsabilidade pela narração desta estória... (MELO, 2008, p.106).

Compreendemos que há certo receio de que o personagem não seja capaz de contar na íntegra tudo quanto o leitor necessita saber. Por esse motivo, em muitas ocasiões há intervenção por parte do autor para esclarecer alguns pontos ou mesmo a fim de que não fique incompleta a estória a qual deu a seu personagem para narrar. Já neste recorte seguinte, vemos o desabafo do personagem António Manuel em relação às intromissões do “autor-narrador”:

A minha história é simples e, possivelmente, não leva mais do que meia dúzia de páginas a contar, ressaltando, contudo, a possibilidade de aquele que se apresentou atrás como narrador-autor pretender, com base nela, escrever uma estória um pouco mais alongada e quiçá fantasiosa. Eu disse “*com base*”, mas talvez seja mais apropriado dizer “*a pretexto de*”, pelo menos a avaliar pelas observações irresponsáveis que o mesmo acaba de fazer no parêntese anterior... (MELO, 2008, p.101).

Observamos que a interferência do autor na fala de seu herói, o personagem António Manuel o qual se mostra incomodado com tal atrevimento, é sempre tratada como sendo desnecessária, uma vez que ele é quem deve contar sua estória da melhor forma possível e compreensível aos leitores, e não o “outro”. Neste seguinte trecho do conto, o autor – consideremos aqui como autor o próprio “autor-narrador”, mas fiquemos com o conceito de

autor-criador de Bakhtin – se justifica por que motivo não permite que seu herói conte por si só toda a estória:

Na minha qualidade de narrador-autor – se é que essa qualificação efetivamente existe... – está-me vedada, em princípio, a possibilidade de comentar as intervenções das personagens, pelo que deixo isso ao trabalho dos leitores. Confesso, entretanto, que essa interdição é particularmente incômoda, quando as personagens fazem declarações que nós, os autores, não gostaríamos que elas pronunciassem, mas isso – acreditem – é mais comum do que se imagina. Com efeito, raramente as personagens obedecem de forma cega aos desígnios de quem as engendra, antes pelo contrário: escolhem caminhos que não estavam inicialmente traçados, metem-se em problemas para os quais não são chamados, dizem coisas que não devem e chegam mesmo – o que, pessoalmente, considero o cúmulo da desfaçatez – ao ponto de recusar determinados nomes e epítetos ou, então, a inventar outros, por vezes absolutamente surpreendentes! Não vou, portanto, comentar e, muito menos, fazer qualquer juízo de valor sobre o que acabou de dizer o pai do António Manuel da Silva, este último também identificado, no presente relato, por Ngola Kiluaje. Segundo as suas próprias palavras, o António é branco e angolano ou é angolano, embora branco, duas sentenças que ele considera equivalentes, mas que, pensando bem, talvez não o sejam (MELO, 2008, p.111).

Fica claro que autor e personagem dialogam entre si a ponto de entrarem em atrito por causa do desfecho que desejam dar à narrativa; o autor desconfia que seu personagem não seja fiel à narração dos fatos da estória e, por isso, intromete-se no relato dos acontecimentos por acreditar que “raramente as personagens obedecem de forma cega aos desígnios de quem as engendra” (MELO, 2008, p.111). Além disso, ressaltamos que ambos possuem consciência de que o leitor está ouvindo as discussões e o colocam, às vezes, em posição de avaliador das alterações que ocorrem durante alguns momentos da narrativa.

Vejam um dos momentos em que o personagem António Manuel da Silva se dirige aos leitores, entregando-lhes também a responsabilidade de construção e compreensão dos sentidos do texto que, aparentemente, está sendo tecido no momento presente:

Seja como for, confio inteiramente na perspicácia dos leitores, que saberão distinguir entre o mero

relato objetivo do meu percurso – eis, tão-somente o que pretendo fazer – e os comentários, seja qual for a reação do vosso fígado diante destes últimos (MELO, 2008, p.101).

Neste outro trecho, o narrador-autor – bem como se intitula o autor – dialoga e procura se explicar diante dos leitores por que se interpõe na fala de seu herói:

Confesso, entretanto, que essa interdição é particularmente incômoda, quando as personagens fazem declarações que nós, os autores, não gostaríamos que elas pronunciassem, mas isso – acreditem – é mais comum do que se imagina (MELO, 2008, p.111).

Neste outro momento, o autor intervém segunda vez a fim de explicar por que seu personagem age de modo tão cauteloso ao narrar os fatos aos leitores com quem divide a estória e suas emoções. Ele parece saber como seu herói se sente e conhece seu estado emocional; entende seus dilemas e, de modo geral, deixa transparecer a todo instante sua preocupação tanto com o curso que a história está tomando, como se fosse ele mesmo o próprio personagem, o herói, quanto com a avaliação dos ouvintes acerca de toda a narrativa.

(Intervenho pela segunda vez, para afirmar que os pruridos do António, que o levam a ocultar os detalhes das suas conversas com o pai, são bastante compreensíveis, por duas razões. Em primeiro lugar, trata-se de uma cautela normal e generalizada, pois, afinal, ninguém anda por aí a revelar aos outros informações que contra si podem ser eventualmente utilizadas. Em segundo lugar, estamos perante um assunto – as contradições raciais em Angola – altamente melindroso e que poucos concordam em abordar com a franqueza e tranquilidade necessárias [...] (MELO, pp. 107,108).

O autor reflete essa posição axiológica em sua obra e procura que seu personagem – herói – a assumam e a refrate perante os leitores que também fazem parte dessa estória contada por seu narrador de modo tão suspeito e imparcial. Essa imparcialidade em narrar os fatos, – posto que o autor a todo instante interpela seu personagem António Manuel da Silva acerca de sua versão da narrativa, instigando-o a contar a estória da melhor forma possível e com todos os detalhes – aparece quando em alguns momentos o autor interrompe a narrativa para relembrar

acontecimentos históricos importantes na vida do personagem que considera importantes para a compreensão da totalidade dos sentidos apresentados no texto:

O 25 de abril, como se sabe, acelerou o processo de independência de Angola. Digo “acelerou”, pois qualquer um que atribua alguma utilidade às lições da história sabe que isso era absolutamente inevitável; por outro lado, é justo observar que a luta pela independência de Angola e das demais colônias portuguesas também acelerou o próprio 25 de Abril (estas duas observações, que poderiam ser antecedidas da epígrafe “Para que conste, tanto podem ser atribuídas ao autor desta estória como à sua personagem (MELO, 2008, p. 102).

Ao longo da narrativa, autor e personagem circundam sobre o mesmo problema: a situação precária em que ficou Angola após sua independência, a luta de seu povo por dignidade e o sonho da reconstrução de sua identidade nacional. Esses dilemas são vividos tanto pelo autor quanto pelo herói Ngola Kiluanje o qual deseja retornar para sua terra natal em um futuro não muito distante: “mal chegasse à pátria, iria procurar o escritor amigo da Jussara, para lhe dar um abraço” (MELO, 2008, p.115), pois a deixou quando ainda era muito jovem:

Até hoje, os meus pais recusam-se a falar comigo sobre o que aconteceu no Huambo, naquela época. Eu tinha apenas catorze anos e, por isso, não posso explicar-lhes por que motivo tivemos de sair de lá, às pressas, num avião português, que nos levou para Lisboa, uma cidade que, obviamente, sabíamos existir, mas que na realidade nenhum de nós (nem eu, nem os meus pais, nem tão-pouco os meus irmãos) conhecia (MELO, 2008, p. 103).

Assim, definição de autor-criador se distingue cada vez mais do conceito de autor-pessoa, uma vez que o primeiro é “aquele constituinte que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (BRAIT, 2005, p. 37) e, principalmente, porque:

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular de sua existência –, apreende-a em um contexto axiológico

inteiramente distinto (BAKHTIN, 2003, p. 13, apud CAVALHEIRO, 2008, p. 74).

Nesse sentido, autor-criador assume uma posição axiológica – juízo de valor, posições filosóficas – diante de seus personagens e os acontecimentos que a eles dizem respeito, posicionando-se por meio de princípios em que ele acredita como válidos e importantes na construção de seus discursos e na defesa de ideais e pontos de vista em que acredita.

### **Considerações finais**

O tema da autoria, tão amplamente explorado em textos de Mikhail Bakhtin, é fundamental para a compreensão de aspectos da relação entre o ato criador de uma obra. Em relação aos estudos de Bakhtin, mesmo depois de muito tempo de debates e discussões, a questão sobre de quem é realmente a autoria dos livros *O método formal nos estudos literários*, *Marxismo e filosofia da linguagem e O freudismo* – o primeiro assinado por Pavel N. Medvedec e os dois últimos por Valentin N. Voloshinov – ainda gera motivo de dúvidas. No entanto, o mais importante é o fato de que a temática da autoria abordada no círculo bakhtiniano nos dá a dimensão da importância que possui a forma com que se organiza uma obra em sua totalidade, apontando para a relação do ato criador do autor com a amplitude dos sentidos e ideias imersas no texto por ele criado. Nesse sentido, pode-se dizer que:

O autor-criador cumpre, então, sua tarefa formal ocupando uma certa posição verbo-axiológica (ele se materializa como refração de uma certa voz social) a partir da qual reflete e refrata a heteroglossia, isto é, não a reproduz mecanicamente, mas apresenta, num todo estilístico, um modo de percebê-la, experimentá-la e valorá-la (BRAIT, p.50).

Dessa forma, o autor João Melo em seu conto *Ngola Kiluanje*, retirado do livro *Filhos da Pátria*, deixa evidente que os personagens devem transmitir ao leitor aquilo que o próprio escritor pretende, ou seja, que Angola é uma nação que precisa ser lembrada e reerguida, pois seu povo é parte essencial de sua história repleta de guerras e conflitos. Mesmo após se tornar independente do domínio de Portugal, em Novembro do ano de 1975, o país ainda sofre com a miséria e crise humanitária, fruto da guerra civil que durou quase três décadas e que terminou em 2002, porém as consequências para aquela nação e seu povo duram até os dias atuais. É essa atmosfera repleta de lutas e resistência por parte da população angolana que o autor faz questão de que não seja esquecida, muito menos que deixe de ser relatada sem os devidos detalhes aos



que leem o texto por ele produzido, ou mesmo por seus personagens. Podemos afirmar, por isso, que *a posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor* (BRAIT, 2002, p. 44).

## Referências

BAHKTIN. **O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas.** In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n.11/2, p. 67-81, dez. 2008.

GOTLIB, N. (1995). **Clarice, uma vida que se conta.** São Paulo: Ed: Ática.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MELO, João. **Filhos da pátria.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

POLI, Maria Cristina. **Uma escrita feminina: a obra de Clarice Lispector.** Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 4, out./dez. 2009, pp. 438 - 442.

Portal RTP. **O Fim do Império Colonial em África – Independência de Angola.** Disponível em: <<http://media.rtp.pt/memoriasdarevolucao/acontecimento/o-fim-do-imperio-colonial-em-africa-independencia-de-angola/>>. Acesso em 21 de dezembro de 2017.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **A concepção de autor do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições.** Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 1., n. 2., Dez. 2012, p. 123 - 142.



## AS METÁFORAS NOS *SLOGANS* DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Noemia de Sousa Silva Neta  
Aristóteles Sousa Ferreira  
Ma. Luciana Fernandes Nery

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (patu@uern.br)

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as metáforas nos *slogans* contidas no gênero textual anúncio publicitário. Fundamentado nas teorias de Lackoff e Johnson (1980), Cançado (2002), Faria (2010), Carneiro e Stancato (2009), Silva (2014) entre outros, que evidenciam que as metáforas estão presentes no cotidiano e que transformam conceitos abstratos através de comparações em conceitos mais simples e compreensíveis. O estudo das metáforas, antes era algo que pertencia somente a literatura, tanto na prosa como na poesia, teve uma mudança de rumo com os estudos de Lackoff e Johnson (1980), que a inseriu no estudo da semântica, algo que abriu portas para novas pesquisas no campo da Linguística. Diante disso, selecionamos como *corpus* da nossa pesquisa quatro *slogans* de anúncios publicitários de marcas famosas coletadas na internet: “Nokia *connecting people*”; “A água que você desperdiça é a que eles precisam”; “O nosso azeite é rico. O vidro é o segurança”; O Boticário “Você pode ser o que quiser” que foram coletadas na internet durante o mês de maio de 2017, com intuito de analisar a importância do uso das metáforas nos *slogans* em anúncios publicitários de marcas famosas. Observando a relação do slogan com a marca anunciada e sua finalidade de persuadir e convencer as pessoas a uma determinada ação de forma que os seus objetivos pré-estabelecidos sejam atendidos e persuadam o consumidor. Assim sendo, o uso de metáforas torna-se essencial para chamar atenção das pessoas, simplificando o entendimento e tornando-o compreensível e até mesmo lúdico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semântica, Metáfora, Anúncio publicitário, *Slogan*.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As metáforas, que foram por muito tempo estudadas apenas no campo da literatura, a partir dos estudos de Lackoff e Johnson (1980) começaram a ter importância também na área da linguística, revolucionando os estudos da semântica. O presente trabalho tem como objetivo analisar o efeito metafórico nos *slogans* de anúncios publicitários de marcas famosas, analisando seus significados e suas construções mentais.

O *corpus* desse trabalho é constituído por quatro *slogans*: “Nokia *connecting people*”; “A água que você desperdiça é a que eles precisam”; “O nosso azeite é rico. O vidro é o segurança”; O Boticário “Você pode ser o que quiser”. Essas propagandas foram coletadas na internet durante o mês de maio de 2017, um dos meios de comunicação mais utilizados atualmente. A partir deste *corpus*, fizemos uma reflexão sobre os efeitos causados por essas propagandas e o uso das marcas.

Esta pesquisa acadêmica tem como principal objetivo observar a importância do uso de metáforas nos *slogans* de marcas famosas, analisando sua importância e eficácia na personalidade da empresa.

Para entender o uso das metáforas nos *slogans* dos anúncios publicitários e fundamentar metodologicamente a nossa pesquisa bibliográfica, tomamos como base os estudos de Lacoff e Johnson (1980), Cançado (2002), Faria (2010), Carneiro e Stancato (2009) e Silva (2014), entre outros, que nos nortearam a respeito do assunto.

## UMA VISÃO GERAL SOBRE O ESTUDO DAS METÁFORAS DO DIA-A-DIA

Inicialmente os estudos semânticos sobre metáfora eram ligados em sua maioria à linguagem literária e poética, (CANÇADO, 2002). Mas isso não implica que outras áreas não pudessem ser abordadas, tais como textos publicitários, charges, piadas, propagandas, e outros que se aplicam ao nosso cotidiano.

Para melhor entender metáforas, Cançado (2002), nos mostra a respeito da semântica cognitiva como extensão da metáfora.

A semântica cognitiva é vista como uma extensão da visão romântica sobre a metáfora. Os cognitivistas afirmam que a metáfora faz parte da linguagem cotidiana; entretanto, assumem uma posição um pouco menos forte do que a dos românticos, para os quais toda linguagem é metafórica. A metáfora é vista como sendo uma maneira relevante de se pensar e falar sobre o mundo. (CANÇADO 2002, p. 130)

Enquanto para os românticos, toda linguagem é metafórica, os cognitivistas defendem que a metáfora está inserida no nosso dia-a-dia, em nossas experiências corporais e de consciência. “As metáforas são consideradas estruturas conceituais que fazem parte da nossa linguagem ordinária” (CANÇADO, 2002, p. 131). Então, quando usamos ações corporais e mentais, não estamos utilizando essa visão romântica, e sim um grupo de metáforas espaciais (Lakoff e Johnson, 1980). Lakoff e Johnson (1980), mostraram como as metáforas são importantes na língua do dia-a-dia. Até então, estávamos acostumados a pensar que metáfora era importante apenas para a literatura.

Lakoff e Johnson (1980), no livro *Methaphors we live by*, trabalharam a metáfora como forma de conceituar as experiências do dia-a-dia. Em seu estudo, os autores buscaram trabalhar a forma de entender metáforas não só como imaginação poética, mas está presente no nosso cotidiano e nos pensamentos. Lakoff e Johnson (1980), afirmam que “Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.” (p. 3)<sup>1</sup>. De acordo com os autores, nosso sistema conceitual é metafórico, e tem um papel muito importante na nossa realidade cotidiana.

Para Lackoff e Johnson (1980),

Na maioria das pequenas coisas que fazemos todos os dias, simplesmente pensamos e agimos mais ou menos automaticamente ao longo de certas linhas. Apenas o que estas linhas são não é de forma óbvia. Uma maneira de descobrir é olhando para a linguagem. Como a comunicação se baseia no mesmo sistema conceitual que usamos no pensamento e na ação, a linguagem é uma fonte importante de evidência para o que é esse sistema.<sup>2</sup> (LACKOFF E JOHNSON 1980, p.3)

Pode-se perceber que os autores destacam aqui uma concepção tradicional, usada no dia-a-dia, com pensamentos e ações do cotidiano, que não são fáceis de teorizar, e se quisermos ir mais fundo nesse pensamento basta olhar para a própria linguagem, pois é nela que se evidencia esse sistema, de forma que a linguagem provém do pensamento, sendo assim se a estudarmos estaremos de certa forma estudando o pensamento.

---

<sup>1</sup> “Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature.” (p.3)

<sup>2</sup> “In most of the little things we do every day, we simply think and act more or less automatically along certain lines. Just what these lines are is by no means obvious. One way to find out is by looking at language. Since communication is based on the same conceptual system that we use in thinking and acting, language is an important Source of evidence for what that system is like.” (p.3)

Cançado (2002) diz que “a presença da metáfora na mente do indivíduo exerce influência sobre uma série de comportamentos linguísticos.” (p.134). Esse ponto de vista pode ser compreendido de duas formas, “o significado físico básico” e “o significado ampliado metaforicamente”, o que nos leva a entender as mudanças semânticas dentro de uma mesma língua através dos comportamentos linguísticos. Como podemos perceber nos exemplos que a autora utiliza ao relacionar palavras e significado: “see(ver)= understand(entender); I see what you mean (estou vendo onde você quer chegar)” (p.134). Percebemos que a palavra *see* ganha um novo significado *understand*, ganhando assim um efeito polissêmico causado pela estrutura cognitiva da metáfora.

Assim, segundo a autora, um dos processos que leva a mudança de significado de uma palavra é a metáfora, pois ela é um processo que envolve uma similaridade de significados, e para que isso ocorra devemos observar o processo de ampliação do significado, onde uma palavra ganha um novo significado ou sentido, além do que já possui, este é o que chamamos de processo metafórico.

Silva (2014), também evidencia a metáfora através de seu uso diário.

A evidência do uso da metáfora em nosso cotidiano se dá através das expressões linguísticas que utilizamos diariamente para falarmos de nossas experiências, desejos, sentimentos, enfim para realizarmos nossos objetivos comunicativos. Sendo assim, constatamos a importância de investigação desse fenômeno tão rico que é a presença das metáforas nas mais diversas manifestações linguísticas, pois, só assim conseguiremos explicitar quais metáforas conceituais estão subjacentes às expressões linguísticas metafóricas e com qual finalidade elas são utilizadas. (SILVA 2014, p.20)

Podemos destacar, então, que segundo Silva (2014), a metáfora é um fenômeno muito rico para as manifestações linguísticas, pois através de seu uso diário constatamos a importância desse processo de significação das palavras.

## **GÊNERO TEXTUAL: ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E SLOGAN**

De acordo com Faria (2010), “a maioria dos anúncios publicitários têm sua estrutura composicional formada por título, imagem, texto, marca ou logomarca e slogan” (p.250). Dentre essa estrutura, cada elemento se destaca de maneira individual, e trazem informações importantes a respeito do anúncio pretendido.

Para complementar essa informação, Faria (2010) nos mostra a importância de cada um deles.

O título é comparável às manchetes de jornais, é a mensagem grafada em letras

maiores e sua função é fazer com que o leitor/ consumidor de um anúncio impresso pare para entender o sentido da imagem por ele delimitada e prossiga a leitura para conhecer o produto a ser propagado. (...) a imagem é a ilustração que frequentemente compõe o anúncio, ela que atribui vida ao anúncio, chama a atenção do consumidor para o texto publicitário e, conseqüentemente, desperta o desejo pelo produto. (...) O texto é a argumentação verbal que aparece logo abaixo da imagem do anúncio. (...) A marca vai representar o símbolo de uma organização, não é sinal de qualidade, mas da qualidade, ela deve ter um produto ou serviço tão bom quanto o produto que representa. (...) O slogan, termo de origem inglesa que significa “grito de guerra” (FARIA 2010, p.250)

De acordo com a autora, esses elementos são de suma importância para a composição de um anúncio publicitário, podendo ou não ser usados na propaganda, isso vai de acordo com o estilo e público alvo do anunciante.

Dentre os elementos da estrutura de um anúncio publicitário, Faria (2010) aponta o *slogan* como parte essencial na construção da propaganda como uma espécie de “grito de guerra”, expressão marcante e de origem inglesa que indica destaque e imponência.

De acordo com Faria (2010), os *slogans* são:

Frases concisas, marcantes, geralmente incisiva atraente de fácil percepção e memorização, que apregoa as qualidades e a superioridade de um produto, serviço ou ideia. Ele aparece logo abaixo da marca do anúncio e repete as informações dadas ao produto ou a instituição no texto do anúncio. Vale salientar que nem todos os anúncios utilizam slogan, mas seu uso é um excelente recurso. (FARIA 2010, p. 250)

O *slogan* pode ou não ser utilizado em um anúncio publicitário, mas vale salientar que o *slogan* representa a personalidade da empresa, chamando atenção para a qualidade e importância da aquisição de determinado produto. Concordando com Faria (2010), Carneiro e Stancato (2009) “O slogan é uma parte importante do anúncio, por ser um elemento duradouro, ou seja, deverá ser usado por muitos anos. Ele mostra à essência da marca, dando personalidade a empresa.” (p. 1). A presença do *slogan* em uma propaganda expressa a personalidade que a empresa quer transmitir para o consumidor, o que dá destaque nas vendas e assim ganha espaço diante da concorrência.

## ANÁLISE DO CORPUS

Os *slogans* dos anúncios publicitários presentes em nosso *corpus* foram retirados da internet durante o mês de maio de 2017, com intuito de observarmos e analisarmos o efeito metafórico presentes nos *slogans*. Para isso, retomamos as ideias e considerações dos autores que norteiam a nossa pesquisa, com intuito de compreender o efeito metafórico utilizado no *slogan* e sua importância na construção de um anúncio

publicitário, que a empresa deseja realçar por muitos anos, como sendo uma espécie de grito de guerra, que além de chamar a atenção do consumidor, mostre a essência da marca.

### Figura 1<sup>3</sup>: Anúncio Publicitário da Nokia



Fonte: <http://reloadbits.com/2016/12/12/novos-celulares-nokia-podem-baratos-do-voce-pensa/>

Na figura 1, a marca Nokia que é uma empresa multinacional com mais de 150 anos de história, com foco no ramo de telecomunicação, tem em seu *slogan* uma metáfora muito interessante “*Connecting People*” (Conectando Pessoas), através dela o consumidor entende que, mesmo longe, sempre estará conectado com qualquer pessoa no mundo inteiro.

Segundo Carneiro e Stancato (2009), “O *slogan* é parte importante do anúncio” (p. 1) e é o que podemos perceber na metáfora contida no *slogan* do anúncio publicitário da Nokia que tem como objetivo chamar a atenção do cliente de que não somente o seu produto pode conectar pessoas que estão a quilômetros de distância, como qualquer telefone pode fazer, mas que, além disso, pode criar relações interpessoais e de afeto, e o verdadeiro propósito da marca é aproximar as pessoas, algo que fica evidente na figura 2 onde as duas mãos tendem a se encontrar.

<sup>3</sup> Novos telemóveis Nokia podem ser mais baratos do que se poderia pensar. Disponível em <<http://reloadbits.com/2016/12/12/novos-celulares-nokia-podem-baratos-do-voce-pensa/>> (Acesso em 10/05/2017)

Ao analisar a figura acima, percebemos o efeito metafórico que o *slogan* “*Connecting People*”, está intensificando as características da marca Nokia, expressando o interesse da empresa em conectar as pessoas que estão distantes e uni-las.

Carneiro e Stancato (2009), dizem que,

A metáfora intensifica o slogan dando um caráter pessoal, deixando mais expressivas as características que a empresa deseja realçar. Desse modo, a metáfora abre espaço para novas associações que poderão ser destaque em meio à concorrência, conquistando espaço na mente do consumidor. (CARNEIRO e STANCATO 2009, p.1)

Ao fazer uso do *slogan* “*Connecting People*”, a marca Nokia transforma-o em caráter pessoal e realçando as características da empresa que transmite a mensagem de preocupação com o cliente, criando uma relação de afeto ao mesmo tempo que oferecer um aparelho telefônico.

Da mesma forma, o *slogan* do anúncio publicitário a seguir também apela para o emocional do cliente, desenvolvendo uma relação de afeto para com aqueles que necessitam de água.

#### **Figura 2<sup>4</sup>: Anúncio Publicitário da Colgate**

---

<sup>4</sup> Colgate faz aplicação na pia para falar sobre desperdício da água – Disponível em <<http://benettoncomunicacao.com.br/pt/blog/Colgate-faz-aplicacao-na-pia-para-falar-sobre-desperdicio-da-agua-10060/>> (Acesso em 10/05/2017)





Fonte: <http://benettoncomunicacao.com.br/pt/blog/Colgate-faz-aplicacao-na-pia-para-falar-sobre-desperdicio-da-agua-10060/>

No dia 22 de março de 2017 a marca de creme dental Colgate, juntamente com a rede hoteleira Marriott lançaram a campanha “Cada Gota Conta”, a metáfora visual e verbal da criança segurando um copo onde justamente está o ralo da pia, em que litros e mais litros de água são desperdiçados simplesmente pelo fato das pessoas não fecharem a torneira enquanto escovam os dentes, tendo o *slogan*: “A água que você desperdiça é a que eles precisam”, que compara o desperdício de água diário que pode parecer algo tão corriqueiro, mas ao mesmo tempo essa água vai fazer falta a tanta gente.

Na figura 2, a marca de creme dental Colgate usa como *slogan* “A água que você desperdiça é a que eles precisam”, com intuito de chamar atenção do consumidor a fazer uma autoanálise sobre o desperdício de água. Faria (2010) diz que o *slogan* é uma espécie de “grito de guerra”, ou seja, o lema da empresa. Ele mostrará a imagem que a empresa quer transmitir para o cliente, deixando bem claro o interesse da empresa em economizar água e conscientiza o consumidor a fazer o mesmo.

Com a clara intenção de chamar a atenção do cliente, a marca faz uso não só uma metáfora verbal, mas também uma metáfora visual, um menino aparentemente pobre, em uma terra seca, segurando um copo, que ao mesmo tempo é o ralo da pia por onde são desperdiçados muitos litros de água todos os dias.

Faria (2010), diz que

A imagem é a ilustração que frequentemente compõe o anúncio, ela que atribui vida ao anúncio, chama a atenção do consumidor para o texto publicitário e, conseqüentemente, desperta o desejo pelo produto. As imagens são um tipo de comunicação não verbal e não podem ser analisadas com o mesmo critério da linguagem verbal. (FARIA 2010, p. 250)

Concordando com a autora, podemos observar que a metáfora visual contida no anúncio publicitário é o que chama atenção do consumidor e o leva, através de uma comunicação não verbal, a ter interesse pelo produto anunciado e o conscientiza que “Cada Gota Conta”.

A marca Colgate em seu anúncio publicitário transmite ao cliente uma relação de confiança e responsabilidade social, fato que também é evidenciado no anúncio a seguir, que fala da evolução de uma embalagem, o que trará uma maior proteção para o produto. Demonstrando o cuidado da empresa para com o cliente, algo que é evidenciado na metáfora do *slogan* que transmite segurança ao cliente.

**Figura 3<sup>5</sup>: Anúncio Publicitário da Gallo**



Fonte: <http://raissahamond.blogspot.com.br/2012/03/o-vidro-escuro-e-seguranca-azeite-gallo.html>

<sup>5</sup> HAMOND, Raíssa. O Vidro escuro é segurança??? Azeite Gallo enfrenta o Conar em março. Disponível em <<http://raissahamond.blogspot.com.br/2012/03/o-vidro-escuro-e-seguranca-azeite-gallo.html>> (Acesso em 10/05/2017)

Na figura 3, a marca Gallo, uma conhecida marca de azeites, trocou sua embalagem por uma de cor mais escura, que protege melhor seu conteúdo da luz solar utilizando um vidro escuro. E junto com sua embalagem, seu *slogan* também recebeu uma alteração “O nosso azeite é rico. O vidro é o segurança”.

Retomando o pensamento de Cançado (2002), “a presença da metáfora na mente do indivíduo exerce influência sobre uma série de comportamentos linguísticos.” (p.134). Na metáfora utilizada no *slogan* compara-se o vidro escuro com a figura de um segurança que geralmente usa terno preto, e a qualidade do azeite que é rica, portanto só ricos contratam seguranças, algo que pode ser comprovado no *slogan*: “O nosso azeite é rico. O vidro é o segurança”.

Ao observar esse anúncio publicitário, podemos perceber que acontece uma ampliação de significado e segundo Cançado (2002), o *slogan* ganha um novo significado ou sentido, além do que já possui, isso é o que chamamos de efeito metafórico.

Ainda discutindo a respeito da presença da metáfora no *slogan* da marca Gallo, podemos observar que as expressões linguísticas utilizadas no anúncio expressam experiências do dia-a-dia, onde o cliente está interessado em saúde e segurança na alimentação da família. Silva (2014), defende esse uso metafórico de uso diário como importante forma de expressar “experiências, desejos, sentimentos, enfim para realizarmos nossos objetivos comunicativos.” (p. 20), sendo ela, a metáfora, de suma importância para as manifestações linguísticas.

Assim como a marca Gallo fala da evolução da embalagem em favor da melhoria da qualidade do seu produto para o cliente, a marca O Boticário traz em seu *slogan* uma intenção de liberdade ideológica de transformação e de como ela se adéqua a cada personalidade, sem extinção ou exclusão.

#### **Figura 4<sup>6</sup>: Anúncio Publicitário de O Boticário**

<sup>6</sup> Consultora de Beleza O Boticário – Como se Tornar uma Consultora. Disponível em < <http://giganovidade.com/negocios/consultora-de-beleza-o-boticario/>> (Acesso em 19/05/2017)

# O Boticário®

você pode ser o que quiser

Fonte: <http://giganoividade.com/negocios/consultora-de-beleza-o-boticario/>

A marca de cosméticos e perfumaria O Boticário, muito conhecida em todo país, apresenta em seu anúncio publicitário um *slogan* bem chamativo “Você pode ser o que você quiser”. A partir desse *slogan*, a marca conquista um espaço maior na mente do consumidor (CARNEIRO e STANCATO 2009), pois abre uma infinidade de significados de forma subjetiva e coloca a marca como uma espécie de fórmula mágica da beleza.

Na figura 4, podemos observar que o *slogan* é a parte mais importante neste anúncio publicitário, pois ele apresenta em sua estrutura:

Frases concisas, marcantes, geralmente incisiva atraente de fácil percepção e memorização, que apregoa as qualidades e a superioridade de um produto, serviço ou ideia. Ele aparece logo abaixo da marca do anúncio e repete as informações dadas ao produto ou a instituição no texto do anúncio. (GONZALES 2003 *apud* FARIA 2010, p.250)

O *slogan* é marcante e atrai o cliente a acreditar que pode ser o que quiser e realçar sua beleza através dos cosméticos e sentir-se lindo/a. O *slogan* “Você pode ser o que você quiser” se destaca em meio as outras marcas como sendo propiciador da beleza através do uso de seus produtos cosméticos.

Nesse sentido, o *slogan* “Você pode ser o que você quiser” nos traz um efeito metafórico no sentido de liberdade ideológica de adequação ao gosto do cliente, em que o mesmo tem autonomia de decidir o que usar e que a marca tem a possibilidade de atender todos os seus desejos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de conceitos tão importantes do nosso dia-a-dia não serem exatamente concretos, se faz necessário o uso de metáforas que por meio de comparações, utilizando conceitos mais objetivos, pode-se chegar a um entendimento de coisas mais abstratas. Ao se analisar as metáforas no gênero anúncio publicitário, entende-se que cada gênero tem sua ideologia embutida, de forma que as metáforas inseridas têm o objetivo de persuadir e induzir o leitor a seguir as ideias pré-determinadas.

As metáforas estão em toda a parte e fazem parte da nossa construção cognitiva, nos ajudam a entender o mundo que nos rodeia e de certa forma traduzindo ideias abstratas em conceitos mais acessíveis ao nosso entendimento, sendo que as usamos até mesmo sem perceber, pois as metáforas são corriqueiras em nossa linguagem. Outrora estudada apenas na literatura, com os estudos de Lackoff e Johnson (1980) que abriram portas para os estudos semânticos das metáforas, abrindo um leque de possibilidades para os mais variados tipos de estudos que porventura venham a se desenvolver na área da Linguística.

Ao observar os *slogans* dos anúncios publicitários, percebemos que eles tendem a apelar para o lado emocional do leitor, pois associa ideias diferentes e as transforma em uma só. Fazendo com que não passem despercebidas aos olhos do cliente, mas abrindo espaço para vários significados que estão inseridos nos *slogans* (CARNEIRO E STANCATO, 2009). O efeito metafórico no *slogan* associa termos diferentes em uma única expressão, chamando atenção e despertando a curiosidade na mente do cliente.

## REFERÊNCIAS

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**/Márcia Cançado – São Paulo: Contexto, 2012.

CARNEIRO, Carla Maria Bessa; STANCATO, Francine Teles **O USO DA METÁFORA NOS SLOGANS**. Universidade Federal Fluminense, RJ. 2009.

**Colgate faz aplicação na pia para falar sobre desperdício da água** – Disponível em <<http://benettoncomunicacao.com.br/pt/blog/Colgate-faz-aplicacao-na-pia-para-falar-sobre-desperdicio-da-agua-10060/>> (Acesso em 10/05/2017)

**Consultora de Beleza O Boticário** – Como se Tornar uma Consultora. Disponível em <<http://giganovidade.com/negocios/consultora-de-beleza-o-boticario/>> (Acesso em 19/05/2017)

FARIA, Tatiele de Jesus. **Características do gênero anúncio publicitário sob as óticas de Bakhtin e Bronckart**. In: X CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO. Jacarezinho. 2010. Anais. ..UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2010. ISSN – 18083579. p. 249 – 255.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



HAMOND, Raíssa. **O Vidro escuro é segurança???** Azeite Gallo enfrenta o Conar em março. Disponível em <<http://raissahamond.blogspot.com.br/2012/03/o-vidro-escuro-e-seguranca-azeite-gallo.html>> (Acesso em 10/05/2017)

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press Chicago and London. 1980.

**Novos telemóveis Nokia podem ser mais baratos do que se poderia pensar.** Disponível em <<http://reloadbits.com/2016/12/12/novos-celulares-nokia-podem-baratos-do-voce-pensa/>> (Acesso em 10/05/2017)

SILVA, Janaina Aires da. **As Metáforas Nossas de Cada Dia:** Expressões Semântico-Discursivas em Textos Jornalísticos. Monteiro-PB. Agosto, 2014.

## AS PUPILAS DO SENHOR REITOR: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS DINISIANAS

Felícia Pinheiro Gomes (1); Thâmara Soares de Moura (2);

(1) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, [felicia\\_gomes@hotmail.com](mailto:felicia_gomes@hotmail.com); (2) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, [thamara.soares068@gmail.com](mailto:thamara.soares068@gmail.com).

Júlio Dinis, grande autor da terceira fase romântica em Portugal, destacou-se no campo literário por apresentar um estilo marcante, impessoal, verossímil e dotado de uma linguagem prática – fato esse que o fez ser tão bem recebido pelo público. Partindo disto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar a construção das personagens no romance *As pupilas do Senhor Reitor* (1867). Isto posto, adotou-se como método de pesquisa a abordagem qualitativa, tomando como *corpus* central alguns fragmentos da referida obra, de modo a fundamentar-se em autores e estudiosos da área, como: Moisés (2013), Saraiva (1968) e Saraiva (1999), tecendo discussões acerca da biografia do autor, bem como do contexto histórico; além de Carvalho (2010) e Brait (1987), sob a perspectiva da construção das personagens no romance. A partir das análises realizadas, constatou-se que os indivíduos ficcionais que compõem a trama podem ser classificados como personagens-tipo, providos de valores e preceitos que representavam e sustentavam as ideologias que regiam a sociedade portuguesa da época, refletindo, assim, os ideais próprios do Romantismo. Desta forma, conclui-se que o romance *As pupilas do Senhor Reitor* (1867) possui características lineares às demais obras do autor, seguindo à risca, portanto, as suas principais marcas de escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Júlio Dinis, Romantismo, Terceira fase, Personagens, Verossimilhança.

### Introdução

O Romantismo, conforme Saraiva (1968), foi um movimento político, literário e filosófico que vigorou na Europa entre os séculos XVII e XIX. Suas origens podem ser encontradas na França, mas contou também com influências inglesa e alemã na sua formação. Contrapondo-se aos ideários objetivistas e racionais do Neoclassicismo, caracterizou-se pela valorização do “eu”, ou seja, voltou-se ao interior humano, de forma subjetiva e idealizadora. Além disso, representou artisticamente a ascensão social burguesa e seus respectivos valores, em consequência à Revolução Francesa e Industrial. Portanto, o acontecimento concomitante literário e político caracteriza de forma geral o período, sendo a literatura romântica materializada como “uma ruptura com o passado, do mesmo modo que a revolução política” (SARAIVA, 1968, p. 114).

Neste período, as produções literárias que antes giravam em torno da elite europeia, passaram a ser difundidas para as classes mais inferiores com apoio do gênero romance, mas fora dos moldes clássicos (SARAIVA, 1968, p. 111). Este

novo público, portanto:

sem educação literária, ignorando os valores tradicionais, a gíria poética, a *virtuose* técnica, as alusões mitológicas e outras, preferia uma linguagem mais correntia e mais directa, mais abundante que sóbria, pouco lhe importando que o autor infrinja ou não os padrões do bom gosto estabelecidos pela herança literária. Tendo um contacto mais directo com a vida real e com a natureza, este mesmo público aprecia o descritivo concreto, a paisagem, o pitoresco; e, tendo uma sensibilidade mais espontânea e impulsiva, é mais sensível do que as antigas *elites* aos enredos romanescos, ao sensacional e ao exótico, ao sentimentalismo, e menos exigente de contenção, medida e sobriedade. (SARAIVA, 1968, p. 112)

Logo, havendo uma maior liberdade de produção, o autor e o público leitor voltaram-se cada vez mais para as descrições cotidianas, interessando-se por temas pitorescos, subjetivos e sensíveis. Esta nova literatura, desta forma, ofereceu uma variedade de temas e uma riqueza de conteúdo que excede largamente as da literatura clássica (SARAIVA, 1968, p. 112).

Isto posto, é oportuno citar Júlio Dinis, um dos autores de maior destaque da terceira fase romântica em Portugal e que conquistou o público leitor através do estilo de escrita: simples, impessoal e próxima à realidade. Inserindo-se num período de transição entre o Romantismo e o Realismo é possível denotar em suas obras características comuns aos dois períodos, como, por exemplo, a construção de tramas envoltas por intrigas e desfechos felizes, além de personagens tipificadas – típico do Romantismo –, mas com personalidades influenciadas pelo meio externo – próprio ao Realismo. Partindo disto, este trabalho objetiva apresentar e analisar a caracterização das personagens de um de seus romances, *As pupilas do Senhor Reitor* (1867), tomando como método de pesquisa a abordagem qualitativa, sob a luz de teorias de autores e estudiosos da área, como: Moisés (2013), Saraiva (1968; 1999), expondo a biografia do autor, bem como os acontecimentos históricos do período; além de Brait (1987) e Carvalho (2010), tecendo discussões mais aprofundadas sob o viés da construção das personagens no referido romance.

## O período romântico em Portugal

O romantismo em Portugal, assim como ocorreu nos demais países europeus, nasceu simultaneamente a uma revolução: a Liberal (SARAIVA, 1968). Num período em que a Igreja Católica teve o seu monopólio cultural e religioso rompido, e a nobreza, seus bens confiscados, a “nova” sociedade, agora laica, necessitava



urgentemente se adaptar aos novos costumes e ordem social. A literatura, naturalmente, acompanhou as mudanças do contexto social, substituindo a posição do “sagrado literário” pregado pela Igreja Católica, pelas narrativas românticas, tendo em vista a forte influência cultural francesa no país. (SARAIVA, 1999). Em contrapartida, o estabelecimento do Romantismo só se deu completamente após a resolução da sucessão de D. João VI (MOISÉS, 2013, p. 184), desenvolvendo-se em três fases.

Desta forma, tendo Herculano e Garret como impulsionadores do movimento em Portugal, o primeiro momento, conforme Moisés (2013), configurou-se como uma fase de transição entre o Neoclassicismo e o próprio Romantismo. Por este motivo, os autores citados ainda apresentavam em suas escritas resquícios das características neoclássicas em companhia dos ideais subjetivos e idealizadores românticos.

A segunda geração romântica, por sua vez, foi marcada pela *Literatura da Regeneração*, que, conforme Saraiva (1968, p. 135), foi o movimento europeu que possibilitou a doutrinação socialista e republicana, além de uma literatura de protesto social, refletindo diretamente em Portugal. Neste momento, tratou-se com mais intensidade os elementos pitorescos e mórbidos. Desta forma, pode-se destacar João de Deus e Camilo Castelo Branco como principais representantes.

Tendo em vista que, por volta do século XIX, não só as ideias literárias na França, mas, também, todo o contexto social e filosófico foi novamente palco de reações “contra os mitos e as ilusões da mentalidade romântica, especialmente contra certo falso idealismo e o embelezamento fantasista da realidade” (SARAIVA, 1968, p. 147), o período deu, aos poucos, lugar às novas ideologias do Realismo. Este cenário de transformações afetou diretamente Portugal, uma vez que suas influências socioculturais e literárias eram provenientes dos ideais franceses. A partir deste contexto social, a terceira fase representou, portanto, a transição do período romântico para o Realismo. Por este motivo, caracterizou-se pelo “agoniado ideal romântico e o despontar das novas correntes ideológicas de origem francesa”, além do “tardio florescimento literário [...] em fusão com remanescentes do Ultra-Romantismo bruxuleante” (MOISÉS, 2013, p. 207). Segundo o autor, seus representantes aqui apresentaram diferentes influências de escrita: ora extremamente romântica, ora transicional. Portanto, pode-se citar Tomás Ribeiro, Bulhão Pato, Faustino Xavier de Novais e Júlio Dinis.

Conforme Moisés (2013), a finalização oficial do

período no país só ocorreu com a “Questão Coimbrã”: uma espécie de embate no campo ideológico entre Feliciano Castilho, representante do Romantismo, e Antero de Quental, realista. Este fato, portanto, foi o marco final da visão romântica nas relações sociais e literárias, trazendo a visão objetiva da realidade do Realismo no contexto português.

### **Júlio Dinis: aspectos biográficos e estilísticos do autor**

Segundo Saraiva (1999, p.118-120), Júlio Dinis, pseudônimo de Joaquim Guilherme Gomes Coelho (1838-1871), caracteriza-se por seu estilo de escrita sóbria, impessoal e sem ornatos. Pertencente a última fase do romantismo, suas obras possuem traços que transitam entre o Romantismo e o Realismo. Os seus enredos, sempre verossímeis, passeiam sempre entre os temas da vida no campo ou mercantilista do porto. As personagens, por sua vez, são construídos por sentimentos e um leve toque de humor e caricatura. Além disso, conforme Carvalho (2010), estes participam de intrigas em vários níveis, que se emaranham entre si no decorrer da trama, mas que se resolvem com final feliz em seu desfecho. Suas principais obras são: Uma Família Inglesa (1868), As Pupilas Do Senhor Reitor (1867), entre tantas outras.

### **A construção das personagens em *As pupilas do Senhor Reitor***

De acordo com Brait (1987), o escritor busca vários meios para a criação das suas personagens, como, por exemplo, experiências com a realidade ou com o mundo imaginário, experimentos cotidianos ou com sonhos e pesadelos. Portanto essas criaturas só podem se concretizar de forma que torne sua presença explícita e real, o que ocorre por meio de um código na linguagem, utilizado pelo autor. Neste viés, Júlio Dinis expressou com excelência em seus personagens os reflexos sociais, tendo em vista que considerava a humanidade um “eterno palco de amores, de sonhos, de frustrações, e também de querelas envolvendo o bem e o mal, o certo e o errado, o justo e o injusto, o feio e o belo” (CARVALHO, 2010, p. 351). Calcou-os, deste modo, em valores e preceitos que representavam e sustentavam as ideologias que regiam a sociedade portuguesa da época.

Quanto ao romance *As pupilas...*, a trama se passa em uma pequena aldeia portuguesa, em meados do século XIX. O romance conta a história de amor das irmãs Margarida e Clara, com os rapazes Daniel e Pedro, também irmãos. No decorrer do enredo as personagens passam por vários conflitos. Daniel e Pedro eram filhos do lavrador José das Dornas que, apesar do laço familiar, eram muito diferentes. Pedro, era forte alto, e de um belo padrão de beleza, com vocação para seguir os caminhos do pai, no

campo. Daniel, por sua vez, era muito frágil, vivia aos cuidados de José, e não tinha condições de trabalhar na roça. Percebendo isso, seu pai decidiu que mandaria ele para o seminário, pois tinha o sonho de torna-lo Padre. Logo, foi falar com o Senhor Reitor Antônio, figura clerical de grande prestígio e conciliadora naquela cidadezinha, para que desse aulas de Latim ao rapaz. Mas, logo o Reitor descobriu que Daniel tinha um romance com Guida, e achou por bem que Daniel não teria vocação para ser Padre, aconselhando torna-lo médico, na cidade. Dez anos depois, Daniel voltou para a aldeia, completamente diferente de antes: se tornara um namorador incontrolável, esquecendo das juras de amor que fizera na infância a Margarida. Seu irmão Pedro, estava noivo de Clara, irmão de Guida, e ao chegar, Daniel sentiu uma forte atração pela noiva do irmão. Com o passar do tempo, Clara começou a corresponder as investidas do rapaz, aceitando encontra-lo, um dia, no jardim da casa da moça. Pedro, que começou a desconfiar da traição, resolveu ir atrás. Antes que pudesse flagrar os dois, Margarida, sabendo das suas intenções, troca de lugar com Clara, impedindo que o rapaz fizesse uma desgraça. Em contrapartida, o ocorrido torna-se um escândalo e Margarida, por sua vez, fica mal falada em toda cidade. Desta forma, Daniel, comovido com a atitude altruísta, se apaixona novamente. Durante algum tempo, a moça o rejeitou, mas o amor falou mais alto e logo o perdoou. A trama encerra-se com o casamento entre Pedro e Clara, e de Daniel com Margarida, que viveram felizes.

Isto posto, percebe-se que as personagens que compõe o romance apresentam características verossímeis à realidade a qual se inseriam, incorporando as transformações sociais, bem como os valores morais da época. Desta forma, pode-se elencar cinco personagens principais: os irmãos Pedro e Daniel; as irmãs Clara e Margarida; e, por fim, o Senhor Reitor.

Atentando-se às características, o fragmento abaixo qualifica um dos irmãos, Pedro:

Pedro era, de fato o tipo da beleza masculina, como a compreendiam os antigos. O gosto moderno tem se modificado, ao que parece, exigindo nos seus tipos de adoção o que quer que seja de franzino e delicado, que não foi por certo o característico dos mais perfeitos homens de outras eras. A organização talhara Pedro para a vida de lavrador, e parecia apontá-lo para suceder ao pai no amanho das terras e na direção dos trabalhos agrícolas. (DINIS, 1997, p. 14).

Logo, a personagem constrói-se de forma a representar, além do padrão de beleza, a ideologia rural vigente na época, enquanto seu irmão Daniel era o oposto. Pode-se fundamentar esta proposição a partir da seguinte passagem:

Daniel já tinha condições físicas e morais muito diferentes. Era o avesso do irmão e por isso incapaz de tomar o mesmo rumo de vida. Possuía uma

constituição quase de mulher. Era alvo e louro, de voz efeminada, mãos estreitas e saúde vacilante. (DINIS, 1997, p.14).

Daniel, portanto, configura-se num menino frágil que não era dado aos trabalhos do campo. Vivia aos cuidados do pai, que desejava para seu filho a carreira clerical. No entanto, o Senhor Reitor – uma espécie de figura religiosa mediadora – o viu a desenvolver um romance com Margarida e aconselhou seu pai, Sr. José das Dornas a enviá-lo para cidade para se tornar médico. Esta passagem, desta forma, vem a confirmar a oposição dos dois irmãos anteriormente citada.

Porém, após alguns anos e, influenciado pelo meio, o rapaz volta completamente diferente:

Daniel era agora um esbelto rapaz de vinte e três anos, de aspecto mais varonil, mas conservando ainda a mesma delicadeza de organização, que o caracterizara na infância, e que tantas apreensões fizera conceber ao pai. (DINIS, 1997, p.94)

Neste novo momento, o rapaz personifica-se a partir dos novos pensamentos e ideais daquela época, tendo em vista que absorvera costumes da cidade, estando, segundo os olhares da população, “contaminado” por esses novos valores. Numa visão mais ampla, os dois simbolizavam, cada um com suas características, o movimento de transição da cultura tradicionalista rural para a cultura urbana na sociedade da época.

As irmãs, Margarida e Clara, por sua vez, também se materializam numa construção de tipos (com características opostas, assim como os irmãos), comum ao estilo romântico. Este pressuposto evidencia-se nos fragmentos a seguir:

Guida era o fruto único do primeiro matrimônio de seu pai, cuja morte recente acabara de a fazer órfã de todo. Entregue ao domínio de um madrastra, que não desmentia pela sua parte, a fama que de ordinário acompanha este pouco simpático nome, tivera a experimentar, nos maus tratamentos recebidos e na frieza ou declarada aversão, como que lhe dispensavam os poucos cuidados de que se via objeto, toda a amargura de uma existência sem carinhosas afeições, esse tão necessário alimento ao coração das crianças. Arredada de propósito de casa, e passando dias inteiros nos montes, a acompanhar o gado, habituou-se de pequena a vida da solidão - e é sabido que hábitos de melancolia se adquirem nesta escola. (DINIS, 1997, p. 44)

Perdendo seu pai e sua mãe, acabou sendo criada por sua madrastra. Esta, por sua vez, a maltratava bastante. Mas, contrariando todas as possibilidades, o seu caráter não se moldou a tais qualidades negativas da madrastra. Mostra-se nesse trecho, dessa forma, traços sutis de heroísmo em Margarida, característica esta pertencente ao romantismo.

Após alguns anos, Margarida, apesar de possuir um caráter suave e de boas maneiras, tornou-se uma mulher melancólica em decorrência da infância sofrida:

Em resultado de tudo isto, passados dias, começou Margarida sua tarefa de educação, à qual se entregava com amor. [...] Esta fase mais bonançosa da existência de Margarida já não conseguiu porém modificar-lhe o caráter pensativo e suavemente melancólico, que a infância oprimida lhe fizera contrair. Adquirira já o hábito da tristeza e das lágrimas, e este, como todos os hábitos, não se perde facilmente. (DINIS, 1997, p.65)

Dessa forma, ao atentar para a influência dos acontecimentos no que concerne ao comportamento da personagem, o fragmento vem a comprovar raios realistas na obra, mais especificamente o determinismo, em que o meio influencia a construção da personalidade humana.

Clara, por sua vez, apresenta-se também como uma mulher de virtudes. Porém, não traz consigo marcas tristes da infância como sua irmã:

Não herdara da mãe durezas de coração nem violências de gênio. Afável no meio de suas alegrias de infância, compadecia-se já pelo que via sofrer a irmã, e admirando aquela resignação de mártir, que ela bem se conhecia incapaz de mostrar em ocasião alguma da vida, principiou a olhar para Margarida com certo respeito, que, pouco a pouco, degenerou em prestígio e lhe cultivou no coração uma verberação sem limites. (DINIS, 1997, p.54)

Clara era a emoção, agia por impulso sem se preocupar com as consequências, às vezes, chegava até a ser leviana. Margarida era a oposição, ela é razão, é a irmã mais centrada, preocupa-se muito com o que a sociedade pode pensar ao seu respeito.

Havia também outra figura de bastante importância na sociedade como um todo: o Senhor Reitor Antônio.

Era este reitor um padre velho e dado, que há muito conseguira na paróquia transformar em amigos todos os fregueses. Tinha o Evangelho no coração - o que vale muito mais ainda do que tê-lo na cabeça. A qualidade de egresso não tolhia os ser liberal de convicção. Era-o como poucos. (DINIS, 1997, p. 15)

O Senhor Reitor materializa-se na trama como uma figura centralizadora, paternal e conciliadora entre seus fiéis, retratando, numa visão mais ampla, a representatividade do clero enquanto uma das bases sociais monopolizadoras no período romântico em Portugal.

## Considerações finais

A partir das análises realizadas, constatou-se que os indivíduos ficcionais que compõem a trama podem ser classificados como



personagens-tipo, providos de valores e preceitos que representavam e sustentavam as ideologias que regiam a sociedade portuguesa da época, refletindo, assim, os ideais próprios do Romantismo. Contudo, pelo fato de o autor ser da transição do Romantismo para o Realismo, foi possível perceber em sua escrita, traços Realistas.

Desta forma, conclui-se que o romance *As pupilas do Senhor Reitor* (1867) possui características lineares às demais obras do autor, seguindo à risca, portanto, as suas principais marcas de escrita, sua forma impessoal, a semelhança com a realidade e sua linguagem prática e de fácil compreensão, o fez ser tão bem recebido pelo público.

## REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo, editora Ática, 1985.

CARVALHO, Joaquim Jorge Silva. **Acção, Cenas e Personagens na Narrativa Dinisiana: As Pupilas do Senhor Escritor**. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2010.

SARAIVA, António José. **Iniciação à literatura portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SARAIVA, A. J. **História da Língua Portuguesa**. 9ª edição. Lisboa: Publicações Europa-América, 1968, 180 p., Coleção Saber.

Disponível em: <[www.passeidireto.com/arquivo/22441673/saraiva-a-j-historia-da-literatura-portuguesa-9-ed](http://www.passeidireto.com/arquivo/22441673/saraiva-a-j-historia-da-literatura-portuguesa-9-ed)>. Acesso em 16 de mai. de 2017, às 17:45.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. 37ª edição. São Paulo: Cultrix, 2013, 576 p.

## AS TECNOLOGIAS SOCIAIS COMO PRÁTICAS MITIGADORAS DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DO SEMIÁRIDO NORDESTINO: CASO DAS CISTERNAS DE PLACAS

Fernando de Oliveira Freire<sup>1</sup>; Maria do Socorro da Silva Batista<sup>2</sup>

1. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros – [fernando.ofreire@hotmail.com](mailto:fernando.ofreire@hotmail.com);

2. Universidade Federal Rural do Semiárido/Campus Angicos - [msbatista@hotmail.com](mailto:msbatista@hotmail.com).

### RESUMO

As tecnologias sociais são realidades no semiárido nordestino, elas são fruto do conhecimento empírico do sertanejo, tendo sua efetividade na resolução de muitos dos problemas socioambientais da região reconhecida e certificada por órgãos técnicos e fomentadores, a exemplo da Fundação Banco do Brasil (FBB). Tradicionalmente, o homem/mulher do sertão nordestino retira do campo, através da agricultura, pecuária, pesca e extrativo, o sustento para suas famílias, no entanto, as intempéries ocasionadas pelos sucessivos períodos de escassez hídrica têm ocasionado desafios de ordem social, econômica e ambiental para os sertanejos. Frente a esse cenário, ações criativas e organizadas sob a égide da sustentabilidade socioambiental vêm estabelecendo uma nova cultura para o sertão - a da convivência com o Semiárido - onde a conjugação de técnicas inovadoras e de novos arranjos sociais organizados têm protagonizado experiências exitosas de convívio nessa faixa do Brasil e nesse contexto destacam-se as tecnologias sociais. Nessa ceara, este trabalho se propõe abordar as tecnologias sociais como práticas mitigadoras dos problemas socioambientais do semiárido nordestino, enfatizando as contribuições da cisterna de placas. Para a realização desse estudo, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, bem como a análise documental. Como método, recorreu-se ao estudo de caso ao elencar os resultados da política de implantação de cisternas no Semiárido nordestino. Os resultados apontam que as cisternas de placas se efetivaram como política pública e vem traçando novos arranjos socioambientais para a região, mitigando os graves efeitos da escassez d'água.

**Palavras Chaves:** Tecnologias Sociais. Cisterna de Placas. Semiárido. Convivência com Semiárido.

### 1. INTRODUÇÃO

O semiárido nordestino compreende 86,48% de todo território da região nordeste, junto com o norte de Minas Gerais perfaz a maior região semiárida do mundo, com uma população estimada em 27 milhões de habitantes (ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO, 2018). Caracterizada por precipitações irregulares (uma média pluviométrica de 200 mm a 800 mm), baixa umidade do ar, altas taxas de evaporação e tem a caatinga como bioma predominante. A economia dessa região está voltada para a agricultura e pecuária, com destaque para produção familiar.

Essas características, aliadas também a um modelo político contraditório e equivocado de enfrentamento a seca, fazem com que os sertanejos vivam constantemente com os problemas da escassez d'água, seus danosos efeitos sobre a economia, nas questões de ordem sociais, de saúde e ambiental. Outrora, esses efeitos foram as principais causas do movimento migratório conhecido como êxodo rural, onde milhares de famílias partiram para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Frente essa realidade, ações criativas e organizadas sob a égide da sustentabilidade socioambiental vêm estabelecendo uma nova cultura para o sertão - a da Convivência com o Semiárido - onde a conjugação de técnicas inovadoras e novos arranjos sociais têm protagonizado experiências exitosas de convivência nessa faixa do Brasil.

Nesse contexto, põem-se em evidência as chamadas tecnologias sócias (TS), que são técnicas ou práticas oriundas do conhecimento popular, de fácil aplicação, baixo custo e que impactam positivamente na resolução de problemas sociais. As tecnologias sociais têm na roca de fiar<sup>1</sup>, disseminada por *Mahatma Gandhi* no séc. XIV, seu marco referencial.

Na oportunidade, o líder indiano visando vencer a opressão econômica imposta pelos britânicos incentivou os populares a tecerem suas próprias vestimentas, desobrigando-os a comprar os produtos impostos pelos ingleses, além de favorecer a economia local. Daí também o tom crítico da TS, frente à tecnologia convencional (TC), fomentada pelo sistema capitalista.

Na realidade do Semiárido nordestino, as TS vêm imprimindo soluções efetivas na mitigação dos problemas socioambientais, principalmente as que propiciam o armazenamento de água, a exemplo das cisternas de placas, tanques, barreiras, barragens, açudes, entre outras, tecnologias. Essas que além de atenuarem os efeitos da seca, têm oportunizado a mobilização social, novos arranjos produtivos e a economia solidária, temáticas essas que estão imbricadas na proposta de convivência com o Semiárido.

Assim, este trabalho propõe abordar as tecnologias sociais como práticas mitigadoras dos problemas socioambientais do semiárido nordestino, enfatizando os benefícios das cisternas de placas. Para encaminhamento desse desafio apoiou-se em Costa (2003), Dagnino (2014), Federação Brasileira de Bancos (2007), Fundação Banco do Brasil (2017) e outros.

O artigo está estruturado em seis tópicos, sendo este primeiro uma introdução; posteriormente, o segundo tópico, traçará a metodologia utilizada. O terceiro tópico delinear as

---

<sup>1</sup> Ferramenta utilizada na fiação manual ou mecânica.



tecnologias sócias, perpassando pela sua aplicação no contexto do Semiárido nordestino, enfatizando o caso da cisterna de placas; logo após, no quarto tópico, será traçado alguns resultados, com a conseqüente análise.

O quinto tópico, por sua vez, conterà as considerações finais, concluindo toda trajetória tecida durante o artigo. Por fim, ultimo tópico traz as referencias bibliográficas na qual o presente estudo foi embasado.

## **2. METODOLOGIA**

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, valeu-se da pesquisa bibliográfica e documental, essa segundo Lakatos e Marconi (2001) é proveniente de fontes primárias como documentos escritos e não escritos, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições ou pessoais e de fontes estatísticas. Quanto à abordagem, o estudo se enquadra na perspectiva qualitativa descritiva.

Como método procedimental, recorreu-se à modalidade estudo de caso, que segundo Martins (2008), é uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real na qual o pesquisador descreve, compreende e interpreta a complexidade de um caso concreto.

Assim, recorreu-se primeiramente ao levantamento bibliográfico sobre as temáticas abordadas objetivando buscar a fundamentação da discussão ora proposta. Em seguida procedeu-se com a pesquisa documental em sites e relatórios da Fundação Banco do Brasil (FBB) e da Federação Brasileira dos Brancos (FEBRABAN) de modo a se apropriar de sua atuação e ações desenvolvidas, evidenciando as intervenções realizadas na região do Semiárido nordestino.

O universo dessa pesquisa é composto pelas famílias beneficiadas pela implantação de cisternas, no ano de 2004, distribuída nos estados que compõe o Semiárido brasileiro, exceto o Maranhão, totalizado 122 municípios (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS BRANCOS, 2007).

Por fim, munido do aporte teórico e dados documentais, partiu-se para elaboração/construção do *corpus* deste trabalho.

## **3. CONTEXTUALIZANDO AS TECNOLOGIAS SOCIAIS**

Conforme discorre Costa (2013), as tecnologias sociais (TS) têm suas bases na nas chamadas tecnologias apropriadas, tendo a partir da década de 60 sua prática aperfeiçoada e

gradativamente adotada por diversos países em desenvolvimento, incluído o Brasil. A TS traz em seu bojo político-metodológico a perspectiva da valorização do saber endógeno dos grupos sociais excluídos na construção de alternativas para a resolutividade de suas demandas (fome, problemas ambientais, trabalho, renda, etc.), refuta a concepção de tecnologia convencional praticada pelo sistema capitalista, busca o empoderamento social e a melhoria da qualidade de vida, sobretudo, dos menos favorecidos.

A TS tem na roca de fiar, seu marco histórico referencial. Mahatma Gandhi, líder pacifista da Índia, incentivou e popularizou o uso desse equipamento, simples e de baixo custo, para que os populares confeccionassem suas próprias vestimentas, dessa forma, deixassem de comprar os produtos impostos pelo Império britânico. Essa experiência é tida como símbolo de resistência e reafirmação da cultura indiana (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2016).

#### **Ilustração 1 – Roca de fiar disseminada por Mahatma Gandhi**



Fonte: Blog Falando de Fibras

Nesse prisma, a proposta da TS vem de encontro ao senso comum de que a produção de Ciência e Tecnologia está restrita aos especialistas, inventores, pesquisadores e detentores dos meios de produção (COSTA, 2013).

Reforçando a ideia até aqui construída, corrobora Costa (2013, p.18):

O termo “tecnologia social” é pensado de forma ampla para as diferentes camadas da sociedade. O adjetivo “social” não tem a pretensão de afirmar somente a necessidade de tecnologia para os pobres ou países subdesenvolvidos. Também faz a crítica ao modelo convencional de desenvolvimento tecnológico e propõe uma lógica mais sustentável e solidária de tecnologia para toda as camadas da sociedade.

Nessa conjuntura, o autor sustenta a linha crítica contra a hegemonia do modelo convencional de desenvolvimento tecnológico, ilógico e aparteador, e aponta para uma proposta de desenvolvimento sustentável socioambientalmente com participação, empoderamento e autogestão de seus atores. Enfatiza o autor, que a utilização do conhecimento endógeno e a ampla participação popular são elementos pétreos na metodologia executiva das TS.

Seguindo essa linha, Dagnino (2014) concebe TS, pragmaticamente, como sendo técnicas, produtos criados para solucionar algum tipo de problema social, de baixo custo, fácil aplicabilidade, reaplicabilidade e impacto social comprovado. Ou seja, são soluções tidas como simples, de baixo investimento financeiro, onde a comunidade é protagonista na concepção e aplicabilidade dessas tecnologias, respeitando as características endógenas onde essas metodologias serão reproduzidas.

No Brasil, essa prática vem ganhando corpo de forma mais robusta e disseminada a partir dos anos 2000, tendo algumas dessas tecnologias se tornado política pública, quando da ascensão dos governos progressistas. Nessa conjuntura, relevantes instituições públicas, como a FBB, se empenharam na reaplicação de tecnologia social e reverberar a amplitude dessa proposta, a exemplo disso destaca-se a criação do Prêmio Tecnologia Social, desde 2001 e o Banco de Tecnologias Sociais (BTS), hoje com um portfólio com mais de 800 TS certificadas.

Além da FBB, destacam-se também, entre as organizações públicas federais e privadas, os investimentos em tecnologia social que estão sendo realizados pela Petrobrás, SEBRAE, Banco Itaú, Caixa Econômica e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Assim, a TS, como proposta alternativa ao modelo de TC, conta com um conjunto de atores, arranjos e experiências com vistas à superação das problemáticas socioambientais e alcance da inserção social, sob a égide da sustentabilidade.

### 3.1 As Tecnologias Sociais no contexto do Semiárido Nordestino

Trazendo essa discussão para a realidade do Semiárido Nordestino, a TS vem possibilitando alternativas criativas, replicáveis e com forte direção para inserção social, na perspectiva da economia solidária, dentro do espectro da cultura de convivência com semiárido, contrapondo assim a indústria da seca com sua política de construção de grandes reservatórios, projetos de irrigações e ações epiteliais, desvinculadas de uma política pública emancipatória para o sertanejo.

### 3.2 Caso da Cisterna de Placas

A cisterna de placas é uma TS que conseguiu ganhar visibilidade e destaque a partir de investimentos públicos, tornando-se política pública desde 2003, com o P1MC. Seu potencial e capacidade de oferecer soluções efetivas de transformação social fez com que se disseminassem seus usos para diferentes locais da região semiárida e em diferentes formatos (P1+2, Cisternas nas Escolas, Cisterna de Calçada, entre outras).

Para Costa (2013, p. 7) a cisterna “é um caso emblemático que demonstra como o saber popular virou política pública e gera cidadania”. Com o P1MC pretende-se a chegar a meta ousada de 1 milhão de famílias atendidas com a implantação dessa tecnologia, democratizando o acesso a água as comunidades sertanejas e empoderando-as por meio do rompimento da dependência de “favores políticos”, fruto da indústria da seca, do carro pipa, além de potencializar a agricultura familiar e fomento a economia solidária.

Face ao exposto, consta-se que a iniciativa popular pode perfeitamente delinear soluções criativas e efetivas para superações dos diversos problemas do cotidiano, contrapondo-se criticamente ao estereótipo de que cabe somente aos especialistas, esses, a serviço dos interesses produtivistas-capitalistas a produção tecnológica. O conceito de TS vem traçar um novo paradigma no debate em torno da ciência e tecnologia, uma vez que sua concepção traz os princípios da sustentabilidade socioambiental e a promoção social. No semiárido nordestino, essas tecnologias ganharam evidência, uma vez que o saber sertanejo tornou-se política pública, podendo pensar e traçar um novo panorama de vida e permanência nessa região, mesmo diante as intempéries climáticas.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme apurado em informativos da ASA Brasil, com subsídio de relatórios da Fundação Banco do Brasil (2017) e Federação Brasileira dos Bancos (2007) depreende-se que a cisterna de placas, tecnologia social eminentemente surgida do povo sertanejo, vem contribuindo significativamente para uma melhoria da qualidade de vida e permanência do homem/mulher no campo, além de potencializar a inserção social, na perspectiva da economia solidária, uma vez que PIMC já derivou outros subprogramas, como a cisterna de produção e banco de sementes.

Abaixo, elencam-se algumas das contribuições da cisterna de placas para beneficiários da região semiárida:

- Aumento da capacidade de estocagem de água para os períodos de seca;
- Redução da necessidade de perfuração de poços artesianos;
- Diminuição de custos com a locação de carros pipas;
- Atenua a erosão e o assoreamento devido ao rápido escoamento das águas pluviais;
- Queda vertical dos casos de verminose, já que a qualidade da água de chuva é bem mais elevada (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS BANCOS, 2007);
- Num universo de 140 mil pessoas beneficiadas com o PIMC a incidência de verminoses e asma diminuiu cerca de 4,2% e 3,9%, respectivamente (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS BANCOS, 2007);
- Mobilização e cooperação social na resolução de problemas comuns (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS BANCOS, 2007);
- Otimização do tempo das famílias;
- Fixação da população na região;
- Promove a educação da população em questões de saúde, higiene, ecologia e cidadania;
- Geração de outros subprogramas: Cisternas nas Escolas, Cisternas para produção (P1+2) e Banco de Sementes.

Face ao exposto ver-se que a cisterna de placas tem impactos de ordem social, ambiental, saúde. Há de ressaltar o aspecto político dessa iniciativa, o PIMC, por ser uma política pública resultante do anseio e articulação das massas e organizações civis do Semiárido, busca empoderar o homem/mulher do campo, na perspectiva de convivência com clima da região, rompendo-se com o velho paradigma político de troca de favores com os detentores de recursos, terra e água.

Outra questão que merece destaque é a temática de gênero. Tradicionalmente e equivocadamente no contexto do Semiárido couberam às mulheres e até as crianças o papel de busca de água, onde essas eram submetidas a caminhar grandes distâncias até a fonte de água mais

próxima com um recipiente na cabeça ou com auxílio de animais. Além dos danos físicos dessa empreitada, soma-se a qualidade duvidosa da água captada. Hoje com a cisterna instalada no quintal de suas águas essa mulheres podem desprender de mais momentos para família e se envolver em outras atividades econômicas e sociais que não as domésticas.

Já ao analisar a incidência de doenças, considerando que a água da chuva apresenta uma melhor qualidade em relação às águas advindas de barreiros e carros pipas, somada a questão do cuidado com a água armazenada por parte das famílias, já que elas passam por uma capacitação visando o melhor manejo da água contida nas cisternas. Ainda conforme levantamento da FEBRABAN, verifica-se que as cisternas de placas tem influenciado positivamente na qualidade de vida dos sertanejos beneficiados, principalmente, no sentido da mitigação das incidências de verminoses.

Por fim, destaca-se mobilização social, uma vez que a construção de cisternas no Semiárido brasileiro dar-se em regime de mutirão, dinamizando a comunidade e comércio local, além de fomentar a economia solidária por meio do envolvimento dos pequenos produtores rurais. A consolidação desse capital social é um fator preponderante para estabelecimento da cultura de convivência com o Semiárido (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS BANCOS, 2007).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa mostrou que as TS têm sido práticas/técnicas presentes na sociedade, na maioria das vezes, por serem tão inovadoras e simples, nem sempre são reconhecidas como *status* de tecnologia, conceito esse ainda muito atrelado as TC, de ordem produtivista-capitalista.

A natureza da TS, conforme expõe a Fundação Banco do Brasil (2016), abrange metodologias, técnicas ou produtos desenvolvidos em interação com a comunidade em busca de soluções efetivas para problemas sociais ali existentes. As TS podem ser reaplicadas em diversas localidades, respeitando as diferenças culturais.

No contexto do Semiárido nordestino, dadas as condições de vulnerabilidade enfrentada pela população daquele lugar, a busca por estratégias que viesse a atenuar os efeitos da escassez d'água na região passou a ser uma realidade, isso propiciou a consolidação de estratégias de convivência nessa faixa do Brasil durante o período de intempereis ocasionados pela seca. Soluções essas, que dada sua efetividade e contribuições para o desenvolvimento socioambiental do semiárido, hoje são

reconhecidas como tecnologias sócias, como é o caso das cisternas e placas, que posteriormente tornou-se política pública e vem imprimindo uma nova realidade para o sertão.

Conforme exposto, a implantação de cisternas no Semiárido, vem contribuindo positivamente para mitigação dos problemas socioambientais da região, principalmente, pela busca da democratização do acesso a água, outrora, reservados aos grandes latifundiários e detentores do poder político e econômico da região; atenuação das doenças oriundas do consumo de água não potável, otimização do tempo das famílias, estreitamento de laços comunitários e até econômico, uma vez que a população sertaneja passou a se organizar, na perspectiva da economia solidária.

## REFERÊNCIAS

ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **É no Semiárido que a vida pulsa!** Disponível em <<http://www.asabrasil.org.br/semiarido>>. Acesso em: 01 maio 2018.

BLOG FALANDO DE FIBRAS. **Dose Diária de Prazer.** Disponível em <<http://falandodefibras.blogspot.com.br/2013/03/ele-tambem-fiava.html>>. Acesso em 16 maio 2018.

COSTA, Adriano Borges, (Org.) **Tecnologia Social e Políticas Públicas.** - São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2013. 284 p. Autores: Adriano Borges Costa, Manuella M. Ribeiro, Milena P. Serafim, Rafael de B. Dias, Vanessa M. B. de Jesus, Renato P. Dagnino, Carolina Bagattolli, Kate D. R. de Abreu. <http://www.polis.org.br/uploads/2061/2061.pdf>

DAGNINO, R. **Tecnologia Social:** contribuições conceituais e metodológicas. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 318. Disponível em:< <http://books.scielo.org/id/7hbdt>>. Acesso em: 16 de jun. de 2017.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS BANCOS. **Café com Sustentabilidade:** 11º reunião. Disponível em << <http://www.fbb.org.br/tecnologiasocial/o-que-e/tecnologia-social/>>>. Acesso em 16 maio 2018.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Relatório de atividades 2016.** Disponível em <<https://www.fbb.org.br/images/Imagensrelatorio/Relat2016finalpagdupla.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Relatório de Atividades 2017.** Disponível em << <http://www.fbb.org.br/tecnologiasocial/o-que-e/tecnologia-social/>>>. Acesso em 16 maio 2018.



LAKATUS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso:** uma estratégia de pesquisa, 2. Ed.-São Paulo: Atlas 2008.

BLOG FALANDO DE FIBRAS. **Dose Diária de Prazer.** Disponível em <<http://falandodefibras.blogspot.com.br/2013/03/ele-tambem-fiava.html>>. Acesso em 16 maio 2018.







## ASSISTÊNCIA À SAÚDE EM DUAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO SEMIARIDO BRASILEIRO

Autor: Maria Micaely de Souza Freitas (1);  
Orientadora: Profa Ma Andrezza Karine Araújo de M. Pereira (2).

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: agecom@uern.br*

### Resumo

**Introdução:** A população negra até os dias atuais vivenciam o preconceito e as desigualdades em seu dia a dia, em decorrência de um processo histórico que ficou marcado pela precariedade e sofrimento de muitas vidas. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa. **Resultados:** A pesquisa em questão encontra-se em andamento, e os dados aqui apresentados, são resultados parciais. **Conclusões:** É possível através de tais achados, constatar que de fato a busca pelos serviços de saúde está ligada também a questão como estes sujeitos se organizam socialmente e como vivenciam seu dia a dia.

**Palavras-chave:** Vulnerabilidades em saúde; Desigualdade em Saúde; Raça e Saúde; População negra;

### INTRODUÇÃO

Desde os primórdios a sociedade possui em sua base, alicerces que instigam a desigualdade, no qual resulta para a população negra e as classes sociais mais pobres os lugares na sociedade mais vulneráveis e precários (BRASIL, 2013).

Após a abolição da escravatura que foi um grande marco na história do país, teve-se início uma jornada com momentos que evidenciavam a vulnerabilidade do modelo brasileiro de democracia racial vigente na época, até o momento da fundação da Frente Negra brasileira, iniciado na década de 30. Dessa maneira, as problemáticas e questões de raça ganharam visibilidade no palco político brasileiro, onde por sua vez teve impulso e se fortaleceu pelo Movimento Social Negro que se efetua e possui organização consolidada desde a década de 70 (BRASIL, 2013).

A grande relevância de trazer e evidenciar a dimensão



étnico-racial nos estudos da saúde ergue-se diante do reconhecimento da discriminação histórica que atormentou a população negra no Brasil e as consequências sociais, políticas e econômicas que teve início desde a abolição da escravatura e se perpetua até os dias atuais, reverberando-se diretamente nas condições de vida e saúde desta população; (WERNECK; BATISTA; LOPES, 2012).

Observando as problemáticas referentes às condições de vida dessa população, temos a precocidade dos óbitos, altas taxas de mortalidade materna e infantil, prevalência de doenças crônicas e infecciosas, como também um alto índice de violência urbana que acomete essa população, índices esses que são também reflexos das condições de vida que essa população é exposta (BRASIL, 2013).

O Ministério da saúde por sua vez, tenta fortalecer a promoção da equidade racial com a implementação de estratégias capazes de identificar, prevenir e enfrentar essas desigualdades perpetuadas ao longo da história do país (BRAZ *et al*, 2013).

Diante das desigualdades de direitos a saúde e reconhecimento das precárias condições de vida que essa população foi exposta durante anos, foi pensada a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), que surge como uma resposta do Ministério da Saúde de evidenciar as condições de vida que foram resultados de injustos palcos sociais, culturais e econômicos que marcaram a história do país. Embora tenhamos tido a abolição da escravatura e leis que guardam direitos a essas pessoas, ainda temos nos dias atuais preconceitos velados e racismo silencioso (BRASIL, 2013).

Nesta perspectiva a PNSIPN tem em seu caráter uma visão transversal, com gestão e execução compartilhadas entre as três esferas de governo e que deverá atuar articulada às demais políticas do Ministério da Saúde, sendo necessário que incluam a adoção de estratégias operacionais, ações e metas para o cumprimento pelas esferas governamentais, a fim de ampliar o acesso da população negra os serviços do Sistema de Saúde (CENTENO, 2016). Através da transversalidade é possível garantir a amplitude de saúde a População Negra nos diversos setores considerando o conjunto das políticas de governo.

Deste modo, o objetivo do presente trabalho é apresentar e discutir os resultados preliminares da minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) que possui como objetivo geral “Conhecer a assistência à saúde ofertada a comunidades quilombolas do município de Portalegre, a partir da fala da população”.

## **METODOLOGIA:**

De acordo com o objeto de pesquisa “ASSISTÊNCIA À SAÚDE À COMUNIDADE QUILOMBOLA: Escutando as comunidades”, o estudo trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa, pois o mesmo busca um aprofundamento sobre as questões étnicas, culturais e religiosas, buscando conhecer a assistência que a eles é prestada a partir da fala dos próprios sujeitos.

**LOCAL DA PESQUISA:** A pesquisa foi realizada no Município de Portalegre – RN, em específico nas comunidades quilombolas Sobrado e Arrojado situadas na zona rural da cidade.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** A pesquisa foi realizada com moradores das comunidades acima citadas. Para fins de seleção dos participantes desse estudo, aplicamos os seguintes critérios: Critérios de inclusão: a) Residir nos quilombos Arrojado e Sobrado da cidade de Portalegre - RN; b) Ter idade igual ou superior a 18 anos. Critérios de exclusão: a) O participante não encontrar-se no ambiente domiciliar nas primeiras duas visitas para realização da entrevista; b) Situação de ordem fisiopatológica temporária ou permanente que impedisse o participante de responder a entrevista (Distúrbios mentais, deficiência física relacionados à fala e a audição, distúrbios cognitivos, doença infecto-contagiosa que determine o não contato da participante com outras pessoas no período da coleta de dados); c) ter mudado de endereço, diferenciando-o daquele identificado na UBS.

**PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS:** Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. A coleta de dados seguiu as seguintes etapas: Para a realização da pesquisa no 1º Momento, foi solicitada a secretaria municipal de saúde de Portalegre, a autorização para uso das fichas de cadastro das famílias das duas comunidades quilombolas (ficha A). Foram sorteadas 10 famílias de cada comunidade quilombola, e dessas, uma pessoa de cada família participou da pesquisa.

No 2º Momento foi realizado um agendamento para entrevista por “contato direto” com os líderes dessas comunidades, o que facilitou a realização da coleta de dados em um momento oportuno para o pesquisador e os entrevistados. No momento da entrevista, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, e em seguida os sujeitos foram esclarecidos quanto aos objetivos, metodologia, riscos e benefícios pela participação. Foi realizada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e em



seguida, entregue uma via original do mesmo ao participante.

**ANALISE DE DADOS:** A análise dos dados será feita a partir da análise de conteúdo de Bardin, no qual a partir das entrevistas será feita a identificação objetiva e sistemática das características e significados observados nas falas.

Pesquisa aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, à qual o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE) gerou o número: 68613917.1.0000.5294.

## **RESULTADOS:**

Como já citado, a pesquisa em questão encontra-se em andamento, ou seja, os dados aqui apresentados e discutidos são dados parciais. Foi realizado até o momento a coleta dos dados e um breve compilado de alguns pontos do roteiro utilizado nas entrevistas, como: sexo, faixa etária, estado civil, religião, ocupação, e se os mesmos possuem algum problema de saúde. A previsão para o término da análise dos resultados é em maio/junho de 2018.

A coleta de dados ocorreu nas residências dos respectivos sujeitos, o que proporcionou um maior conforto para participação da pesquisa, uma vez que esta discute justamente seus modos de vida e saúde. Em um primeiro momento foi efetuado o contato direto com os mesmos a fim de realizar uma apresentação prévia e confirmar a participação na pesquisa. Na oportunidade, e quando era obtida a confirmação da participação, era marcado um horário que fosse conveniente para ambos.

Enquanto fazia tais visitas, tivemos somente uma pessoa que não quis participar, e se negou, com livre arbítrio, não fazer parte da pesquisa. Os outros sujeitos foram muito receptivos, carismáticos e demonstraram muita alegria por estarem fazendo parte, contribuindo, e sendo sujeitos ativos em uma pesquisa que fala da assistência á saúde que é prestada a população negra, no qual não existe sujeitos que possam falar melhor da sua saúde e dos seus comportamentos do que eles mesmos.

Foram marcadas vinte entrevistas, das quais dez foram realizadas na comunidade Sobrado e dez na comunidade Arrojado. A participação em sua maioria foram de mulheres, constando no total a participação de 16 pessoas do sexo feminino e 4 do sexo masculino. No momento das visitas, as mulheres eram mais receptivas que os homens, e eles na maioria das residências visitadas estavam chegando ou indo realizar os trabalhos na agricultura, cuidados com os animais, e as mulheres realizando trabalhos domésticos, o que facilitava o contato.



A faixa etária dos participantes foi diversificada. Participantes com até 30 anos, foram quatro participantes. Com até 40 anos, dois participantes. Com até 50 anos, três participantes. Com até 60 anos, quatro participantes. Com até 70 anos, cinco participantes. Com até 80, anos um participante. Com até 90 anos, um participante.

Em relação ao estado civil, a maioria relata ser casado, somando-se um total de quinze pessoas. Três outras pessoas relataram ser solteiros. E duas pessoas relataram vivenciar uma relação estável que nomeiam de “junto”.

Sobre religião, dezoito pessoas dizem ser católicas. Uma pessoa não soube responder qual religião pertencia. Uma pessoa relata ser adventista, mas não deixa de frequentar a igreja católica.

No quesito ocupação, duas pessoas referiram ser aposentados. Onze pessoas declararam viver da agricultura. Cinco pessoas viver da vida doméstica. Duas pessoas outros tipos de sustento, como autônomo e vigia.

A predominância da agricultura como principal fonte de renda é comum nas realidades quilombolas, tendo suas raízes no período da escravidão e se perpetuando até os dias atuais, até mesmo pela dificuldade que historicamente os negros têm de se inserir no mercado formal de trabalho (LIMA E SILVA, 2012).

Assunção (2006) em pesquisa realizada em comunidades quilombolas, refere-se à terra como um direito essencial e indispensável para estas comunidades, uma vez que é por meio dessas terras que todos os indivíduos, que nascem e vivem nas mesmas extraem os seus elementos básicos de sobrevivência e sustento, tornando-se um espaço de vida e trabalho, de reconhecimento e cidadania, permitindo através disto, enxergar a vulnerabilidade econômica que permeia essa população, no qual influencia diretamente nas suas condições de vida e saúde.

Foi somente nas duas últimas décadas que foram pensadas e desenvolvidas políticas públicas voltadas para a agricultura como forma de subsistência, políticas estas pensadas principalmente no mundo rural, numa perspectiva de combate à pobreza e promoção ao desenvolvimento rural, possibilitando formas dignas de trabalho para essas pessoas. Foi principalmente no governo Lula que as políticas voltadas para a agricultura familiar ganharam espaço e reconhecimento (MATTEI, 2014).

Quando questionados sobre os principais problemas de saúde, doze pessoas negaram ser acometidos por alguma doença; Três pessoas relataram ter hipertensão arterial. E cinco

peessoas relataram outros problemas de saúde como, asma, problemas de nervos, ansiedade.

Muitas são as pesquisas que trazem a situação de marginalização socioeconômica e a carência das condições de vida e saúde dessa população: menor perspectiva de vida ao nascer, maior mortalidade materna e infantil, menos acesso aos serviços básicos de saúde, maior predominância nos índices de pobreza e de extrema pobreza (GUERRERO, 2003; VOLOCHKO e BATISTA, 2008; BARATA et al, 2007).

Esses baixos indicadores também são refletidos na saúde dos povos quilombolas, uma vez que temos a localização das comunidades, que em sua maioria são em áreas rurais, como uma dificuldade de acesso aos serviços de saúde, como também, pelo isolamento geográfico, aumentando o nível de exposição às iniquidades em saúde (KOCHERGIN, 2014).

Embora na pesquisa demonstre um numero pequeno de pessoas que enxergam e reconhecem algum agravo na saúde, a própria PNSIPN e o Ministério da saúde reconhecem que as barreiras estruturais e cotidianas que permeia a vida dessas pessoas, respingam negativamente nos seus indicadores de saúde como, precocidade de óbitos, doenças crônicas, índices de violência, dentre outros (BRASIL, 2017).

Ao serem questionados se costumavam procurar o serviço de saúde local e com qual frequência, visualizamos como resultado preliminar que de uma forma geral, a maioria dos participantes buscam a unidade de saúde apenas quando apresenta algum problema de saúde, ficando visível e evidente a fragilidade da Política Nacional Integral de Saúde da População Negra, que deveria trabalhar numa perspectiva de cuidados preventivos e de autonomia dos sujeitos e não somente cuidados curativos.

É sabido que a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) possibilita uma ampliação ao acesso nos serviços públicos e assegura uma assistência básica de qualidade a essa população, muito embora, em pesquisas realizadas foi possível identificar a fragilidade e a inconsistência sobre o que é posto e o que é executado (BRASIL, 2007).

O processo histórico marcado pela escravidão e pelas lutas por direito a liberdade influenciaram diretamente a exacerbação da disparidade de acesso a bens e serviços, firmando-se como determinante/condicionante de desigualdades sociais e de saúde para essa população até os dias atuais (BRASIL, 2003).

No caso da saúde, a redução das desigualdades sociais é um dos objetivos do Pacto pela Saúde, que considera como causas determinantes e condicionantes de saúde: modos de vida, trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais, entre outros. Nesse sentido, podemos afirmar que o



racismo é o principal determinante social em saúde para população negra, já que incide negativamente sobre todos esses fatores que compõem o conceito de saúde (BRASIL, 2017).

Na Comunidade Sobrado existe uma Unidade de Saúde e ESF que no momento da pesquisa encontrava-se sem médico. Em contrapartida, na comunidade quilombola Arrojado não possui Atenção Básica, e a ESF que assiste a comunidade é a do sítio vizinho “Santa Tereza”.

A ESF possui entre suas responsabilidades, a de inserir os indivíduos como protagonistas em seu processo saúde/doença e não somente quando estes forem acometidos por algum problema de saúde. Deve-se construir um vínculo com a comunidade, de forma em que tanto o profissional como o usuário possa ter autonomia para ser produtor de um viver saudável (COSTA *et al*, 2009).

O assunto “saúde de quilombolas” é extremamente novo e ainda há muito por debater e avançar neste caminho. A literatura demonstra que ainda existe uma grande disparidade na Atenção à Saúde no Brasil, e que é necessário o envolvimento social e profissional para alteração desta realidade. É fundamental que todas as profissões de saúde despertem para este grande desafio, e possam se unir numa corrente inter, multi e transdisciplinar, aumentando a proximidade a importantes grupos de brasileiros que, por uma motivação triste de nosso passado, estiveram e ainda estão excluídos do processo atual de desenvolvimento (FREITAS *et al*, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar até o momento, que de fato a busca pelos serviços de saúde está ligada também a questão como estes sujeitos se organizam socialmente. Os indivíduos que relatavam fazer parte das associações tinham mais esclarecimento sobre suas questões de saúde, direitos e dos serviços ofertados na Unidade de Saúde Local, ficando assim, evidente a importância da organização social no qual diz respeito ao empoderamento desses sujeitos, possibilitando uma participação ativa a esses atores em seu processo de saúde/doença.

Em relação às dificuldades encontradas na fase de coleta de dados, estas foram mais ligadas à questão de acesso, uma vez que, principalmente na comunidade quilombola do Arrojado, as casas são situadas em meio a serrotes, com grandes ladeiras e de difícil acesso, sendo necessário ir até certo ponto de transporte, e o restante das visitas serem realizadas caminhando, pelo fato de não ter acesso com transportes em algumas casas.

Outra dificuldade encontrada foi em relação ao entendimento e diálogo com alguns participantes, pois, era necessário realizar adaptações no

vocabulário de uma comunidade para outra. Na comunidade Sobrado, pôde-se notar uma maior miscigenação, maior facilidade no desenrolar das entrevistas pelo fato de ser uma comunidade mais próxima da cidade e esta possuir um maior acesso, relações sociais, além de possuírem uma organização social consolidada.

Podemos considerar também a busca pelo referencial teórico uma dificuldade enfrentada, uma vez que é recente a discussão em torno da saúde dessa população, e a maioria das discussões encontradas são muito rasas e superficiais, pautada na visão assistencialista, histórica, cultural e pouco voltada para a atual conjuntura, sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e de sua efetivação.

Já na comunidade quilombola Arrojado, pôde-se notar que pelo fato de ser também geograficamente uma comunidade mais distante, tornam-se pessoas menos interativas, que não conseguem organizar-se socialmente, e dependem da organização e liderança da comunidade Sobrado.

## REFRÊNCIAS

ASSUNÇÃO, L. Quilombos: comunidades remanescentes-RN. **Galante**, Natal, n.17, v.03, nov. 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/Micaelly/Downloads/Comunidades\\_remanescentes\\_de\\_quilombos\\_no\\_RN.pdf](file:///C:/Users/Micaelly/Downloads/Comunidades_remanescentes_de_quilombos_no_RN.pdf)> Acesso em: 10/04/ 2018.

BARATA, Rita Barradas et al. Health inequalities based on ethnicity in individuals aged 15 to 64, Brazil, 1998. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(2):305-313, fev, 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde integral da população negra: uma política do SUS**. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRAZ, Rui. Moreira. *et al.* Avaliação da completude da variável raça/cor nos sistemas nacionais de informação em saúde para aferição da equidade étnico-racial em indicadores usados pelo Índice de Desempenho do Sistema Único de Saúde. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 99, p. 554-562, out/dez 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n99/a02v37n99.pdf>> Acesso em: 10/04/2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde integral da população negra: uma política do SUS**. 3.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

CENTENO, S. R. **As representações de sujeito na política nacional de saúde integral da população negra (PNSIPN): uma abordagem de gênero e raça/cor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

Costa GD, Cotta RMM, Ferreira MLM, Reis JR, Franceschini SCC. Family health: challenges in the reorientation process of the assistance model. **Rev Bras Enfer**, 2009; 62(1):113-118





FREITAS, D. A. *et al.* Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura. **Rev CEFAC**, v. 13, n. 5, p. 937-943, 2011.

GUERRERO, A. F. H et al. Mortalidade infantil em remanescentes de quilombos do Município de Santarém. **Saúde Soc: Pará**, 2008.

KOCHERGIN, Clavdia Nicolaevna; PROIETTI, Fernando Augusto; CÉZAR, Cibele Comini. Comunidades quilombolas de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil: autoavaliação de saúde e fatores associados. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 30(7):1487-1501, jul, 2014.

LIMA, Ozeir Celestino de; SILVA, Wilcimara Santiago. Agricultura familiar: análise a partir da fundamentação de autores a cerca do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF 2012.

MATTEI, Lauro. O papel e a importância da agricultura familiar no desenvolvimento rural brasileiro contemporâneo. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 45, suplemento especial, p. 83-91, out./dez., 2014.

VOLOCHKO, A; BATISTA, L. E. Saúde nos quilombos. **Instituto de Saúde (SESSP):** Secretaria de Estado de Saúde de São Paulo, 2009.

WERNECK, Jurema; BATISTA, Luís Eduardo; LOPES, Fernanda. Saúde da População Negra. 2. ed. Brasília/DF, ABPN - **Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, 2012.

Atrás do samba havia o santo: diálogo sobre o Sagrado no samba de Orfeu da Conceição

*Michel de Lucena Costa (UERN/PPGL-UFPB)*

A pesquisa realizada sobre o *Orfeu da Conceição*, obra de Vinícius de Moraes, impulsionou o estudo sobre um elemento chave nesta dramaturgia: o samba enquanto veículo do sagrado. Orfeu, herói grego e único mortal a ir e retornar do mundo dos mortos, foi ressignificado nesta peça como sendo um sambista carioca, cuja música é capaz de mover e promover a vida no morro. Esta sacralidade percebida em *Orfeu da Conceição* chamou a atenção para a sacralidade presente no samba, enquanto fruto de relações desenvolvidas nas casas das Tias Baianas, espaços estes tanto reservados para o culto aos orixás como também para as festividades. Isso posto, objetiva-se com este trabalho, sob a perspectiva de Sagrado proposto por Mircea Eliade, estudar como ocorre o processo de significação *numinosa* no samba carioca para entender a sacralidade da personagem Orfeu da Conceição.

## CASO MARIELLE EM IMAGENS VEICULADAS NO FACEBOOK

ANA MARIA PEREIRA LIMA<sup>1</sup>

### RESUMO:

Este trabalho discute a composição das imagens veiculadas no Facebook sobre o caso Marielle Franco, assassinada em março de 2018. O tema assassinato da vereadora da cidade do Rio de Janeiro teve 4, 8 mil publicações no Twitter. O termo #mariellepresente serviu de elemento para rotular os comentários, estabelecendo-se como um ícone para a manifestação da revolta contra a barbárie cometida. Além dos comentários, houve as manifestações via imagens propagadas no Facebook por aqueles que desejavam imprimir um discurso de indignação. Estes fizeram das redes o palco para práticas de letramento de (re)existência (SOUZA, 2016). A análise consistirá de dezesseis imagens postadas por internautas para manifestar a posição por eles adotada perante o fato, corroborando com o uso das redes sociais como espaço para (re)existência, uma reinvenção do cotidiano imposto por grupos hegemônicos de poder, dando visibilidade ao que se desejava calado. Temos manifestações de raça, de gênero e de condição social materializadas em práticas de letramento que merecem um olhar analítico sob o viés da Gramática do Design Visual, (KRESS; VAN LEEWEN, 1996 [2006]) como uma das possibilidades de interpretação e de registro das práticas situadas de letramento (BARTON, 1994) que podem ser interpretadas pela Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992;2001). Os resultados apontam para as representações discursivas metaforizadas nas imagens de o fato não se tratar de um assunto isolado, pois o caso Marielle Franco é o resultado do discurso de ódio contra negros, pobres, mulheres. Isso ocorre, principalmente, quando essas minorias encontram canais de projeção.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. Letramento de (re)existência. Análise do discurso crítica. Facebook. Caso Marielle Franco.

---

<sup>1</sup> Professora do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará, pós-doutoranda bolsista PNPd/CAPES pelo PPGL/CAMEAM/UERN (edital 020/2017)

# **Considerações sobre a música contemporânea e sua configuração cultural/social/econômica de um público consumidor: o caso do sertanejo universitário.**

**Autor: Julio Neto dos Santos**

**Orientador: Dr. Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho**

Este trabalho objetiva fazer uma análise da atual conjuntura musical brasileira, especialmente do sertanejo universitário. A música é um dos elementos da cultura que é mais sensível às mudanças de uma sociedade. Ela acompanha os desdobramentos da tecnologia, dos comportamentos dos indivíduos e das mudanças das classes sociais e econômicas. No cenário atual, o espaço da música aparece como diversificado, porém somente um estilo predomina no gosto do *mídia mass*, o sertanejo universitário. A configuração musical desse segmento da música vem ao encontro da atual sociedade que se tem com um gosto voltado, único e exclusivamente, para as paixões fugazes e a exibição do corpo. Nesse trabalho será utilizado o método arqueológico e genealógico desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault, no qual se observará a emergência desses saberes e dos discursos sobre o sertanejo universitário e como esses saberes se estabelecem como uma ordem e uma positividade sobre a docilização do corpo. Portanto, a atual configuração da música brasileira, na observação do sertanejo universitário, é o reflexo de uma sociedade consumista, narcisista voltada apenas para a cultura como meio de consumo e não de uma prática reflexiva, sem que isso possa, nessa análise criar ou incitar algum preconceito em relação ao estilo musical em análise, mas apenas mostrar como isso se mostra como uma prática na cultura e na música brasileira.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Música. Sertanejo Universitário. Cultura. Mídia

## **CRIMES DE ÓDIO NA INTERNET: A LIMITAÇÃO DO DIREITO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO AMBIENTE VIRTUAL EM FACE DO DISCURSO DE ÓDIO**

Autor: Olívia Oliveira Siqueira Campos; Orientador: Ana Maria Morais Costa  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN*  
[olivia-campos@hotmail.com](mailto:olivia-campos@hotmail.com); [ana.morais10@hotmail.com](mailto:ana.morais10@hotmail.com)

**RESUMO:** Com a facilidade de propagação de informações via internet, páginas, sites e fóruns, os conteúdos discriminatórios têm se multiplicado no país. Negros, gays, judeus, mulheres e nordestinos são as principais vítimas dos crimes de ódio que crescem no Brasil, sob as vistas grossas das autoridades e da sociedade civil, que muitas vezes tende a encarar manifestações de preconceito como liberdade de expressão ou atos de desequilibrados, deixando que, na maioria das vezes, esses atos fiquem impunes. O discurso de ódio, contudo, é uma das formas de abuso no direito de liberdade de expressão, pois se caracteriza por ser uma manifestação agressiva e incitadora do ódio. Este artigo objetiva observar de que forma as manifestações discriminatórias e odiosas ressoam no ambiente virtual, identificar os grupos de vulneráveis que são vítimas mais frequentes de tais discursos, bem como problematizar a extensão do direito à liberdade de expressão, analisando os danos ocasionados pelo discurso odioso e apontar os possíveis caminhos que coíbam tais ações, como por exemplo, o Projeto de Lei 7582/14, que tem como objetivo a tipificação do “crime de ódio” e sua penalização. O método utilizado para a realização da presente pesquisa foi a pesquisa bibliográfica multidisciplinar, através de autores das ciências sociais, da história e do direito, bem como na abordagem empírica, mediante a análise dos conteúdos disseminados no ambiente virtual.

**Palavras-Chave:** Crime de Ódio. Liberdade de Expressão. Dignidade da Pessoa Humana. Ambiente Virtual.



## CULTURA E IDENTIDADE ÉTNICA NA OBRA “MACUNAÍMA”

Autor (1) Amanda Mikaelly Nobre de Souza

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), amandasouza1997@outlook.com*

Co-autor (1) Anny Catarina Nobre de Souza

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), anny-catarina13@hotmail.com*

Co-autor (2) Sérgio Domiciano Gomes de Souza

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), sergio\_gsouza@hotmail.com*

Co-autor (3) Sabrina Mater Oliveira

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), sabrinamater@hotmail.com*

### RESUMO:

Considerando a relevância dos textos literários para compreensão da nacionalidade brasileira, este artigo tem como objetivo analisar a obra “*Macunaíma*” como subsídio ao conhecimento histórico do país, sob o enfoque cultural e social, concernente a construção da identidade nacional. Para esse estudo, temos como embasamento teórico as reflexões de Bosi (2006) e (1988), Cavalcanti (1998) e Galvão (1998) que fundamentam a leitura analítica acerca do movimento literário – modernismo, da referida obra, bem como dos aspectos sociais do Brasil relacionados a cultura e identidade étnica nacional. Nessa perspectiva, este trabalho caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, uma vez que visa o entendimento de um fenômeno em estudo, como também explicativa, por apresentar reflexões compreensivas referentes aos aspectos sociais que a obra literária revela. Com isso, ressaltamos que *Macunaíma*, enquanto cânone literário, constrói uma imagem do Brasil, a partir de aspectos sociais de caráter nacionalista. Dessa forma, o estudo realizado permite compreender a narrativa, que revestida sob os planos estético e ideológico, utilizados pelo autor, através da figura de Macunaíma e dos aspectos sociais a que este encontra-se inserido, proporciona uma interpretação conceitual da obra relacionada a construção da identidade do brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aspectos sociais; Literatura; *Macunaíma*; Nacionalidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Enxergando a literatura como uma forma de compreender o mundo e, nesse contexto de estudo, como pertinente, entre outros aspectos, para a compreensão da nacionalidade brasileira, o presente trabalho tem como objetivo analisar a obra “*Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*” como subsídio ao conhecimento histórico do país, sob o enfoque cultural e social, concernente a construção da identidade nacional.

Além disso, propomos refletir acerca do Modernismo, movimento literário a que se refere a obra, sob o olhar do autor Mário de Andrade, bem como sintetizá-la através de alguns apontamentos. Afim de alcançar tais objetivos, temos como embasamento teórico as reflexões de Bosi (2006) e (1988), Cavalcanti (1998), Galvão (1998), Lafetá (2004) que fundamentam a leitura analítica relacionada as referidas finalidades propostas com este trabalho.

Assim sendo, caracterizamos este trabalho como sendo de abordagem qualitativa, uma vez que consiste em um estudo que possibilita a compreensão de uma percepção obtida na obra. Ademais, a pesquisa é de natureza explicativa, por apresentar reflexões compreensivas referentes aos aspectos sociais de construção da nacionalidade brasileira, revelados pela referida obra literária. Essa, então, é a nossa hipótese inicial, de que “*Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*”, enquanto cânone literário, constrói uma imagem do Brasil, a partir de aspectos sociais, de caráter nacionalista, atribuídos ao personagem.

Dessa forma, esta pesquisa encontra-se organizada em quatro seções. A primeira compreende uma discussão teórica sobre o período literário pertencente a Mário de Andrade, bem como sua obra literária, mencionada anteriormente: o Modernismo. A segunda consiste na reflexão acerca dos estratos socioculturais do Brasil, percebidas na obra. A terceira concerne na síntese da obra, em sua totalidade, juntamente com algumas observações, de caráter analítico, sobre pontos relevantes apresentados na obra, relacionados aos objetivos propostos. A quarta seção diz respeito a análise dos aspectos sociais, que a obra apresenta e que condicionam a construção da nacionalidade brasileira, configurando-se como o objetivo principal deste trabalho. Ao final, é realizado comentários conclusivos sobre o estudo analítico realizado acerca dessa obra.

## 2 O Modernismo sob a ótica de Mário de Andrade

O Modernismo brasileiro se constitui como um movimento, ou para muitos historiadores como um acontecimento público do século XX, que Segundo Bosi (2006), passou a ser reconhecido como um divisor de águas, na qual se fixou a semana da arte moderna realizada em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo.

Na época, a preocupação dos autores era apresentar uma linguagem diferente, em relação aos movimentos literários anteriores, isto é, adequar novas formas de expressar a cultura brasileira, bem como alguns aspectos sociais de caráter nacionalista. De acordo com Lafeté (2004, p. 58) “[...] O modernismo destruiu as barreiras dessa linguagem “oficializada”, acrescentando-lhe a força ampliadora e libertadora do folclore e a literatura popular”, percebe-se, pois que esse evento literário consiste no desejo de liberdade do tradicionalismo, além da tentativa de compreender o Brasil.

Esse movimento literário, assim como outros, apresenta uma visão acerca da identidade brasileira, da qual, através de uma linguagem coloquial à época, apresenta características de pertinente destaque: libertação estética de uma linguagem tradicional, relativização da pontuação, presença de humor, bem como a descrição da natureza.

Com atenção voltada a Mário de Andrade e a obra “*Macunaíma*: o herói sem nenhum caráter”, dizemos que o escritor se destacou nesse período, através de uma escrita que, por ser reflexo da cultura popular da época, exige muito do leitor. Crenças africanas e indígenas, folclore brasileiro, e raças distintas (o branco, o índio, o preto) são aspectos de natureza sociocultural apresentados na obra, e que se relacionam com a ideia de construção da nacionalidade do Brasil.

Nessa perspectiva, compreendemos que o Modernismo, através do cânone literário “*Macunaíma*”, enxerga a identidade brasileira em múltiplas dimensões (pluralidade), bem como sob uma abordagem de um país multicultural, miscigenado, de grandes ideias estéticas e ideológicas. Subintitulado como “o herói sem nenhum caráter”, a obra traz um personagem sem caráter, e que devido a isso apresenta uma multiplicidade de personalidade.

Ainda nessa ampla dimensão percebida na obra, o autor atribui várias características ao brasileiro a partir do personagem principal, como: “luxúria, cobiça, tristeza, preguiça e romantismo” (p. 38). Sobre essa visão, Galvão (1998, p. 30) enfatiza que “*Macunaíma*, simultaneamente “um herói sem nenhum caráter” e “herói de nossa gente”, encarna três raças formadoras, “que é um índio/preto/branco”.



Dessa forma, a rapsódia, enquanto uma reunião de cânticos e histórias contadas (o mítico), tem como intuito expressar os traços que representam a nossa cultura popular, através de um personagem que apresenta várias identidades, o que resulta na ideia de construção da nacionalidade do Brasil.

### 3 Estratos socioculturais do Brasil na obra literária “*Macunaíma*”

A época de publicação do livro, 1928, foi um momento muito oportuno em que pretendia-se, preliminarmente, dar protagonismo ao Brasil. O período era propício tanto no plano artístico cultural, com o modernismo, quanto no plano político social, pois já se ensaiava o industrialismo brasileiro, que se fortificara dois anos depois com o governo nacionalista de Getúlio Vargas. Os representantes de ambas as vertentes imbuíam-se de um só sentimento e plano: construir uma identidade nacional ao revés da cultura europeia que penetrava até então.

Assim, os aspectos descritos anteriormente são possíveis de se identificar em passagens da obra “*Macunaíma*”, como a vida urbana, afirmação genuína do processo industrial, vivenciada pelo herói quando chega em São Paulo com seus irmãos e fica bastante impressionado com o modo agitado e o ambiente distinto do que estava habituado, onde o próprio descreve em a “*Carta pras Icamíabas*”. A passagem abaixo ilustra essa percepção:

*Cidade é belíssima, e grato o seu convívio. Toda cortada de ruas habitualmente estreitas tomadas por estátuas e lampiões graciosíssimos e de rara escultura; tudo diminuindo com astúcia o espaço de forma tal, que nessas artérias não cabe a população [...].* (ANDRADE, 2000, capítulo IX)

Dito isto, além do fator já correlacionado, é importante ressaltar o conceito geográfico de lugar, pois antes de ser uma categoria de análise espacial, se caracteriza, de acordo Cavalcanti (1998), como o local em que o indivíduo possa se sentir ambientado. Tornando-se assim, o lugar, não uma mera localidade, mas algo que apresente uma significância de afetividade pra um indivíduo ou grupo de indivíduos.

Outrossim, perpassando por diversos momentos do cânone literário, é possível nos deprendermos sobre o modo cultural do Brasil Republicano da época. A obra, através de uma “desregionalização” do país, apresenta várias características de ordem cultural, descrevendo tipos gastronômicos, crenças populares – muitas delas relacionadas ao folclore. Nesse sentido, sob nossa ótica, a referida obra apresenta uma construção cultural de todo o país, dando ênfase as crenças indígenas e a influência da cultura africana – através do Candomblé, chamado na obra de macumba.

Dessa forma, com a perspectiva de construção do anti-herói brasileiro, através da figura de Macunaíma, o autor exalta estratos socioculturais do Brasil perpassando por características referentes à época, que garantem a obra um pano de fundo histórico, do ponto de vista social, na caracterização do protagonista as suas peculiaridades como, formação da identidade nacional do Brasil. Por sua vez, esta também constrói e idealiza as características da própria personagem, marcando assim um elo recíproco entre o cidadão e a pátria, evidenciando o caráter atemporal da obra, de possibilitar ao leitor compreender a construção nacional do país mesmo não estando inserido no cenário sócio-histórico da texto literário.

#### 4 A obra “*Macunaíma*”: síntese e apontamentos

A narrativa literária “*Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*”, que inaugura o Modernismo no Brasil, sinteticamente falando concerne numa tentativa de construção da identidade do brasileiro, uma obra, portanto, de caráter nacionalista, que através do personagem principal, que intitula obra, apresenta uma multiplicidade de cultura, crenças e valores morais, além de uma motivação principal, que consiste no plano lúdico, de narrar histórias lúdicas.

No que concerne ao tempo, dizemos que a rapsódia por apresentar significante representatividade de mitos, lendas e provérbios, tem predominância do tempo cronológico lúdico, da fantasia. Quanto ao espaço, a obra se passa numa selva amazônica, em seguida no espaço urbano, na cidade São Paulo e, posteriormente a narrativa mostra a passagem do personagem Macunaíma em várias regiões do país, numa velocidade mágica.

De modo a apresentar uma síntese analítica da narrativa, e com isso expor as ideias do autor para com a obra, destacamos que, o primeiro capítulo narra, inicialmente, o nascimento de Macunaíma, que até os seis anos não falava, fato esse atribuído a preguiça, característica enfatizada pela expressão pronunciada pelo personagem ao logo da narrativa “*Ai! Que preguiça!*”, mas que foi resolvido ao tomar água de chocalho (crença popular, pessoa que fala muito). Além dessa característica de preguiçoso, a narrativa nos permite atribuir a Macunaíma outras como: malandro, imoral (sexualmente falando).

Ainda no primeiro capítulo, Macunaíma se transforma em príncipe e “brinca” com Sofará, mulher do seu irmão Jiguê, e em seguida apronta sua primeira artimanha para caçar uma anta. Em seguida, Jiguê encontra outra mulher e Macunaíma engana sua própria mãe, que se vinga do filho, e em um revide o personagem se engana e acaba matando a própria mãe.

Com esse acontecimento, os irmãos decidem sair daquele lugar, e, em uma nova jornada, Macunaíma “brinca” violentamente com Ci, Mãe do Mato,

que acaba dando luz a um filho seu, de pele vermelha. A criança acaba morrendo envenenada e Macunaíma é apresentado por Ci com uma muiraquitã. O filho dos dois acaba se transformando em estrela e na sua cova nasce um guaraná. Esse capítulo, assim como os demais, evidencia o caráter mítico, fantasioso, da obra.

No capítulo IV Macunaíma perde a pedra preciosa, o muiraquitã, em um confronto com a Boiúna Capei (cobra grande) e descobre que ela foi parar nas mãos de um fazendeiro rico da cidade de São Paulo. O capítulo seguinte, então, narra o episódio em que Macunaíma, ao se banhar em um rio mágico, se torna branco, Jiguê, seu irmão, consegue ficar apenas na cor do índio nativo, e Maanape, por ser o último a se banhar, continua negro. Ao chegar na cidade, o herói se encanta com as máquinas e com o modo de vidas das pessoas que ali habitam.

Com o intuito de recuperar o muiraquitã, Macunaíma se utiliza de artimanhas para conseguir enganar o fazendeiro rico, transformando-se em uma francesa (capítulo VI) e, ao ir ao Rio de Janeiro, procura figuras santas para realizar macumba (capítulo VII). No entanto, nenhuma dessas tentativas foram eficazes para trazer seu objeto de volta. A seguir, o capítulo IX traz a carta para as icamiabas, escrita pelo herói através de uma escrita clássica. Posteriormente, temos a narração do mito do Pauí-Pódole, história contada pelo herói nas festas do Dia do Cruzeiro.

No capítulo XI Macunaíma é quase preso, ao realizar mentiras, e ao fugir cai numa armadilha da esposa do gigante e pra se safar foge com a velha passando por várias aventuras em boa parte do país. Esse capítulo surpreende o leitor com os acontecimentos e com a velocidade mágica a qual Macunaíma perpassa vários lugares. Em seguida, o herói morre e ressuscita, com ajuda de Maanape, que junto a Jiguê cuidam do irmão. Macunaíma trai novamente o irmão, com Suzi, que pega os dois juntos, e decide mandá-la ir embora, que se transforma em estrela (capítulo XIII) – reinvenção mágica trazida na obra.

Em seguida, com a morte do gigante Piaimã, o herói consegue ter o muiraquitã de volta, e junto a seus irmãos retorna para sua terra e resgata Iriqui, sua companheira. Além desses acontecimentos, o capítulo XV narra outras transformações mágicas, como um pé de carambola em princesa e Iriqui em estrela.

Através de vários acontecimentos mágicos descritos no capítulo seguinte, o herói sofre com a solidão, pois acaba ficando sozinho, e com a magia do Pauí-Pódole acaba se transformando numa Constelação de Ursa Maior. Com esse capítulo, destacamos uma visão pessimista da obra, em que, aos poucos, tudo se acaba, se torna vazio, sem perspectivas, (visão do colonialismo). O último capítulo, intitulado como Epílogo, se refere a reprodução da história de Macunaíma por uma ave, o aruaí, e que tem como

ouvinte o próprio Mário de Andrade, que traz nessa obra as aventuras desse personagem heroico.

Nesse entendimento, dizemos que a obra narra, através de reinvenções, a vida de um personagem que representa a identidade de uma nação. Ademais, o texto literário chama atenção do leitor, e o confunde também, com o improvisado da narrativa, impressionando-o e surpreende-o a cada momento, tendo como pano de fundo a cultura popular.

## 5 Aspectos sociais na narrativa “Macunaíma”: a construção da nacionalidade do Brasil

No que diz respeito ao caráter nacionalista da obra, evidenciado pelos aspectos sociais nela presentes, cultura e identidade étnica, caracterizamos, inicialmente, a linguagem da narrativa como sendo coloquial, uma vez que se aproxima da realidade da fala, isto é, da oralidade, e que devido à ausência da pontuação, confere ao leitor a ideia de que os acontecimentos passam numa velocidade incomum. O trecho abaixo ilustra essa percepção:

*No outro dia esperou com o olho esquerdo dormindo que Jiguê partisse, foi atrás. Descobriu tudo. Quando o ano voltou para tapear Macunaíma pegou na violinha, fez talequal reparara e veio uma imundície de caça, viados cotias tamanduás capivaras tatus aparemas pacas graxains, lontras muçuãs catetos monos tejus queixadas antas, a nata sabatira, onças, a onça pinima a papaviado a jaguatirica, suçuarana canguçu pixuna, isso era uma imundície de caças! (ANDRADE, 2000, capítulo XVI)*

Com essa linguagem, contrária ao tradicionalismo, a que o Modernismo rompe, percebemos, em trechos da obra, a presença da cultura popular referentes a provérbios e ditos populares (crenças). Os trechos a seguir ilustram, respectivamente, essa percepção: “[...] espinho que pinica, de pequeno já traz a ponta” (capítulo I); “ – Mãe, sonhei que caiu meu dente. – Isso é morte de parente, comentou a velha” (capítulo II). Além disso, através das figuras do Curupira e do Negrinho do Pastoreio, destacamos a presença da cultura do folclore brasileiro.

No que diz respeito a identidade múltipla do personagem heroico, destacamos três aspectos observados na obra, o primeiro deles relacionado aos seus valores morais, percebido no capítulo “Ci, Mãe do Mato”, em que Macunaíma “brinca” com a personagem supracitada. O termo em aspas se refere a um ato sexual realizado pelo herói de maneira violenta que, além de configurar um ato abusivo, consiste em um desrespeito a tribo que Ci, Mãe do Mato pertence, pois foi rompida a tradição de não manter relações sexuais.

O trecho abaixo, relata esse entendimento:

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

*[...] Ci, Mãe do Mato [...] moça que fazia parte dessa tribo de mulheres sozinhas, [...] o herói se atirou por cima dela pra brincar. [...] Maanape trançou os braços dela por detrás enquanto Jiguê com a murucu lhe dava uma porrada no coco. [...] Quando ficou bem imóvel, Macunaíma se aproximou e brincou com a Mãe do Mato. (ANDRADE, 2000, capítulo III)*

O segundo aspecto se refere as mentiras realizadas pelo herói, especialmente no capítulo “A velha Ceiuci”, em que ele narra histórias contadas que enalteciam-no enquanto valente, guerreiro, um bom caçador, e é quase preso ao descobrirem que era tudo mentira. “[...] – O herói nunca matou viado! Não tinha nenhum viado na caçada não! Gato miador, pouco caçador, gente! Em vez foram dois ratos chamuscados que Macunaíma pegou e comeu”. (ANDRADE, 2000, capítulo: XI)

Outra característica atribuída a múltipla identidade de Macunaíma consiste no seu mau caráter em trair o seu irmão, com a sua mais nova companheira – Suzi. Mesmo tendo estado aos seus cuidados, quando fora morto em um episódio anterior, Macunaíma não hesita e acaba mantendo relações sexuais com a jovem. O recorte abaixo descreve essa percepção:

*[...] Quando Suzi se vestia para ir na feira, assobiava o fox-trote da moda pro namorado ir também. O namorado era Macunaíma, ia. A companheira de Jiguê saía e Macunaíma saía atrás. Andavam brincando por aí e quando chegava a hora da volta já não tinha macaxeira mais na feira.” (ANDRADE, 2000, capítulo XII)*

Ainda no que diz respeito a essa diversidade de identidades, o capítulo V narra um dos episódios mais marcantes da obra, e de interesse deste trabalho, pois consiste na apresentação das três raças distintas que representam a percepção cultural miscigenada de construção do brasileiro. Através dessas três raças, temos o europeu representado pela raça do branco, o africano pela figura do negro, e o brasileiro pela imagem do índio nativo, o que evidencia a diversidade identidade étnica presente na obra.

O recorte abaixo, do texto literário, exemplifica essa percepção:

*[...] Quando o herói saiu do banho estava **branco** louro e de olhos azuizinhos, água lavara o permuté dele. [...] Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e [...] só conseguiu ficar da **cor do bronze** novo. [...] Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou **negro** bem filho da tribo dos Tapanhumas. [grifos nossos] (ANDRADE, 2000, capítulo V)*

Nisso, reiteramos que a referida obra é resultado de um trabalho exaustivo do autor, de percepção cultural, além da, como vimos anteriormente, reelaboração de mitos, provérbios e crenças do folclore indígena.

Bosi (1998, p. 127-128) destaca que “o desejo de contar e cantar episódios em torno de uma figura lendária [...] que trazia em si atributos do herói” é intenção do autor, Mário de Andrade, com a obra. E com isso, Bosi (1998), analisarmos a obra com base em dois planos, que distintamente dialogam entre si, que é o estético e o ideológico. A linguagem utilizada, a ludicidade, o humor, a fantasia, bem como as reinvenções correspondem ao plano estético da obra, enquanto que o desejo de mostrar ao leitor uma tentativa de compreensão histórica do Brasil através dessa obra, consiste no plano ideológico do autor com a narrativa.

Nessa perspectiva, a presença desses dois planos proporciona ao leitor, além de um envolvimento para com a obra, uma interpretação conceitual dela relacionando-a com a construção da nacionalidade do Brasil, a partir da percepção cultural, social e de identidade étnica presente na obra. Isso, na verdade, consiste em um processo de problematização social da realidade brasileira.

## 6 CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivamos analisar a obra “*Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*” como forma de compreender a nacionalidade do país, através do enfoque cultural e social, bem como da identidade étnica que o texto literário apresenta. Nisso, podemos dizer que a presença de aspectos sociais, relativos a própria linguagem e o cenário sociocultural da obra, revelam uma tentativa de construção nacionalista do brasileiro.

Nessa perspectiva, destacamos como principais resultados alcançados a presença de uma linguagem que reflete uma cultura popular, de vocabulário indígena, relativização de pontuação, além do humor e da velocidade mágica dos acontecimentos (o lúdico), que consiste no plano estético do autor, de “prender” o leitor à obra, exigindo dele atenção a sua cronologia. Além desse, o autor utiliza também um plano ideológico, que concerne na narração das histórias como forma de explanar os valores, a identidade que caracteriza o personagem Macunaíma e a étnica que resulta na construção histórica do brasileiro, enquanto miscigenado, a partir da união de três raças distintas: o branco, o índio nativo e o preto.

Por essa ótica, evidenciamos que o diálogo entre esses dois planos, o estético e o ideológico, resulta na tentativa, apresentada pelo autor com a obra, de compreender a construção da nacionalidade brasileira.

Dessa forma, e sabedores de que esta obra analiticamente apresenta inesgotáveis perspectivas de análise, apontamos como sugestão de pesquisas futuras a correlação do movimento modernista com o Brasil atual, do mundo globalizado. Isso porque modernamente, este feito (a globalização) tem aproximado nações, impulsionado o intercâmbio cultural, ao passo que se acirram questões de ódio, de racismo ou como afirma SANTOS (2001) alastram-se os males espirituais e morais, como os egoísmos e os cinismos. Assim, pensamos ter o Brasil que refundar sua identidade, como fizeram os modernistas, desta vez celebrando um pacto que afirme a grande miscigenação de raças e culturas, das quais verdadeiramente nos formou enquanto sociedade?

Ademais, destacamos que as contribuições desse trabalho permite novas abordagens de análise e é relevante para estudantes, pesquisadores e profissionais da área de Letras, além de servir de base para próximas análises literárias sobre referida a obra. Sobre isso, ainda evidenciamos sua relevância para o campo da Ciências Sociais, como, por exemplo, a História e a Geografia.

#### REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Mario de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. 31 ed. Rio de Janeiro/belo Horizonte: Garnier, 2000.

BOSI, Alfredo. **Céu e inferno**: ensaios de crítica literária e ideologia. São Paulo: ática, 1988, p. 127-141.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **Desconversa**: ensaios críticos. Rio Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 29-43.

LAFETÁ, João Luiz. Estética e ideologia: o Modernismo em 30. *In*: **A dimensão da noite e outros ensaios**. – 34º ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6º ed. Rio de Janeiro: Record, 2001, p 17 – 21.

## DA COR DE ÉBANO: história, arte e estética na valorização da negritude no ambiente escolar.

Andreza de Oliveira Andrade

UERN

[andrezauern@gmail.com](mailto:andrezauern@gmail.com)

Kelly Cristine Cordeiro

CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos

[kellycartes@gmail.com](mailto:kellycartes@gmail.com)

O presente texto propõe reflexões acerca da instrumentalização da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, dentro de ações transdisciplinares realizadas pelas disciplinas de Artes e Histórias, voltadas à valorização da experiência histórica e da estética afro-brasileira no contexto do espaço escolar do Centro Estadual de Ensino Profissional Hélio Xavier de Vasconcelos na cidade de Extremoz – RN. A presente abordagem, diz respeito ao desenvolvimento de ações conjuntas transdisciplinares promovidas através de um projeto conjunto entre o Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com a escola, através do qual veem sendo promovidas oficinas didáticas que buscam envolver os/as estudantes no debate sobre a formação sócio histórica e cultural brasileira, diversidade étnica, cultural e racismo. De modo a promover o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar, além de promover a valorização da negritude, de modo a sensibilizar os/as alunos/as a se reconhecerem de forma positiva como partícipes da identidade afro-brasileira, em um contexto escolar marcado por uma maioria étnica afrodescendente que não vê de forma positiva esta identidade, nem mesmo consegue vislumbrar a prática e a perpetuação do racismo, manifesto em seu cotidiano. As ações didáticas envolvem o projeto de extensão “Diálogos sobre diversidade” e atividades da disciplina eletiva de artes, cujo foco central é a promoção e valorização da identidade afrodescendente, por meio de atividades artística, como arte fotográfica, no intuito de valorizar a estética negra no ambiente escolar, culminando com um ensaio fotográfico e uma exposição.

**PALAVRAS-CHAVE:** identidade afro-brasileira, negritude, racismo, estética





## **DIFICULDADES E DESAFIOS DE ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR POR PARTE DE CRIANÇAS E JOVENS DO CIRCO**

Autor (1): Antonio Elder Nolasco - Professor da educação básica e mestrando no PPGCISH UERN. E-mail: eldernolasco@hotmail.com; Co-autor (1) Francisca Jeane da Silva- Professora da educação básica e mestranda no PPGCISH UERN. E-mail: jeanesilva1.js@gmail.com; Co-autor (2): Allan Phablo de Queiroz - Graduado em Ciências sociais – UERN. E-mail: allan\_shalom@hotmail.com; Co-autor (3): Yasmim Alves Basílio - Aluna de graduação em Direito pela Universidade Potiguar do Rio Grande do Norte – UNP Mossoró. E-mail: basilio-yasmim@gmail.com; Orientador (4): Professora Dra. Ana Maria Morais Costa do Departamento de Ciências Sociais - UERN e do PPGCISH – UERN. E-mail: ana.morais10@hotmail.com.

### **RESUMO**

Nascer e crescer no circo se diferencia bastante do padrão de vida estabelecido pela sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à moradia, aprendizado, convivência social e ao acesso à educação formal. É uma vida nômade com obstáculos e adversidades. O sistema de ensino brasileiro exige regularidade e assiduidade, um entrave para os estudos das crianças e jovens circenses. O objetivo do presente trabalho é analisar como as pessoas de família circense, realizam o processo de educação formal, visto que vivem em condições de itinerância. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica e exploratória, com base na Constituição e Leis complementares; nos teóricos que abordam a temática; e, a partir de entrevistas com artistas e seus familiares, destacando pontos qualitativos que resultam dos quantitativos e que permitem ampliar questões relativas ao objeto estudado. Apesar das leis específicas existentes, as dificuldades persistem, sobretudo, no que se diz respeito à falta de políticas educacionais voltadas para a democratização, igualdade de direitos e respeito às diferenças nas escolas. A discriminação e o preconceito ainda persistem, tanto por parte das instituições escolares, como pelos próprios colegas de sala de aula. Paralelo às dificuldades, foi concluído que as crianças e jovens, que se encontra em fase escolar, desenvolvem e também apresentam um nível de concentração nas atividades circenses que contribuem para o comprometimento do mesmo nas disciplinas escolares. Pois promovem trabalho em equipe, o respeito às diferenças e a agilidade de argumentação, que contribui para a formação da cidadania e do bom desempenho do aluno diante das exigências da educação formal.

Palavras-chave: Educação, circo, jovens, dificuldade, itinerância.



## I – INTRODUÇÃO

Quando vamos ao circo nos contagiamos com magia das cores e a beleza do espetáculo, cada espectador, ao seu modo, se identifica e tem preferência por um determinado número que considera especial.

Há aqueles que preferem os palhaços, pela descontração e o riso, outros porém, preferem um número que apresente um certo grau de adrenalina, como por exemplo, o globo da morte ou trapézio, enfim, todos de uma maneira ou de outra se envolvem no fantástico mundo que só o circo é capaz de proporcionar.

Ao prestigiar o espetáculo o público vibra, sorri, aplaude, se envolve completamente em uma atmosfera que une emoção e a expectativa quanto a próxima atração. No entanto, esse público pouco sabe a respeito da preparação dos espetáculos, como também de questões referente ao cotidiano destes artistas.

Esse público/espectador, por exemplo, não imagina como é ter uma vida em situação de itinerância, isto é, em deslocamento constante, sem uma residência fixa, situação esta, que dificulta as condições de acesso ao sistema de educação formal, por parte de crianças e jovens que vivem “no circo tradicional, de famílias nômades” (Xavier, 2009).

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a analisar as condições de escolaridade formal de crianças e jovens que vivem em situação de itinerância e como elas conseguem estudar, assim como também dar continuidade a sua vida escolar, em meio as dificuldades impostas pela vida nômade.

Deste modo, com base na Constituição Federal brasileira – CF (2008), leis complementares, problematização de teóricos que abordam a referida temática, como também através de entrevistas com artistas do circo e seus familiares, pretendemos compreender como e em que condições ocorre esse processo educativo. Para isso, analisaremos situações desde o momento da matrícula, a socialização em sala de aula, até a permanência destas crianças e jovens na escola formal, buscando identificar os obstáculos por elas enfrentados.

Assim, mediante a relevância da temática abordada, pretendemos fazer uma discussão em torno do cumprimento das leis que tratam especificamente do tema mencionado, já que de acordo com Brandão (2007) no Brasil

“Entre o pensado e o vivido há diferenças, as pessoas do país – protestam e cobram, de quem faz a lei, que pelo menos ela seja cumprida: que haja liberdade na educação e, através



dela, que a escola exista para todos e seja distribuída por igual entre todos. (BRANDÃO, 2007, p.58)

Contudo, na perspectiva de poder analisar as leis que tratam sobre as condições da educação formal para grupos itinerantes, esperamos que este artigo possa contribuir para uma reflexão acerca das questões culturais, sociais e econômicas do nosso país, que se encontram inseridas nesse contexto. Assim, esperamos que este trabalho possibilite novas discussões e uma maior visibilidade da arte e da educação no meio acadêmico.

## 1. EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS

A educação está presente em várias fases da nossa vida – seja na infância, na adolescência ou na idade adulta, como também em vários lugares: em casa, na escola, na rua, na igreja, no circo, ou seja, a educação perpassa por todas as nossas relações sociais, o que significa dizer que estamos sempre envolvidos com a educação.

De acordo com Brandão (2007), “ninguém escapa da educação”, pois a nossa vida é sempre permeada por processos educativos. A educação está sempre nos conduzindo para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar, assim, o processo educativo possibilita caminhos que nos instiga ao saber, o fazer, o ser e o conviver nas nossas múltiplas relações sociais.

No entanto, Brandão nos convida a pensar sobre as diferentes formas e modelos de educação, ao afirmar

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece (...) o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (BRANDÃO, 2007, p. 10)

Nesse sentido, o autor abre espaço para uma discussão em torno das diversas formas e modelos de educação, como também a respeito dos lugares, maneiras de ensinar e aprender, ou seja, onde, como e por quem esse processo educacional pode ser conduzido.

Ao analisarmos as condições de aprendizagem e experiências vividas por crianças e jovens de famílias circenses, consideramos que os conhecimentos prévios dos alunos são muito importantes na construção do saber, assim, como bem descreve Brandão (2007), ao referir-se que “a criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa”. Nesse sentido, as atividades realizadas no circo, principalmente aquelas que requer um significativo grau de concentração, coordenação motora e é nutrida de satisfação na



sua realização, podem perfeitamente contribuir para um bom desempenho do aluno circense em sala de aula.

A respeito das atividades voltadas para a construção dos números a serem apresentados nos espetáculos circenses, que possibilita o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens do circo, o circense Nil Moura, palhaço espagete, integrante do Circo Grock, faz o seguinte comentário

(...) Você pega um objetozinho numa mão e joga pra outra mão – aprender malabares. Eu começo a trabalhar os dois hemisférios, eu começo a trabalhar o globo ocular... se eu perder a atenção, meu objetinho cai, então eu vou trabalhar a atenção. (...) eu estou trabalhando sem ninguém mandar, eu estou com o objeto desafiando a mim mesmo (...) isso trabalha um nível de concentração tão alto, que você não tem ideia. Esses meninos da gente aqui, eles vão para o vestibular e passam sem fazer cursinho (...) outro rapaz que era malabarista da gente aqui, ele tirou em quinto lugar em ciência da computação (...) cabeça aberta, com um nível de concentração altíssimo (...) autoestima que você consegue resolver situações que você nem imagina (...) quando você vai pra dentro de sala, seu nível de atenção melhorou demais.

Deste modo, percebemos que a educação se dar de forma difusa em todos os mundos sociais, visto que a mesma, “existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde exista alguma placa na porta contendo o seu nome”. (BRANDÃO, 2007, p. 16)

Corroborando com esse pensamento, Abreu e Silva (2009) descreve a semelhança existente entre o ensinar/aprender no circo tradicional, que de acordo com os autores exige compromisso e dedicação entre ambas as partes, algo que se assemelha a relação professor/aluno em sala de aula

O ensino e a aprendizagem, semelhantes aos esquemas formais da relação de professor/aluno, continham mais do que ensinar a deslocar o corpo, mais do que comparecer em horários marcados diariamente. O fim da “aula” não acontecia ao toque do “sinal”. Os mestres estavam presentes para explicar cada momento da elaboração, construção e manutenção dos aparelhos, do material do circo em geral; mostrando a relação de confiança e segurança que o trabalho representava para cada um e para os outros. (ABREU E SILVA, 2009, p. 105)

Ainda de acordo com Abreu e Silva (2009), a transmissão do saber circense fez desse mundo uma escola única e permanente. Para os autores, esse saber, essa arte ancestral e única que é o circo, só se perpetua graças a dois mecanismos: a transmissão do saber de pai para filho e o ensino proporcionado por uma escola.

Dentro desta compreensão de saberes distintos, Brandão (2007), nos lembra que a educação surge inicialmente sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas, em um processo que podemos denominar de “educação informal”. Só depois é que se apre-



senta com a estrutura e “modelo formal/escolar” na qual a conhecemos hoje, ou seja, com as instituições de ensino, salas de aula, conteúdos programáticos, professores e métodos didáticos/pedagógicos.

Assim, no que diz respeito a sua configuração formal, a Constituição Federal (CF 1988), no CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO – assegura a educação como um direito fundamental de todos,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205, CF 1988)

Deste modo, vide art. 206 da CF (2008) e art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), no seu art. 53, assegura a criança e ao adolescente uma educação pautada na (...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

No entanto, Saviani (1991), ressalta que essa “igualdade precisa existir em termos reais e não apenas formais”. Não basta apenas que existam leis para normatizar a educação, se faz necessário também que estas leis sejam de fato colocadas em prática - com o intuito de atender a todos, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação.

## 2. A REALIDADE DO ALUNO CIRCENSE DIANTE DAS EXIGÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FORMAL

De acordo com Xavier (2009), para fundamentar o direito da criança circense à efetiva inclusão escolar, é utilizada a Legislação Federal como parâmetro, que através da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, em seu Artigo 29, já assegurava que

Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e consequente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem”. (BRASIL, 1978)

Como podemos perceber, existe uma legislação especificamente voltada para problema abordado no presente trabalho, cuja finalidade do mesmo, será analisar como as crianças e jovens de família circense, realizam o processo de educação formal, visto que vivem em condições de itinerância.

Para Xavier (2009),

Por serem nômades, as crianças de circo não frequentam uma única escola por ano, como é o comum. Elas precisam mudar de escola frequentemente durante o período letivo, trocan-



do de instituições de ensino por bimestres, por mês, por quinzenas e até mesmo a cada semana, dependendo da necessidade de deslocamento”. (XAVIER, 2009, p. 119-120)

Nesse sentido, é importante destacar o Projeto de Lei 6.903/2002, proposto pelo Senador Roberto Requião, que considera crime a negação de vagas em escolas públicas aos alunos em situação de itinerância (Santana, 2012), este projeto introduz o parágrafo único ao artigo 29 da Lei 6.533/78, nos termos a seguir descritos:

A recusa da vaga em escolas públicas do ensino fundamental importa crime de responsabilidade da autoridade competente, nos termos do art. 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sujeitando-se o infrator à perda do cargo, nos termos dos arts. 78 e 79 da Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950. (BRASIL, 2002)

No entanto, diante das condições de acesso à escola formal por parte de crianças e jovens circenses, a partir de PROJETO DE LEI N.º 3.543-A, DE 2012 de acordo com o Artigo 1º - Da resolução nº 3 de 16 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica “As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença”.

De acordo com o parágrafo único da mesma resolução

São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, **circenses**, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mamembe, dentre outros”. (Resolução nº 3 de 16 de maio de 2012).

Nesse sentido, de acordo com o artigo 2º, os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes. Onde deverão, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental mediante auto declaração ou declaração do responsável. (Art. 3º da Resolução nº 3 de 16 de maio de 2012). Portanto, não há dúvidas quanto a existência das leis e de suas exigências. No entanto, o que se constata muitas vezes é a falta do seu cumprimento, pois mesmo existindo, muitos dos seus beneficiários a desconhecem, como também, algumas instituições de ensino, ignoram e recusam a sua implementação.

Como já foi mencionado anteriormente, o aluno de origem circense tem direito a escola e a educação formal como qualquer outro cidadão. É um direito assegurado com base na



Constituição Federal (1988). No entanto, há relatos que descrevem dificuldades e preconceitos sofridos por parte desses alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho faz uma descrição sobre a realidade e as exigências da educação formal do aluno de origem itinerante. Para isso, fizemos a observação de dois casos específicos, retratados a respeito da temática proposta - onde visitamos dois circos, o circo 1 — Fuxiquinho circo Show, e, Circo 2 — Babalu Circus. Em ambos os circos, a partir da observação cotidiana e de entrevistas com alunos em idade escolar, podemos constatar a existência de obstáculos ao acesso e a permanência na escola por parte desse grupo social.

O primeiro circo a ser visitado foi o Fuxiquinho circo show, na ocasião entrevistamos Emily Campelo (15 anos), componente da quarta geração de uma família de artistas circenses. A jovem estudante que está cursando a 2ª série do Ensino Médio, é filha do palhaço Fuxiquinho e neta do saudoso Horácio Campelo (falecido recentemente).

Em conversa com Emily, no mês de janeiro de 2018, na cidade praia de Tibau, perguntamos para a jovem artista se a vida no circo atrapalhava os seus estudos, ocasião em que a mesma responde

Como eu vivo isso desde sempre, eu já me acostumei, só é aquela coisa, quando chego em uma cidade faço a matrícula, aí estudo o tempo que o circo tá na cidade, aí quando vou embora peço a transferência - já vou pra outra escola e assim vai.

De acordo com Emily, ela passa em média por 15 a 18 escolas por ano e pelo fato de ser extrovertida, apesar de ficar em torno de duas a quatro semanas em cada escola, consegue fazer amizade e mantê-las mesmo a distância, através das redes sociais. O que difere dos jovens estudantes antes do advento da internet, que perdiam rapidamente os contatos e consequentemente as relações de amizades com maior facilidade.

A jovem artista circense, diz, ainda, que não encontra dificuldade para se matricular, pois a maioria das escolas que estuda são particulares. Um ponto, que facilita sua vida, enquanto estudante.

Perguntada sobre o que pensa em fazer quando concluir o ensino médio, ela responde que no momento só pensa no circo. Quando interrogada sobre o seus sonhos e projeções para o futuro, responde, “Muita gente me pergunta isso, mas é como se eu já tivesse vivendo meu sonho (...) que é o circo... de tá fazendo o que eu gosto, o que eu amo e eu sempre vou continuar no circo”.

Indagada sobre a possibilidade de realizar outra atividade em horários livres da sua atuação no circo, Emily é enfática ao dizer que não, pois de acordo com a jovem artista e estudante, o acúmulo de atividades pode comprometer os seus estudos e a qualidade dos seus



números. O que lembra as palavras do já citado palhaço espaguete, em relação ao nível de concentração que o jovem desenvolve, além da autoestima, que o deixa capaz de resolver situações problemas ou assumir compromissos, como por exemplo, dentro e fora da sala de aula, o que deixa o nível de atenção bem melhor. Ainda segundo o palhaço mencionado, isso contribui para o bom desempenho do aluno que também é circense nas provas de nível nacional, como vestibulares ou ENEM.

A jovem argumenta que prefere se dedicar aos estudos e se especializar nas suas performances (Bambolê, trapézio, malabarismo, dançarina...) para que as mesmas sejam bem feitas e possa agradar ao público. Portanto, percebemos que nessa primeira entrevista, não houve relatos que indicasse a situações de preconceitos e discriminações por parte das instituições, nem de colegas de sala de aula.

No circo 2 — Babalu Circus, entrevistamos a estudante Yasmim Acacias (19 anos), que hoje frequenta a faculdade de Direito de uma instituição particular em Mossoró. A mesma relatou ter sofrido preconceito ao tentar se vincular a escola formal. O preconceito descrito foi por parte da administração escolar em não aceitá-la

(...) uma vez em uma escola em Uiraúna no estado da Paraíba, eu estava em sala de aula e a diretora mandou eu sair da sala, dizendo que eu não estava matriculada, sendo que minha mãe tinha ido na escola um dia antes e eu estava matriculada como todo mundo, só que a diretora disse que eu não estava (...) ela não teve o cuidado de me chamar separadamente (...) ela me expulsou da sala na frente de todo mundo, dizendo que eu não tinha o direito de tá ali, porque não tinha vaga e eu podia ser do circo ou de qualquer lugar, mas eu não deveria estar ali. (...) eu chorei muito, foi muito constrangedor (...) aí eu liguei pra minha mãe vir a escola e verificaram que eu estava matriculada, inclusive com todos os documentos exigidos pela direção. A diretora veio me pedir desculpas dizendo que tinha havido um mal entendido, pensava que tinha falado que vinha do sítio e não do circo. Daí então, o tratamento comigo passou a ser totalmente diferente, inclusive recebi até livros, coisa que nunca tinha ocorrido antes.

A estudante também faz comentários a respeito de preconceitos por parte dos outros alunos, quando aceita por outras escolas, por se tratar de um integrante de circo. Há sempre uma visão, segundo a estudante, por parte dos colegas de pensarem que o acompanhamento não seria igual, ou seja, que o aluno itinerante não apresenta condições de aprendizagem equivalente a deles, como também discriminação estereotipadas de “quem é do circo é drogado, vagabundo, não sabe ler, não sabe escrever, não sabe de nada”.

No entanto, a estudante diz que sempre superou esse tipo de preconceito, uma vez que estudava muito em casa (no circo), e que as vezes era mais adiantada que os próprios colegas regulares.





Para Yasmim, o preconceito tende a subestimar a capacidade das pessoas oriundas do circo, ao firmar que quando diz que faz faculdade, que pretende exercer uma profissão fora do circo, muita gente ignora, como se ela não fosse capaz de conseguir.

Ainda de acordo com a estudante, na escola, existe também muito preconceito em relação as condições de vida no circo, como bem descreve

Os colegas de turma as vezes nos fazem perguntas invasivas, indiscretas, que talvez não seja feita por mal, mas que nos deixa mal, tipo: Como é que você vive? vocês tem geladeira? vocês comem como? Mesmo sabendo que vivemos em uma situação que é diferente... é outra cultura, é outro modo de viver... eu digo que é uma vida normal, é do mesmo jeito (...) eu tenho uma vida normal, como qualquer outra pessoa. (...) Mas é muito chato, eu conheço pessoas do circo que deixou de estudar, que parou de estudar, só por causa dos colegas...você acredita?

No entanto, Yasmim diz que apesar de ter sofrido preconceitos na trajetória da sua vida escolar, percebe que um novo cenário se configura, quando ao acompanhar o início da vida escolar do seu sobrinho (4 anos), constata que os pais da criança não enfrentam grandes problemas em mantê-lo na escola.

Para ela, a situação também é mais favorável, uma vez que o circo está passando uma grande temporada em Mossoró e mesmo mudando de bairro, os pais da criança o mantém na mesma escola. Nesse sentido, para Abreu e Silva (2009) “o circo será nômade também dentro desta mesma cidade, percorrendo os diferentes bairros, com diferentes tipos de públicos”.

Contudo, nos apoiando nos escritos de Ermínia Silva (2009), autora/pesquisadora e de origem circense, relata que por ser de uma nova geração, diferente dos mais tradicionais do circo, que recebiam ensinamentos voltados para dar continuidade a arte circense, ela juntamente com outros familiares ao chegarem

Em idade escolar, foram mandados para a casa de parentes que possuíam residência fixa, para iniciarem os estudos “formais” e construir um “futuro diferente” e “melhor” que a vida que haviam herdado, segundo eles mesmos. (ABREU E SILVA, 2009, p.26)

O que nos remete a ideia de que o preconceito apresentado nesta fala surgiu de dentro do circo para fora. A tendência é que os pais, talvez pensando em algo melhor, sugerem ou agem de forma que possibilite a seus filhos uma profissão diferente da sua. Por considerar desgastante.

As situações vividas por Yasmim e Ermínia se assemelham, no sentido, das famílias apresentarem a preocupação das filhas buscarem uma profissão alternativa. No caso de Yasmim, mesmo fazendo faculdade, não se desvincula do universo circense, atuando como bailarina e vendedora de lanches na praça de alimentação do circo. Assim, a jovem, sonha em



se formar e poder desenvolver um trabalho que possa contribuir para incentivar e valorizar o circo.

Todavia, a realidade dos alunos circenses, não são iguais, muitas vezes não condiz com as exigências da educação formal. Por exemplo, em caso de famílias circenses mais humildes, que precisam da disponibilidade das escolas públicas, muitas vezes recebem “um não” como resposta, alegando que a vinculação desse tal aluno poderia atrapalhar o rendimento escolar das outras crianças. São “nãos” carregados de preconceitos, que acabam estereotipando a criança e o jovem circense.

As crianças e os jovens circenses podem apresentar capacidades cognitivas iguais ou superiores as dos outros alunos, isso porquê em seu cotidiano no circo, eles realizam tarefas individuais e coletivas que acentuam a capacidade de concentração, tornando-os compenetrados naquilo que fazem. Além do mais, são pessoas na maioria das vezes extrovertidas, com capacidades para rápida socialização e entrosamento com professores e colegas de turma.

Deste modo, as atividades circenses estimulam o trabalho em equipe, o respeito as diferenças e a agilidade de argumentação.

A possibilidade de um bom desempenho destes alunos só poderão ser constatadas se toda a comunidade escolar, independentemente da posição geográfica, abraçar a causa.

No entanto, mesmo sabendo da existência da lei, muitas famílias desistem de manter os filhos nas escolas por não encontrarem o apoio pedagógico necessário para sua permanência, ou seja, os problemas ocasionados pela falta de um acompanhamento adequado, muitas vezes terminam inviabilizando o acesso desse aluno itinerante ao ambiente da escola formal.

Nesse contexto, Saviani (1991) considera que a educação descumpra o seu papel de agente transformador, quando deixa de ser um instrumento de superação da marginalidade.

Assim, negar a educação a um determinado grupo, é torná-los ignorantes ao conhecimento e jogá-los as margens da sociedade. Portanto, dentro de uma perspectiva inclusiva, onde a educação possa inserir os indivíduos ao invés de excluí-los, o educador diz

A educação só será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1991, p. 8)

Contudo, de acordo com Saviani (1991), a instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidade de aprendizagem dos alunos que sofrem discriminação



[...] implicando redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, geralmente, é que, as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. (SAVIANI, 1991, p. 45-46)

Pois, ainda de acordo com Saviani (1991) a educação deve ser uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, fazendo com que a desigualdade existente no ponto de partida possa caminhar para uma igualdade no ponto de chegada.

### III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização dessa pesquisa, assumimos o desafio de buscar concretizar o objetivo que seria de analisar o acesso à educação formal por parte da família circense e quais os obstáculos enfrentados, já que a condição de itinerância é característica predominante do artista do circo. A partir das narrativas coletadas no decorrer da pesquisa ficou constatado que, apesar da existência da Lei, que assegura o acesso à educação formal por parte das crianças e jovens circenses, o preconceito ou a não aceitação atrapalha o rendimento escolar dessas pessoas.

Paralelo a isso, também foi observado que a partir da cultura existente no mundo do circo, as crianças e jovens, que se encontra em fase escolar, desenvolvem e também apresentam um nível de concentração nas atividades circenses que podem contribuir para o comprometimento do mesmo nas disciplinas escolares. Além, de promover uma autoestima elevada que contribui para a formação da cidadania e conseqüentemente, do bom desempenho do aluno diante das exigências da educação formal. Deste modo, as atividades praticadas no circo estimulam o trabalho em equipe, o respeito as diferenças e a agilidade de argumentação.

Consideramos, sem dúvida que o grande "facilitador" durante todo o transcurso do trabalho foi a participação dos envolvidos em se deixarem ser observados. A predominância da característica 'simpatia' pôde ser de grande ajuda para conclusão deste relato. Além disso, foi observado que, ainda há uma visão preconceituosa por parte da própria comunidade escolar, de pensarem que o desenvolvimento do jovem circense que busca a escola não seria igual, isto é, que o aluno itinerante não apresenta condições de aprendizagem equivalente aos demais, como também discriminação estereotipadas de "quem é do circo é drogado, vagabundo, não sabe ler, não sabe escrever, não sabe de nada". São fatos descritos e coletados a partir da técnica de entrevista que muito contribuiu para o desenrolar desse artigo.



No entanto, foi observado que, a realidade desses alunos, não são iguais, muitas vezes não condiz com as exigências da educação formal. Há famílias mais abastardas que mantem seus filhos em escolas privadas a cada porto que ancora. E há famílias circenses mais humildes que precisam da disponibilidade das escolas públicas e que muitas vezes recebem “um não” como resposta, alegando que a vinculação desse tal aluno poderia atrapalhar o rendimento escolar das outras crianças. São “nãos” carregados de preconceitos, que acabam estereotipando a criança e o jovem circense.

Percebemos que a normatização, a Lei, não é suficiente, existe à necessidade da conscientização e orientação acerca desta temática, na tentativa de possibilitar as crianças e jovens do circo a garantia de poderem estudar dignamente. Nesse sentido, consideramos de extrema importância a continuidade de novas pesquisas.

#### **IV – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

ABREU, Luís Alberto; SILVA, Ermínia. Respeitável público... O circo em cena. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.533 de 27 de Maio de 1978. Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 24 mai. 1978. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/L6533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/L6533.htm)

BRASIL Decreto-Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, n.248, p.6009, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

SANTANA, Q. S.; BITENCOURT, R. B. Acesso à educação escolar por crianças circenses: Um estudo de caso realizado em Petrolina-PE. Disponível em: <http://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2768/2330>

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

XAVIER, Glauca do Carmo; SANTOS, Anderson Avelino de Oliveira. Exclusão escolar e a criança de circo. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação –Universidade Católica de Minas Gerais. Revista eletrônica de Educação V. 3, n. 2, Nov. 2009. Artigos ISSN 1982-7199.

## **DIREITO À SAÚDE E O DEVER DA FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR ANCORADA NA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO JURÍDICO**

José Antonio de Albuquerque Filho  
*Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)*

[joseantonioalbuquerquefilho@gmail.com](mailto:joseantonioalbuquerquefilho@gmail.com)

**RESUMO:** O presente estudo situa-se no âmbito do direito processual civil brasileiro, do direito constitucional brasileiro e da linguística textual, no que se refere aos assuntos fundamentação jurídica e direito à saúde. O objetivo geral consiste em investigar as marcas da intencionalidade na superfície textual de duas decisões interlocutórias (*corpus*) prolatadas por dois magistrados distintos sobre o mesmo caso concreto num lapso de tempo de aproximadamente 48 horas entre ambas. Busca-se, ainda, analisar de que forma se opera a ideologia subjacente aos dizeres dos magistrados e o grau de subjetividade referente às diversas maneiras como eles-enunciadores se utilizam do texto escrito para a realização de seus argumentos persuasivos, considerando a relação existente entre o texto, o cotexto e o contexto situacional. O processo enunciativo evidencia a fundamentação jurídica estabelecendo entre os interlocutores um jogo linguístico. A análise crítica do discurso jurídico possibilita observar se as decisões interlocutórias foram juridicamente fundamentadas ou se apresentam deficientes, a partir da identificação dos operadores argumentativos e dos modalizadores epistêmicos, situados no eixo da crença de quem enuncia. A metodologia adotada situa-se no domínio da Análise Crítica do Discurso (ACD), com ênfase nos efeitos ideológicos e políticos do discurso, verificando como os elementos linguísticos apontam a orientação argumentativa pretendida nas decisões interlocutórias. Como resultados, foi possível construir uma classe argumentativa, a partir do modelo teórico desenvolvido por Ducrot, baseada nas escolhas verbais dos magistrados, evidenciando o compromisso e o grau de intencionalidade de cada um.

**Palavras-Chave:** Análise Crítica do Discurso; Fundamentação Jurídica; Direito à Saúde

## **Discurso literário feminino nos romances de ÚRSULA de MFR e UMA APRENDIZAGEM OU O LIVRO DOS PRAZERES de CL: a evolução e transformação de uma literatura feita por elas.**

Roberto Robson de Almeida ; Sebastiana Alves Nogueira; Maria clara Fernandes de Andrade;  
Douglas de Oliveira Guedes .  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, <https://portal.uern.br>

### **RESUMO**

O objetivo do presente trabalho é uma análise crítica e reflexiva sobre o gênero e o sexo, o discurso patriarcal, os estereótipos femininos e a produção literária produzida por mulheres em um processo anacrônico, a partir das obras: ÚRSULA (1859) de Maria Firmino dos Reis e Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres (1969) de Clarice Lispector. Dois grandes estudiosos da área nos dão suporte para essa exploração, Butle (2008) e Foucault (1998). Com esse aparato teórico, partiremos para pesquisas históricas e anacrônicas, para depreender o passado e suas bagagens que perduram até hoje sobre a sexualidade e o patriarcado, onde o discurso em um processo comunicacional, direciona, domina e gerencia o sistema patriarcado, como disse Foucault em seu livro a *Ordem do Discurso* (1998), quem domina o discurso, domina o Phatos, e nesse contexto histórico-político, a mulher como escritora literária, embarcada nessa persuasão, tornando-se dominada e isto reflete em seu texto literário até a contemporaneidade, junto com a concepção de sexo como gênero de poder igualitário, e a liberdade da libertação literária, que ocorreu em um processo anacrônico, tendo a intuito de mostrar o poder que a mulher construiu e vem construindo no discurso ao decorrer do tempo.

**Palavras-chave:** Mulher. Patriarcado. Texto literário, contemporaneidade.



# DISCURSO POLÍTICO DE LULA: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SI

Albaniza Brigida de Oliveira Neta

*Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e-mail: albaniza.20@hotmail.com*

Maria Eliete de Queiroz

*Docente do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e-mail: eliete\_queiroz@yahoo.com.br*

## INTRODUÇÃO

Lula proferiu o discurso de rua, no dia 07 de abril de 2018, em São Paulo, para uma multidão que o escutava antes de se entregar a Polícia Federal. Esse *corpus* possui uma relevância política, social e histórica, uma vez que, o Presidente Lula representou para o Brasil a oportunidade de ascensão e igualdade social. Esse estudo provém do interesse pessoal, enquanto pesquisadora, e cidadã brasileira para pesquisá-lo. Este trabalho tem como objetivo analisar como foram construídas as representações discursivas de Lula no discurso de rua. Os fundamentos teóricos estão amparados na abordagem teórico-metodológica proposta por Adam (2011), denominada de Análise Textual dos Discursos (ATD). A ATD pertence ao campo da Linguística Textual, tendo como objeto de estudo os textos concretos produzidos em situações reais de comunicação.

O nível de análise textual é o semântico, focalizando a categoria da representação discursiva. A representação discursiva é conceituada como uma imagem que se constrói de si (locutor), do outro (alocutário) e do tema tratado em um texto. As categorias para análise das representações discursivas do locutor (Lula) foram a referenciação, a predicação, a localização espacial e temporal e a modificação da predicação. O *corpus* é constituído pelo discurso de Lula coletado no *site* da Folha de São Paulo.

## METODOLOGIA

Metodologicamente, esta pesquisa se configura como qualitativa, uma vez que, parte para a análise de textos porque os estudos são fundados em situações interativas entre os parceiros da comunicação e que analisam documentos. Classifica-se como pesquisa documental porque trabalha

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

com um discurso político de rua oralizado proferido por Lula em frente ao Sindicato dos Metalúrgicos, em São Paulo, configurando-se, assim, como um documento da esfera pública.

Esse estudo é de natureza descritiva-interpretativista, segundo Moraes (2003, p. 201-202) porque “esse metatexto constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativo capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise”.

Compreendemos que são descritos os enunciados em que aparece a construção das representações discursivas encontradas nos fragmentos selecionados, em seguida, são interpretados e analisados com base nas categorias de análises propostas pela ATD que são a referenciação, a predicação, a modificação e a localização espacial e temporal. A referenciação é entendida como uma renomeação de uma entidade discursiva, sem perder o sentido linguístico no enunciado.

A predicação são os processos verbais que estão instaurados no texto, revelando ações, estados e mudanças de estados. A modificação é responsável por atribuir qualidades as entidades discursivas tanto aos referentes como a predicação. Por último, a localização é compreendida por situar as ações de tempo e de espaço dos sujeitos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises das representações discursivas de Lula foram construídas por meio das categorias semânticas da referenciação, da predicação, da modificação e da localização espacial e temporal.

A seguir, serão dispostos três fragmentos com as representações discursivas encontradas, em suas respectivas análises. Assim, no fragmento 1, as representações discursivas são de Processado, cidadão indignado, condenado e ladrão. No fragmento 2, Honesto, inocente, revolucionário, preso e grato. No fragmento 3, Triturado, atacado, desafiador, construtor de sonhos, metalúrgico e Presidente da República.



### **1 - Fragmentos das Rds processado, cidadão indignado, condenado e ladrão**

(L 192-204) Significa que não é dinheiro que resolve o problema de uma greve. Não é 5%, não é 10%, é o que está embutido de teoria política, de conhecimento político e de tese política numa greve.

**Agora, nós estamos quase que na mesma situação, eu estou sendo processado e eu tenho dito claramente: o processo do meu apartamento, eu sou o único ser humano que sou processado por um apartamento que não é meu.**

**E eles sabem que O Globo mentiu quando disse que era meu. A Polícia Federal da Lava Jato, quando fez o inquérito, mentiu que era meu. O Ministério Público, quando fez a acusação, mentiu dizendo que era meu. E eu pensei que o Moro ia resolver, e ele mentiu dizendo que era meu. E me condenou a nove anos de cadeia.**

**É por isso que eu sou um cidadão indignado. Porque eu já fiz muita coisa nos meus 72 anos, mas eu não os perdoo por ter passado para a sociedade a ideia de que eu sou um ladrão.**

Nos trechos, podemos perceber as representações discursivas de Lula como processado, cidadão indignado condenado e ladrão. Essas Rds foram construídas mediante as categorias da predicação, localização espacial e temporal e a referenciação.

Na proposição-enunciada “Agora, nós estamos quase que na mesma situação, eu estou sendo processado e eu tenho dito claramente: o processo do meu apartamento, eu sou o único ser humano que sou processado por um apartamento que não é meu”, Lula é representado discursivamente como processado sendo perceptível na predicação “estou sendo processado” que significa por meio do gerúndio “sendo” uma ação que está em curso, ou seja, o ex-presidente tem contra si, no momento de proferimento do discurso de rua, um mandado de prisão em virtude de possuir um apartamento tríplice, em São Bernardo do Campo. Em seguida, no mesmo trecho linguístico o locutor faz referência ao seu processo na justiça afirmando “o processo do meu apartamento, eu sou o único ser humano que sou processado por um apartamento que não é meu”, assim, o verbo “sou” evidencia uma ação de posse de Lula, se referindo ao processo.

Percebemos que o locutor expressa a sua voz de indignação no seu discurso de rua, quando afirma categoricamente, quatro vezes que o apartamento não era seu, vejamos as ocorrências: “E eles sabem que O Globo mentiu quando disse que era meu. A Polícia Federal da Lava Jato, quando fez o inquérito, mentiu que era meu. O Ministério Público, quando fez a acusação, mentiu dizendo que era meu. E eu pensei que o Moro ia resolver, e ele mentiu dizendo que era meu”. Nesse

contexto, quem faz essas acusações é um meio de comunicação “o jornal o GLOBO” e as autoridades “Polícia Federal, Ministério Público e o Juiz Sérgio Moro”. O verbo que evidencia a voz do locutor é o “ser”, demonstrando, assim, que mesmo diante da situação difícil que Lula estava passando não se calou e lutou contra as acusações que recaiam contra si, favorecendo a construção de uma imagem positiva em questão do contexto que estava inserido (no meio da rua) com populares.

A Rd de Lula como condenado está expressa em “E me condenou a nove anos de cadeia” sendo construída pelo verbo “condenou” expressando uma ação momentânea, determinada no tempo, isto é, Lula tinha sido condenado há um dia anterior a esse discurso (06 de abril) e que não é rotineiro na história política do Brasil um ex-presidente ser culpado por crimes de corrupção e lavagem de dinheiro.

Outra categoria semântica que colabora para a Rd de condenado é a localização. Assim, há a presença do locativo temporal “nove anos” é utilizado como recursos semântico-discursivos que demandam o tempo decorrido que Lula irá passar na prisão em razão de sua acusação. O localizador espacial “cadeia” designa o espaço físico em que o locutor vai permanecer depois de sua prisão.

Em “É por isso que eu sou um cidadão indignado. Porque eu já fiz muita coisa nos meus 72 anos, mas eu não os perdoou por ter passado para a sociedade a ideia de que eu sou um ladrão”, as Rds são de cidadão indignado e ladrão, assim, a primeira Rd é evidenciada por meio da predicação “sou” indicando o sentimento de Lula (indignado), naquele momento, em razão dos meios de comunicação e a justiça o acusarem de lavagem de dinheiro. O localizador de tempo “meus 72 anos” está remetendo a idade do locutor em virtude de, nesses longos anos de vida, ter vivenciado e trabalhado muito em prol do bem comum da população brasileira. Nesse sentido, Lula se sente magoado porque os meios de comunicação e a justiça imprimiram na sociedade a imagem negativa dele como ladrão, essa Rd é construída pela referência “eu” demonstrando o papel de protagonista de seu discurso. Por isso, ele remeteu a sua idade para comprovar a sua inocência para seus alocutários (população e o Juiz) como nos propôs Adam (2011).

## 2 - Fragmentos das Rds Honesto, inocente, revolucionário, preso e grato

(L 205-214) Deram a primazia dos bandidos fazerem um Pixuleco pelo Brasil inteiro. Deram a primazia dos bandidos chamarem a gente de Petralha. Deram a primazia de criar quase que um clima de guerra negando a política nesse país.

**Eu digo todo dia: nem um deles tem coragem ou dorme com a consciência tranquila da honestidade, da inocência, que eu durmo.** Nem um deles.

Eu não estou acima da Justiça. Se eu não acreditasse na Justiça, eu não tinha feito um partido político. **Eu tinha proposto uma revolução nesse país.**

Mas eu acredito na Justiça, numa Justiça justa, numa Justiça que vota um processo baseado nos autos do processo, baseado nas informações das acusações, das defesas, na prova concreta que tem a arma do crime.

(L 366-376) A minha idade é enfrentá-los de olho no olho e eu vou enfrentá-los aceitando cumprir o mandado. **Eu quero saber quantos dias eles vão pensar que estão me prendendo.** E quanto mais dias eles me deixarem lá, mais Lula vai nascer nesse país e mais gente vai querer brigar nesse país porque a democracia não tem limite, não tem hora pra gente brigar.

Por isso eu estou fazendo uma coisa muito consciente, mas muito consciente. Eu falei para os companheiros, se dependesse da minha vontade eu não iria, mas eu vou. **Eu vou porque eles vão dizer a partir de amanhã que o Lula está foragido, que o Lula está escondido. Não, eu não estou escondido.** Eu vou lá na barba deles, para eles saberem que eu não tenho medo, para eles saberem que eu não vou correr e para eles saberem que eu vou provar a minha inocência. Eles têm que saber disso, tá?

(L423-426) **Então companheiros, eu vou dizer uma coisa para vocês, vocês vão perceber que eu sairei dessa maior, mais forte, mais verdadeiro e inocente porque eu quero provar que eles é que cometeram o crime. Um crime político, de perseguir um homem que tem 50 anos de história política. E por isso eu sou muito grato.**

As representações apresentadas nos fragmentos de número 2 correspondem a de honesto, inocente, revolucionário, preso e grato, as quais foram elaboradas por meio das categorias semânticas da localização temporal, da predicação e do modificador da predicação.

A proposição-enunciada “Eu digo todo dia: nem um deles tem coragem ou dorme com a consciência tranquila da honestidade, da inocência, que eu durmo”. O primeiro elemento semântico-gramatical que corrobora na construção da Rd de honesto e inocente é o localizador de tempo “todo

dia” denotando o espaço temporal (diariamente) na qual locutor realiza as suas ações. O modificador da predicação “dorme com a consciência tranquila da honestidade” sugere o sentimento da tranquilidade em relação aos seus acusadores, a sua consciência enquanto inocente, uma vez que, Lula faz essa afirmação tendo em conta a não honestidade de seus julgadores. Lula constrói a Rd de inocente em relação não ter cometido nenhum crime, de não ser culpado, isso é evidenciado por meio do substantivo “inocência” na qual designa uma entidade discursiva como nos propõe Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010).

Em seu discurso de rua, proferido no dia 07 de abril, Lula se autodenomina revolucionário na proposição-enunciada “Eu tinha proposto uma revolução nesse país” que por meio do verbo “tinha” no passado expressa uma ação concluída pelo locutor remetendo ao partido político que criou, o PT (partido dos trabalhadores), na qual, pela primeira vez, na história do Brasil, um trabalhador popular e, principalmente, eleito como Presidente de uma nação. Pelo espaço discursivo de produção desse discurso político de rua ou de palanque podemos perceber que se concretiza como um ato histórico-social pela grande midiaticidade e apelo popular.

Lula constrói a Rd de si como preso na proposição-enunciada “Eu quero saber quantos dias eles vão pensar que estão me prendendo”, o localizador temporal “dias” denota a preocupação do ex-presidente em relação ao tempo que vai permanecer na cadeia, depois de se entregar. A predicação expressa no verbo “estão” e no gerúndio “prendendo” apontam que uma ação estava em curso (prisão decretada), no momento que Lula estava proferindo o discurso em frente ao sindicato dos metalúrgicos, em São Paulo.

As Rds de Lula são de foragido e escondido expressa no excerto “Eu vou porque eles vão dizer a partir de amanhã que o Lula está foragido, que o Lula está escondido. Não, eu não estou escondido”. A Rd de foragido é construída, em primeiro lugar, pelo localizador temporal “amanhã” na qual indica as consequências de sua ação do hoje, caso não se entregasse a Polícia Federal. O verbo “está” sugere que o locutor se encontra foragido e escondido porque não se entregou na data e horário estabelecido pela justiça, mais especificamente, pelo Juiz Sérgio Moro, que foi no dia 06 de abril, às 17h.

A Rd de escondido é manifestada pelo modificador da negação “Não, eu não estou escondido” aqui expressa pelo advérbio de negação “não” cuja função é mostrar que Lula está à disposição da justiça e que se entregou, ou seja, o locutor afirma veementemente que não está escondido, uma vez que, estava no sindicato dos metalúrgicos. Essa construção semântica nos mostra que a argumentação do discurso político de rua foi muito bem elaborada, pensada cada

palavra, frase até o texto final. Desse modo, percebemos que a orientação argumentativa que pertence ao Nível 8 (N8) do esquema 4 proposto por Adam (2011) é permeada em todo discurso como uma forma de expor e justificar as ações de Lula.

Na proposição-enunciada “Então companheiros, eu vou dizer uma coisa para vocês, vocês vão perceber que eu sairei dessa maior, mais forte, mais verdadeiro e inocente porque eu quero provar que eles é que cometeram o crime”, Lula se apresenta discursivamente como forte, verdadeiro e inocente, quando exprime a força da elocução “mais forte, mais verdadeiro e inocente” expresso pelo modificador da predicação “mais” classificado gramaticalmente como advérbio de intensidade que expressa o sentido de inocência em relação a sua acusação e se refere aos seus alocutários como criminosos.

Na proposição-enunciada “Um crime político, de perseguir um homem que tem 50 anos de história política. E por isso eu sou muito grato”, Lula é representado discursivamente como perseguido pelo elemento semântico-gramatical “50 anos” evidenciando o tempo de vida política como uma forma de construir uma imagem positiva de si no seu discurso perante a qual estava presente no sindicato dos metalúrgicos e, também, para os sujeitos que estavam em casa e acompanhava pelos meios de comunicação, mais especificamente, a mídia. Nesse cenário, podemos perceber que de acordo com Adam (2011) aconteceu a ação visada que pertence ao Nível 1 (N1) em que o locutor se defende e, ao mesmo, estabelece relação de interação com o público.

A representação de Lula como grato expressa em “E por isso eu sou muito grato”, aponta o locutor como grato ao tempo que atuou na política (50 anos) e afirma que é um crime o que estavam fazendo contra ele, evidenciado pelo verbo no passado “sou”, aqui visto como uma designação de processo executado pelo agente da ação.

### **3 - Fragmentos das Rds Triturado, atacado, desafiador, construtor de sonhos, metalúrgico e Presidente da República**

(L223-243) **Eu tenho mais de 70 horas de Jornal Nacional me triturando. Eu tenho mais de 70 capas de revistas me atacando. Eu tenho mais de milhares de páginas de jornais e matérias me atacando. Eu tenho mais a Record me atacando. Eu tenho mais a Bandeirantes me atacando. Eu tenho mais a rádio do interior, a rádio do [inaudível].** E o que eles não se dão conta é que quanto mais eles me atacam, mais cresce a minha relação com o povo brasileiro.

Eu não tenho medo deles. Eu até já falei que gostaria de fazer um debate com o Moro sobre a denúncia que ele fez contra mim. Eu gostaria que ele me mostrasse alguma coisa de prova. **Eu já desafiei os juízes do TRF-4.** Que ele fosse para um debate na universidade que ele quiser, no público que ele quiser, provar qual é o crime que eu cometi nesse país.

**E eu às vezes tenho a impressão, e tenho porque sou um construtor de sonho... Eu, há muito tempo atrás, eu sonhei que era possível governar esse país envolvendo milhões e milhões de pessoas pobres na economia, envolvendo milhões de pessoas nas universidades, criando milhões e milhões de empregos nesse país.**

**Eu sonhei, eu sonhei que era possível um metalúrgico sem diploma de universidade, cuidar mais da educação do que os diplomados e concursados que governaram esse país.**

**Eu sonhei que era possível a gente diminuir a mortalidade infantil levando leite, feijão e arroz para que as crianças pudessem comer todo dia. Eu sonhei que era possível pegar os estudantes da periferia e colocar nas melhores universidades desse país.** Para que a gente não tenha juiz e procurador só da elite.

(L 390-393) **Então eu quero que vocês saibam que eu tenho orgulho, profundo orgulho, de ter sido o único presidente da república sem ter um diploma universitário, mas sou o presidente da república que mais fiz universidades na história desse país para mostrar para essa gente que não confunda inteligência com quantidade de anos na escolaridade.**

No discurso de rua de Lula foram construídas as Rds de triturado, atacado, desafiador, construtor de sonhos, metalúrgico e Presidente da República mediante as categorias da referenciação, da localização temporal, da predicação e modificação da predicação.

A proposição-enunciada “Eu tenho mais de 70 horas de Jornal Nacional me triturando”, evidencia a Rd de si de triturado pelos meios de massa, mais especificamente, a televisão. A referenciação “Eu tenho” designa o locutor como dono de sua voz, protagonista de sua vida política,

ao afirmar que o maior veículo de comunicação de país, a Rede Globo, passa muito tempo de seu jornal exibido em horário nobre falando mal do locutor (Lula). Pode-se perceber que a Rede Globo de Televisão é contra Lula, ou seja, do lado de acusação.

O localizador de tempo “70 horas” mostra o tempo decorrido pelo Jornal Nacional que falou mal de Lula, colaborando, assim, para uma imagem negativa do Presidente perante a sociedade brasileira, uma vez que, a maioria da população tem acesso a esse meio midiático que pode influenciar as opiniões dos sujeitos, e conseqüentemente, a ideologia. O gerúndio “triturando” tem como função mostrar uma ação que está em curso, nesse caso, o meio midiático acusando Lula por horas.

Nas proposições-enunciadas “Eu tenho mais a Record me atacando”, “Eu tenho mais a Bandeirantes me atacando” e “Eu tenho mais a rádio do interior, a rádio do [inaudível]”, a Rd do locutor é de atacado pelos meios de comunicação em virtude de sua prisão.

No excerto “Eu já desafiei os juizes do TRF-4” demonstra o locutor como desafiador em virtude de convocar autoridades, como o Juiz Sérgio Moro responsável pelo decreto de sua prisão para debates em que na ocasião quer provar a sua inocência. Essa Rd foi construída por meio da categoria da predicação representada pelo verbo “desafiei” apontando a ousadia de Lula.

Lula é representado discursivamente como construtor de sonhos na proposição-enunciada “E eu às vezes tenho a impressão, e tenho porque sou um construtor de sonho... Eu, há muito tempo atrás, eu sonhei que era possível governar esse país envolvendo milhões e milhões de pessoas pobres na economia, envolvendo milhões de pessoas nas universidades, criando milhões e milhões de empregos nesse país”, essa Rd é evidenciada pelo localizador temporal “há muito tempo atrás” remetendo a sua vida passada, quando ainda era metalúrgico e sonhava com um país melhor. Em seguida, a modificação da predicação “sou um construtor de sonho” vai apontando o locutor como uma esperança para os menos desfavorecidos em razão de Lula ser um nordestino, ter governado o Brasil e ter concedido chance a essa classe social.

Em seguida, Lula constrói a Rd de sonhador através da referência “Eu sonhei” revelando o quão grandioso era os seus projetos políticos que buscava a igualdade social para todos, demarcando, assim, o seu espaço de origem e a sua voz enquanto protagonista de sua história de vida pessoal e política.

Na proposição-enunciada “Eu sonhei, eu sonhei que era possível um metalúrgico sem diploma de universidade, cuidar mais da educação do que os diplomados e concursados que governaram esse país”, Lula é, novamente, representado no discurso como sonhador pelas

referências “Eu sonhei, eu sonhei” enfatizando que seu sonho era lutar por um país melhor e que tivesse oportunidades para todos, assim, o locutor não faz essas repetições do “Eu” por acaso. Na situação da comunicação em que se encontrava, mais especificamente, mandado de prisão e proferindo um discurso de rua para milhões de brasileiros que não aceitava a sua prisão.

A outra Rd de Lula é de metalúrgico construído pelo verbo “ser” no passado denotando uma ação que se tornou real, concreta e entrou para a história política e social do Brasil em razão de sua classe social e profissão que exercia, as lutas sociais que fazia parte. Lula também faz menção que foi um dos Presidentes que mais investiu na educação e gerou oportunidades para os pobres.

Mais uma vez, em seu discurso de rua, Lula se autodenomina sonhador pela repetição das referências “Eu sonhei” em “Eu sonhei que era possível à gente diminuir a mortalidade infantil levando leite, feijão e arroz para que as crianças pudessem comer todo dia. Eu sonhei que era possível pegar os estudantes da periferia e colocar nas melhores universidades desse país”, podemos perceber que o locutor afirma ter sonhado todos os fatos que cita, mas, na realidade, foram todos realizados. Lula fala dessa forma para provar aos seus alocutários (a justiça e o povo brasileiro) que tudo o quanto foi sonhado por ele, foi realizado, apresentando, assim, que seus sonhos eram atitudes simples que faziam toda diferença na vida da população mais carente com o intuito de melhorar a ascensão social dos indivíduos por meio da educação.

As Rds de Lula são de orgulhoso e Presidente da República. Temos, na predicação, o verbo “tenho orgulho” em que destaca o sujeito locutor que fala se responsabilizando por suas ações, como agente delas, em virtude de se orgulhar de seu papel como político desempenhado no país e também por ser Presidente quando afirmou “de ter sido o único presidente da república sem ter um diploma universitário, mas sou o presidente da república que mais fez universidades na história desse país para mostrar para essa gente que não confunda inteligência com quantidade de anos na escolaridade”, isso demonstra um fato histórico para o Brasil, uma vez que, Lula foi o primeiro Presidente sem Ensino Superior, a governar o Brasil. Temos dois lados: Presidente sem formação acadêmica *versus* o Presidente que mais investiu no Ensino Superior.

Essa Rd de Presidente é constituída pela predicação no verbo “ter”, e no particípio do passado “sido” apontando ações de posse que já se concretizaram, como, por exemplo, ser Presidente. O verbo “sou” denota uma ação positiva e presente de Lula que é a criação de muitas universidades espalhadas pelo Brasil, mostrando, assim, a transformação de vida dos sujeitos quando um filho de pedreiro se torna médico. Portanto, em todo o discurso de rua de Lula, percebemos como nos afirma Adam (2011) o poder do valor ilocucionário, isto é, os argumentos



utilizados por ele para elucidar os seus feitos enquanto político e as acusações que recaiam contra si.

## Conclusão

No presente artigo, propusemos como objetivo analisar as representações discursivas de Lula em discurso político de rua proferido em frente ao Sindicato dos Metalúrgicos, em São Paulo, no dia 07 de Abril de 2018. O *corpus* foi coletado no *Site* da Folha de São Paulo e analisado à luz das categorias semânticas da referenciação, da predicação, da modificação e da localização espacial e temporal. Para construção dessas categorias trouxemos Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) e Queiroz (2013).

Compreendemos as representações discursivas como um conjunto de imagens construídas e reconstruídas em um texto pelo o locutor, pelo o alocutário e o tema tratado. O nível de análise é o semântico, por meio das representações discursivas. Os resultados das análises revelaram que as representações discursivas de Lula são de triturado, atacado, desafiador, construtor de sonhos, metalúrgico, Presidente da República, honesto, inocente, revolucionário, preso, grato, processado, cidadão indignado, condenado e ladrão. Nesse conjunto de Rds de Lula percebemos que há dois blocos que denotam sua história de vida passada, presente e futura, como, por exemplo, vida passada: metalúrgico apresentando sua antiga profissão para o mais alto cargo do Brasil: Presidente da República, revelando, assim, a superação e o sucesso na sua vida profissional e política.

Na vida presente, Lula construiu as Rds de triturado, atacado, processado, cidadão indignado, preso, condenado e ladrão, evidenciando a construção de uma imagem negativa de si por influência da mídia e justiça brasileira. Com relação a sua vida futura as Rds de Lula foram de desafiador, revolucionário e construtor de sonhos porque ele entrou para a história política e social do Brasil por ser o Presidente que tirou o país do mapa da fome e, também, porque desafiou o poder judiciário em não se entregar a Polícia Federal na data estabelecida (06 de abril de 2018, às 17h). É considerado um construtor de sonhos em razão da sua luta pela interiorização do Ensino Superior devido o Nordeste ser sua terra natal e, a maioria da população, ser de origem humilde, remetendo a sua história de vida.

Essas representações discursivas foram construídas e reveladas por meio das categorias da referenciação, da predicação, da modificação e da localização espacial e temporal. Assim, essas categorias são compostas por elementos gramaticais, no caso da referenciação por meio de

substantivos ou expressões nominais. A predicação se expressa por meio de verbos ou locuções adverbiais. A modificação é evidenciada por meio de adjetivos e locuções adjetivas. A localização espacial e temporal se apresenta pelas locuções adverbiais.

Esperamos que essa pesquisa contribua para os estudos do texto e do discurso apresentando como os elementos semântico-gramaticais são importantes para que o texto revele seus significados, efeitos de sentidos por meio das representações discursivas.

## Agradecimentos

Agradeço a **UERN** e a **ELIETE QUEIROZ** pelo apoio em realizar esse trabalho.

## Referências

ADAM, J. M. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. RODRIGUES, M. G. S; SILVA NETO, J. G; PASSEGGI, L; LEURQUIN. Eulália V.L. F. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 20 de Maio de 2017.

QUEIROZ, M. E. **REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS NO DISCURSO POLÍTICO. “Não me fiz sigla e legenda por acaso”: o discurso de renúncia do senador Antonio Carlos Magalhães (30/05/2001)**. 2013. 188f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.

RODRIGUES, M. G. S; PASSEGGI, L; SILVA NETO, J. G; (Org.). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. IN: ADAM, J. M; HEIDEMANN, U. MAIGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010, p.150-208.

SILVA, L. I. L. **Discurso do ex-presidente Lula antes de se entregar à PF, em São Paulo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/leia-a-integra-do-discurso-do-ex-presidente-lula-antes-de-se-entregar-a-pf.shtml>. Acesso em 10 de abril de 2018.

## **DISCURSOS DE GRADUANDOS DE ARQUITETURA E URBANISMO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**Clécida Maria Bezerra Bessa – UFERSA  
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa – UFERSA/UFCG  
Tamms Maria da Conceição Morais Campos - UFERSA  
Antonio Carlos Leite Barbosa – UFRN/UFERSA**

**Resumo:** Objetivamos com esta pesquisa analisar percepções de graduandos de Arquitetura e Urbanismo acerca da sua formação profissional. Metodologicamente, aplicamos questionários para compreender as percepções dos alunos, com questões voltadas para delinear tanto a concepção atual, como a constituição de um novo olhar acerca Arquitetura e Urbanismo. Responderam ao questionário os alunos do primeiro período do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Centro Multidisciplinar de Paus dos Ferros (CMPF). Os resultados mostram que muitas perspectivas dos alunos giram em torno da insegurança do futuro profissional, gerado pelo contexto político e econômico do país, que os fazem se sentir desmotivados em alguns casos e, em outros momentos, visam mudança de atuação. Dessa forma, o estudo aponta para a necessidade de investir em espaços de reflexões que intencionem ampliar as compreensões sobre as diversas áreas de atuação do arquiteto e urbanista na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discursos. Perspectivas. Arquitetura e Urbanismo. Graduandos.



## DISCURSOS EM REDES SOCIAIS: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

José Max Santana

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. e-mail: maxsan\_15@hotmail.com*

Josinaldo Pereira de Paula

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. e-mail: naldo.portalegre@gmail.com*

Maria Eliete de Queiroz

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. e-mail: eliete\_queiroz@yahoo.com.br*

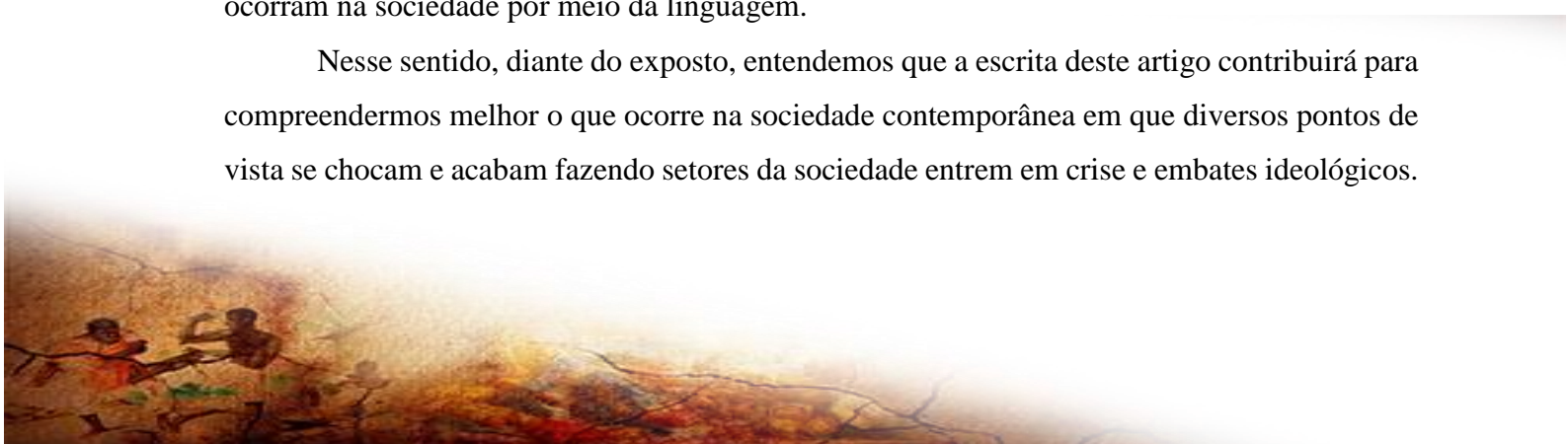
**Resumo:** Em tempos de discursos de ódio e intolerância cada vez mais constantes na sociedade sobre todo e qualquer tipo de ser da pessoa, independente de sua etnia, cor, opção sexual e razão social, vem ganhando cada vez mais notoriedade, principalmente em redes sociais. Neste contexto, o presente artigo busca analisar a construção das Representações discursivas (Rd) dos alucutários em textos/discursos veiculados nas redes sociais, sobre a Sessão da Câmara dos Vereadores da cidade de Pau dos Ferros/RN, em que foi aprovado o Projeto de Lei nº 1804/2017 que proíbe a discussão do tema ideologia de gênero na educação básica do município. Adotamos a perspectiva teórica da Linguística Textual, com foco na Análise Textual dos Discursos (ATD), recorrendo aos estudos de Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Passeggi et al. (2010), Rodrigues et al. (2012), Queiroz (2013), entre outros. Abordamos a categoria da Rd localizada no nível semântico do texto, construída por meio das categorias semânticas da referenciação, da predicação, da localização e dos modificadores compreendendo a relação semântico-gramatical, por meio dos elementos linguístico-discursivos que viabilizam a construção de sentido do texto. Como procedimento metodológico adotamos o método dedutivo e indutivo, a partir de fragmentos do *corpus*. Nos resultados, concluímos que as Rd do alucutário, ou seja, a imagem construída no texto/discurso em relação ao sujeito S.C. (identificação do sujeito) foram de professora, pesquisadora, cristã e católica; de Mesa Diretora como autoritária e de cidadãos como lutadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Textual; Análise Textual dos Discursos; Representações discursivas; Ideologia de gênero.

### INTRODUÇÃO

A contemporaneidade vive um processo de desorganização de conceitos já preestabelecidos, que por muito tempo está às margens de situações sociodiscursivas. Essa desorganização ocorre exatamente devido a tentativa de trazer para os debates conceitos enraizados como, por exemplo, o lugar da mulher, do negro, do deficiente e do gay na sociedade. Essas discussões entre os pares têm feito com que muitos embates ideológicos ocorram na sociedade por meio da linguagem.

Nesse sentido, diante do exposto, entendemos que a escrita deste artigo contribuirá para compreendermos melhor o que ocorre na sociedade contemporânea em que diversos pontos de vista se chocam e acabam fazendo setores da sociedade entrem em crise e embates ideológicos.





Dessa forma, este artigo faz a análise das Representações discursivas (Rd) de textos veiculados nas redes sociais sobre a 42ª sessão da Câmara Municipal de Pau dos Ferros/RN realizada no dia 14 de dezembro de 2017, que colocou em votação o projeto de Lei nº 1804/2017 em que trata da discussão em torno do tema ideologia de gênero nas escolas do município. Este projeto de lei é de autoria dos vereadores Hugo Santos e Francisco Monteiro, no qual provocaram diversas discussões entre diferentes âmbitos da sociedade como na família, nas ruas, na universidade etc. Diante disso, diversos representantes de espaços sociodiscursivos diferentes se dirigiram ao plenário da Câmara com o objetivo de conseguirem uma audiência pública para debater o tema. Entretanto, ocorreu uma pressão por parte dos manifestantes, e, assim, a Mesa diretora da Casa determinou a expulsão de todos que estavam colocando pontos de vistas contrários ao que estava posto a votação no plenário, provocando tumulto e uso da violência. A polícia Militar fez uso de força física e *spray* de pimenta chegando a agredir fisicamente e moralmente os cidadãos ali presentes.

O nosso *corpus* é formado por duas notas de manifestação à atitude tomada pela Câmara Municipal e um discurso de um dos manifestantes presentes à sessão para analisarmos como são construídas as representações discursivas dos alocutários nestes textos. Os textos são a nota emitida pelo Deputado Estadual Carlos Augusto P. Maia intitulada “Nota de Repúdio à ação truculenta da Câmara de Vereadores de Pau dos Ferros”, a Nota de solidariedade emitida pela Vereadora natalense Natália Bonavides (PT/RN). E por fim, faremos a análise do texto/discurso escrito pelo professor Gilton Sampaio, intitulado “A agressão da Câmara de Vereadores de Pau dos Ferros: o caso da Profa. Dra. S. C.”.

A perspectiva teórica que adotamos advém dos pressupostos da Linguística do Texto, com foco na Análise Textual dos Discursos (ATD). No campo da Análise Textual dos Discursos, recorreremos a Adam (2011), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Passeggi *et al.* (2010), Rodrigues *et al.* (2012). Com base nesta abordagem observamos que o nível textual está situado no nível discursivo e que os significados de toda manifestação textual acontecem co(n)textualmente. A categoria textual que trabalhamos está localizada no nível semântico do texto proposto por Adam (2011). Para a discussão das representações discursivas e de suas categorias de análise recorreremos aos estudos de Grize (1990, 1996), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Passeggi (2001), Queiroz (2013), dentre outros, que pesquisam questões linguísticas, textuais e discursivas em enunciados concretos. Dessa forma, as representações discursivas são construídas por meio da relação semântico-gramatical, a partir dos elementos linguístico-discursivos que viabilizam a construção de sentido do texto.



A nossa pesquisa consiste no método dedutivo e indutivo (MORAIS, 2003), uma vez que partimos de um âmbito geral para um específico, mas, também, somos remetidos do específico para o geral quando, a partir da análise do *corpus* escolhido retornamos à teoria para a seleção das categorias de análise que serão utilizadas. Assim, selecionamos excertos do *corpus*, para realizarmos nossas interpretações das Rd dos alocutários presentes no texto a partir das categorias referentes a análises das Rd proposta pelos estudos da ATD.

Nosso trabalho está dividido em cinco partes, divididas da seguinte forma: na introdução apresentamos nosso tema, justificativas, aporte teórico e metodologia; no referencial teórico, tratamos dos conceitos da ATD e das representações discursivas; nas análises, interpretamos as Rd dos alocutários; por fim, nossa conclusão em que retomamos os objetivos e apresentamos nossos resultados e conclusões.

## **2 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS (ATD)**

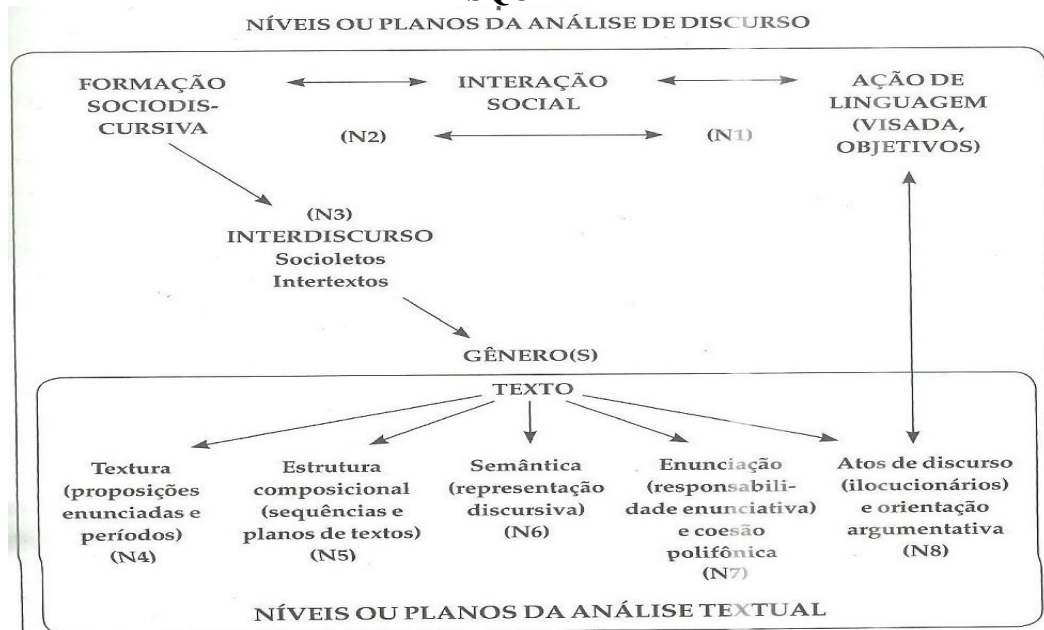
A Análise Textual dos Discursos (ATD) é constituída como um campo teórico-metodológico que articula a Linguística textual (LT) e a Análise do discurso (AD). Diante dessa nova abordagem de interpretar o texto e o discurso, Adam (2011, p. 43) afirma que “é sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da Análise de Discurso Francesa (ADF)”. Adam (2011, p. 63) afirma que a ATD tem como objetivo “teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto”. Com o autor, entendemos que a ATD, através da descrição das unidades e o encadeamento dos enunciados formam um determinado discurso em um determinado contexto sociocultural, buscando um objetivo específico na interação entre os sujeitos. O autor anuncia que as relações textuais discursivas são formadas co(n)textualmente.

As escolhas linguísticas co-textualizadas determinam sentidos diversos, dependendo da ordem do léxico colocado pelo autor do texto com a intenção específica em uma situação discursiva. Já a contextualização é o lugar, o tempo e as pessoas envolvidas no discurso, pois os sentidos não dependem apenas da materialidade linguística do texto, mas de todos esses fatores envolvidos que tornam possível a situação discursiva e a interação. É possível observamos no esquema 4 de Adam esta relação entre os níveis de análise de discurso e do texto.





#### ESQUEMA 4



Níveis da análise de discurso e níveis da análise textual

Fonte: Adam (2011, p. 61).

No esquema 4, visualizamos um quadro maior que está relacionado aos planos de análise de discurso e dentro deste outro que se refere aos níveis de análise textual. Assim, entendemos que os níveis textuais direcionam o locutor para um nível maior: o discurso. Observamos também, um jogo de setas com pontas duplas que nos levam a entender que a relação entre o texto e o discurso ocorre de forma circular.

Dessa forma, no esquema, o autor coloca em níveis os planos da análise do discurso e do texto. No (N1) e (N2) estão inseridos a ação de linguagem (visada, objetivos), ou seja, o momento que o locutor usa a linguagem para formar um discurso, oral, escrito, verbal ou não verbal; a interação social, uma vez que o discurso, para alcançar seu objetivo, precisa estar em interação com o outro e a formação discursiva. Em seguida, no nível três (N3) o autor coloca o interdiscurso, os socioletos e o intertexto, visto que o interdiscurso atravessa todos os discursos por meio do texto que se materializa nos gêneros textuais, nas múltiplas esferas sociais de comunicação em diversas variações linguísticas. Os gêneros textuais estão no plano discursivo, pois são eles que direcionam para os níveis de análises da LT.

Ainda no esquema 4, chegamos nos planos de análise textual em que Adam (2011) os colocam em cinco níveis de análises. Nosso foco neste trabalho está no nível semântico (N6), especificamente com a noção de representação discursiva. O conceito de representação discursiva está relacionado com a noção de proposição-enunciado que é a base para os estudos da ATD. Adam (2011) propõe um esquema em que apresenta a proposição-enunciado em três dimensões complementares. Vejamos o esquema.

### Esquema 10



O formato triangular no esquema 10 tem no centro a proposição-enunciado com relação direta aos níveis N4 e N5 que é a textura, ou seja, as próprias proposições, os períodos e a composição das sequências e planos de textos. As setas ao lado se referem a construção dos contextos, sendo eles anteriores, ou seja, que respondem a outro enunciado ou posteriores que chamam os alocutários para responderem ou reconstruí-los e, assim, formar o discurso.

Nas pontas do triângulo, encontramos três níveis: a responsabilidade enunciativa ou Ponto de Vista (PdV), localizada em [B] (N7) que para Adam (2011, p.117) “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua”. Em seguida, observamos a referência com a Representação discursiva (Rd) em [A], construída pelo conteúdo proposicional, ou seja, as análises das Rd são feitas a partir das proposições-enunciados. Por fim, [C] com o valor ilocucionário resultante das potencialidades argumentativas dos enunciados, uma vez que para Adam (2011, p. 122), “todo enunciado possui um valor argumentativo, mesmo uma simples descrição desprovida de conectores argumentativos [...]”. Adam (2011) afirma que esse triângulo não hierarquiza os três níveis, mas sim que existe uma relação em que a representação discursiva [C] e a orientação argumentativa [A] estão na mesma linha sendo mediada pela responsabilidade enunciativa [B].

Em relação a Rd, Adam (2011, p. 114) afirma que “é o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquemáticação), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções)”. Ainda com o autor, entendemos que no momento que alguém começa a redigir um discurso, seja ele oral ou escrito, ele tem uma intenção a ser posta e pretende que o seu interlocutor seja convencido dessa intenção visada do texto. O conceito de representação discursiva apontado por Adam (2011) está baseado na teoria da lógica natural de Grice (1996), na qual temos o conceito de esquematização e das operações lógico-discursivas. A





esquemática para Grize (1996 *Apud* PASSEGGI, 2001, p. 249), está situada em três imagens: “imagem do locutor: im (A). Imagem do alocutário im (B). Imagem do tema tratado im (T)”. Para Passeggi (2001) toda esquematização tem essas imagens em menor ou maior intensidade e chama do seu interlocutor para uma reconstrução.

Nesse sentido, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) apresentam a noção de Representação discursiva com suas respectivas categorias para os estudos da ATD. Tratamos desse conceito na seção a seguir.

## **2.1 Representações discursivas (Rd)**

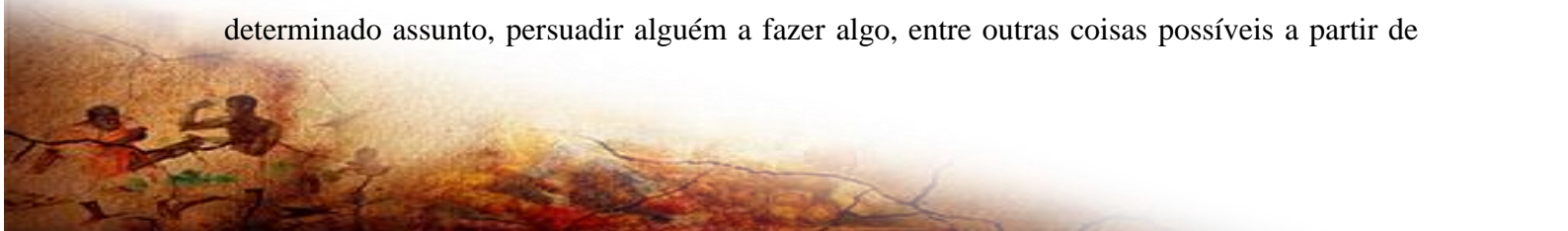
Em Adam (2011, p.113), apresentamos os estudos das Representações discursivas (Rd). Sobre a Rd, o autor disserta:

Toda proposição enunciada possui um valor descritivo, a atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. A forma mais simples é a estrutura que associa um sintagma nominal a um sintagma verbal, mas, de um ponto de vista semântico, uma proposição pode, muito bem, reduzir-se a um nome e um adjetivo.

Com o autor, compreendemos como a proposição-enunciado pode ser localizada no texto como Rd, ou seja, esse microuniverso semântico que pode vir como um objeto de discurso, o que seria a referência o objeto de discurso, no qual estão inseridas a anáfora, a catáfora e as infinitas formas de recategorização, dependendo do contexto interacional entre os sujeitos, fazendo referência ao “mundo, às palavras, à própria situação de enunciação e aos enunciantes” (ADAM, 2011 p. 115). O autor cita, ainda, a predicação, mas também um simples nome e um adjetivo pode ser carregado de uma representação discursiva do produtor do texto.

Nesse sentido, entendemos, com Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2010, p. 174), que quando o texto apresenta “uma representação mínima é habitualmente composta por um conjunto – uma rede – de proposições e uma rede lexical”, ou seja, é uma proposição respondendo à outra e buscando a resposta de outras proposições que formam uma rede, na qual o locutor se representa.

A Rd de si é a imagem de si que o locutor faz durante um discurso para um alocutário com uma finalidade específica, ou seja, passar uma moral, uma ética, convencer sobre determinado assunto, persuadir alguém a fazer algo, entre outras coisas possíveis a partir de





uma Rd. A Rd do alocutário trata da imagem que o locutor constrói da pessoa com quem ele dialoga durante o seu discurso. Já a Rd do tema é a imagem e o posicionamento assumido pelo locutor com relação ao tema que está sendo discutido.

Nos estudos da ATD, as Rd são construídas e analisadas por meio de categorias semânticas de análises. As categorias de análises das Rd, propostas por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), têm, em parte, as contribuições de Adam (2011), nos estudos do período descritivo, e como também os estudos de Grize (1996), sobre a lógica natural.

Seguindo esse pensamento, Adam (2011) elege categorias para estudar o período descritivo, que são as operações de tematização, operações de aspectualização, operações de relação e operações de expansão por subtematização.

### **3 AS RD DOS ALOCUTÁRIOS EM TEXTOS VEICULADOS EM REDES SOCIAIS REFERENTE A 42ª SESSÃO DA CÂMARA DOS VEREADORES DE PAU DOS FERROS/RN**

A partir dos textos/discursos selecionados analisamos como são construídas as Rd dos alocutários, durante o tratamento do nosso *corpus*, omitimos o nome do sujeito citado no texto publicado pelo professor Gilton Sampaio, fazendo referência apenas pelas letras iniciais do seu nome.

Vejamos o primeiro trecho da Nota emitida pelo Deputado Carlos Augusto:

Quero manifestar, primeiro, repúdio a **ação de truculência e de postura autoritária** ocorrida nas dependências da Câmara Municipal de Pau dos Ferros, no último dia 14/12, onde sob alegação de cumprir o ‘regimento interno’ a **Mesa Diretora da Casa determinou a expulsão**, com uso da força, de cidadãos que ali estavam para tentar dialogar e agendar uma audiência pública com os edis, com o móbil oportunizar debates e contrapontos ao projeto de lei nº 1804/2017.

Percebemos, assim, que o parlamentar denomina o acontecido nas dependências da Câmara, como sendo uma **“ação de truculência e de postura autoritária”**. No texto, a proposição-enunciado em destaque faz referência a atitude tomada por parte da Mesa Diretora. O parlamento faz emprego dos referentes “ação” e “postura” e de seus termos aspectualizadores “truculência” e “autoritária”, para se referir a determinação da Mesa Diretora, sendo possível, com isso, construirmos uma Rd de Mesa Diretora como autoritária.

O Deputado destaca que a Mesa Diretora determina a ação. Segundo ele, a “Mesa Diretora da Casa determinou a expulsão, com uso da força, de cidadãos que ali estavam para tentar dialogar e agendar uma audiência pública com os vereadores [...]”, percebemos no trecho, que a Rd de Mesa Diretora com autoritária é reforçada pelo o emprego da predicação



“determinou”, sendo que a partir dessa determinação, toda a ação é desencadeada e imediatamente é cumprida pelos policiais.

O verbo **determinou** empregado designa a ação verbal praticada pelo referente, ou seja, no momento caloroso da manifestação e debates no plenário da casa, a Mesa Diretora tem o poder aquisitivo de determinar a retirada dos cidadãos. O verbo em destaque carrega uma força semântico-pragmática significativa, sendo que ao ser determinada a retirada, imediatamente essa determinação é obedecida pelos policiais que ali estavam para cumpri-la.

Com base no trecho em destaque, podemos ter uma Rd do referente “Mesa Diretora”, como uma instância que tem o poder de determinar o ato de violência, sendo vista como autoritária e agressiva para com os cidadãos que se faziam presentes na Casa.

Na nota emitida pela vereadora natalense Natália Bonavides, percebemos que a parlamentar também demonstra o seu repúdio em relação ao ocorrido na Câmara Municipal, dando ênfase aos sujeitos que estavam presentes no plenário da casa, com o objetivo de conseguir o espaço para o diálogo e o debate do tema em questão. Vejamos o trecho inicial da nota.

Ontem (14) a Câmara Municipal de Pau dos Ferros foi palco de mais um ataque a democracia e a liberdade de expressão. Durante a discussão do Projeto de Lei que proíbe o debate de gênero nas escolas, de autoria dos vereadores Hugo Santos e Francisco Monteiro. Professoras e professores, estudantes, pais e mães que se **manifestavam** contra o projeto **foram tratados com a truculência típica dos regimes totalitários.**

Consta na nota da Vereadora, que os professores e professoras, estudantes, pais e mães que se manifestavam contra o projeto “foram tratados com a truculência típica dos regimes totalitários”. Na proposição-enunciado podemos perceber que a parlamentar dar ênfase aos referentes professoras, professores, estudantes, pais e mães, de modo a enfatizar as personalidades que estavam presentes na sessão. Ali não estavam quaisquer manifestantes, mas sim, um grupo de pessoas que tem acesso ao conhecimento e que participavam do momento com o intuito de enriquecer o debate do tema. Esses referentes são recategorizados pelo referente “cidadãs e cidadãos”, como uma forma de denominar de forma ampla e genérica os presentes a Câmara Municipal.

No texto percebemos a construção de Rd dos alocutários a partir do emprego das categorias semânticas da referência e predicação, em que são destacadas as ações verbais desses referentes. Os referentes “cidadãs e cidadãos” estão situados em um contexto significativo, uma vez que foram empregados de forma estratégica pelo enunciador para dá credibilidade as pessoas ali presentes como sujeitos que fazem parte da sociedade com direitos garantidos, que



são livres para participar e apresentar as suas opiniões, sendo que todos devem respeitar as possíveis contradições e posicionamentos contrário ao hábito.

Dando continuidade as nossas análises, vejamos o trecho seguinte:

“As cidadãs e cidadãos que <b>exerciam</b> seu direito de opinião, foram violentados duas vezes, fisicamente e democraticamente”.
“Ao expulsarem de maneira violenta <b>aquelas e aqueles</b> que <b>lutavam</b> por seus direitos, [...]”
O mandato da vereadora Nátalia Bonavides expressa sua solidariedade <b>àquelas e aqueles</b> que bravamente <b>lutaram</b> pelo exercício da liberdade de cátedra, [...]”

Nas proposições-enunciados é possível identificarmos a construção da Rd de cidadãs e cidadãos como sendo lutadores, ou seja, é possível construirmos essa Rd a partir do predicativo ligados aos referentes, expressando uma ação praticada por eles.

No cotexto os referentes “cidadãs e cidadãos” são postos de forma significativa, pois estão se referindo as pessoas envolvidas no caso como cidadãos de direito comuns que estavam ali, com o intuito de participar das discussões e decisões que seriam tomadas pelos vereadores do município.

Os verbos destacados nos trechos descrevem as ações praticadas pelos referentes. O verbo “exerciam” empregado no pretérito imperfeito do modo indicativo, expressa a vontade dos sujeitos falantes, ou seja, o simples ato de exercerem o direito de expor suas opiniões, seus pensamentos em relação ao assunto. Os verbos “lutavam” e “lutaram” também expressam ações praticadas por parte dos referentes, sendo que estão designando o objetivo dos que se faziam presentes a Câmara Municipal.

A partir da análise podemos enfatizar que o referente “cidadãs e cidadãos” foi empregado co(n)textualmente com o objetivo de dá visibilidade e caracterizar as pessoas que participavam da sessão na Câmara. O referente ganha um valor semântico de peso dentro do texto, sendo que a figura de cidadãos é vista como pessoas de bem que estavam apenas querendo participar e enriquecer o debate do tema em discussão pelos vereadores do município.

Por fim, analisamos o texto/discurso escrito pelo professor Gilton Sampaio, publicado nas redes sociais *Facebook* e *whatsapp* intitulado “A agressão da Câmara de Vereadores de Pau dos Ferros: o caso da Profa. Dra. S. C.”. Neste texto, analisamos a Rd do alocutário, no caso, do sujeito S. C., professora e pesquisadora.

Nesse sentido, a partir das construções linguístico-discursivas, perceberemos como o texto constrói as Rd da professora S. C., para, desse modo, buscar desconstruir os argumentos apresentados pela Câmara dos vereadores em aprovar uma Lei que proíbe a discussão sobre ideologia de gêneros nas escolas municipais de Pau dos Ferros.

O texto/discurso inicia com a apresentação da professora S. C.



a Professora Doutora S. C. Ela é casada com C. F. e mãe de 2 filhos; L., universitário, e L. V., de 3 anos. Ela é doutora em Sociologia, professora, pesquisadora da UERN, em Pau dos Ferros, e é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). S. trata um câncer há três anos e pretende vencê-lo. Ela é também uma grande estudiosa em temáticas sobre problemas e educação do campo, sucesso escolar, minorias e também questões de gênero. Estuda sobre os ensinamentos e põe os pés e as mãos na Educação Básica. Ela publicou, recentemente, texto em Cartilha para professores (ver site do PPGE/UERN), sobre como tratar questões de identidade de gênero nas escolas, respeitando o ser humano e com base nos estudos da ciência e no respeito ao outro. S. é católica. Essa mulher, mãe, pesquisadora e professora trata um câncer há três anos, entre Mossoró e São Paulo, e pretende vencê-lo.

A construção cotextual feita pelo texto traz, apenas, uma apresentação do sujeito. No entanto, esse trecho é escrito de forma estratégica, para argumentar diante a situação sociodiscursiva em que foi inserido. Dessa forma, diante o contexto de que se buscava aprovar um projeto que veta a discussão sobre uma temática supostamente maléfica para a família tradicional, fazer a apresentação de um sujeito que estuda sobre o tema e tem uma família tradicional é eficaz para argumentar e buscar desconstruir os argumentos apresentados pelos vereadores sobre a necessidade de uma lei municipal com esse propósito.

Dessa forma, a partir da categoria da aspectualização, o referente S. C. é caracterizado e constrói, assim, a Rd do sujeito como professora doutora, casada, mãe, pesquisadora, que trata um câncer. Por fim, ainda estrategicamente, afirma “S. é católica”. Toda essa apresentação tem como objetivo, não de expor a vida da docente, mas mostrar que um sujeito que tem uma família tradicional, cristã e com conhecimentos sobre o tema se dirigiu a Câmara, em busca de dialogar sobre o projeto que proíbe a discussão da temática ideologia de gênero nas salas de aulas da cidade de Pau dos Ferros.

Ainda, pensando o texto e o discurso na perspectiva de Adam (2011) de forma que um se complementa ao outro, voltamos a pensar a apresentação da professora S. C., uma vez que, no trecho a seguir é possível compreendermos a estratégia na construção de sentido proposto pelo texto. Vejamos o trecho.

Para os vereadores Hugo Alexandre e Eraldo Alves, para o Coronel Cavalcante e para a maioria dos vereadores de Pau dos Ferros, S. representava um perigo à família tradicional. E, em nome da ordem e da família, eles autorizam a agressão física/química e moral à S. e a todos/as ali presentes (adultos e crianças).





Esse trecho é a confirmação do que citamos no início, pois o trecho acima mostra a estratégia em apresentar, nas suas primeiras palavras, a professora S. aos seus interlocutores. Desse modo, são citados os referentes “vereadores Hugo Alexandre e Eraldo Alves, para o Coronel Cavalcante” que, de acordo com o texto, eles construíram a Rd da docente S. C., como “um perigo à família tradicional” e, assim, era necessário o uso da “agressão física/química e moral à S. e a todos/as ali presentes (adultos e crianças)”. No entanto, a construção textual de sentido dessa Rd criada pelos vereadores foi incoerente, uma vez que; como pode alguém ser um perigo para a família tradicional, tendo ela uma família tradicional? Portanto, elaboramos o campo semântico das Rd construídas pelo texto, mostrando as suas estratégias linguístico-discursivas para a construção de sentidos pretendidos aos seus interlocutores com intuito de argumentar contra a ação da Câmara, mostrando a incoerência do motivo que levou os vereadores a tomarem a atitude de agressão dos professores, incluindo a professora S. C.

Por fim, o texto constrói uma Rd sobre a família na seguinte proposição-enunciado “nunca desistirei de lutar pela família (real, sem fantasia e/ou hipocrisia, como seres humanos)”; nesta proposição-enunciado damos foco a categoria da localização temporal “nunca” e a predicação “lutar”, que predispõe a interpretação da Rd de família como real, sem fantasia e/ou hipocrisia, como seres humanos.

## CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo a análise das Rd construídas por textos veiculados nas redes sociais em detrimento a ação da polícia militar durante a 42ª sessão da Câmara dos Vereadores da cidade de Pau dos Ferros/RN.

Ao analisarmos o primeiro texto, que se tratada da nota emitida pelo deputado, percebemos a construção da Rd do alocutário, ou seja, a imagem do outro no discurso. Dessa forma, é possível percebermos a Rd da Mesa Diretora como autoritária pela forma como tratou os cidadãos presentes na sessão da Câmara Municipal de Pau dos Ferros.

Já no texto emitido pela vereadora Natália Bonavides, foi possível construirmos um Rd dos alocutários. Nas análises verificamos a maneira como foi dado ênfase aos referentes cidadãs e cidadãos, ou seja, ao longo do texto foi possível detectarmos a visualizarmos a importância dada as pessoas que participavam da sessão. A partir das categorias da referência e da predicação, foi possível construirmos uma Rd de cidadãs e cidadãos como sendo lutadores por seus direitos.



Por fim, analisamos o texto escrito pelo professor Gilton Sampaio a partir das categorias da referência, predicação, aspectualização e a localização espacial e temporal. As Rd construídas pelo texto são as da professora S. C. como professora, pesquisadora, cristã, católica e um perigo para a família tradicional.

O estudo semântico das Rd, segundo Rodrigues *et al.* (2012, p. 298), trata “de procedimentos de textualização gerais e elementares que estão na base da construção de todo texto”. Desse modo, entendemos que nossa pesquisa contribui para os procedimentos teórico-metodológicos da ATD enquanto subdomínio da Linguística de Texto, uma vez que este trabalho busca compreender como os sentidos são construídos a partir de texto/discurso veiculados nas redes sociais com o intuito de apresentar um ponto de vista acerca de um acontecimento em determinado lugar sociohistórico discursivo.

## REFERÊNCIAS:

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN. Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, Luis *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, Marli Quadros; BENTES, Anna Christina (Org.). **Linguística de texto e análise de conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A estruturação sintático-semântico dos conteúdos discursivos categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: Passeggi, Luis. Oliveira. Maria do Socorro (Org.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

QUEIROZ, Maria Eliete de. **As representações discursivas do locutor e dos alocutários no discurso político de renúncia (Antonio Carlos Magalhães)**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes (Org.). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. IN: ADAM, Jean-Michel; HEIDEMANN, Ute. MAIGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2010.



# DO RACISMO À INCLUSÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO

Henrique Eduardo de Oliveira<sup>1</sup>

Henrikeedu@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão acerca do tratamento da questão afro-brasileira na escola, mediante a análise de algumas situações que envolve a abordagem dessa temática. Os aspectos observados nesta pesquisa vinculam-se a história de exclusão dos negros, a luta por espaços igualitários, culminando com a criação da lei 10.639/ 2003. A pesquisa apresenta cunho bibliográfico. Dentro dessa perspectiva, apresentamos uma discussão centrada no papel da escola como espaço para superação do preconceito direcionado aos afro-brasileiros. Além disso, apontamos algumas perspectivas acerca do tratamento da temática afro-brasileira na escola, embasada por teóricos dedicados aos estudos nessa área.

Palavras-chaves: Educação; Inclusão; Cultura; Racismo.

Abstract: This work aims to propose a reflection about the treatment of the Afro-Brazilian question in the school, through the analysis of some situations that involves the approach of this theme. The aspects observed in this research are related to the history of exclusion of blacks, the struggle for egalitarian spaces, culminating with the creation of law 10.639 / 2003. The research presents a bibliographic character. Within this perspective, we present a discussion centered on the role of the school as a space to overcome the prejudice directed towards Afro-Brazilians. In addition, we point out some perspectives on the treatment of Afro-Brazilian themes in school, based on theoretical studies dedicated to this area.

Keywords: Education; Inclusion; Culture; Racism.

## Introdução

Por muito tempo, brasileiros das mais diversas camadas sociais difundiram com orgulho a ideia de que o Brasil seria uma nação, cujos cidadãos toleravam as diferenças, logo pregava-se a idealização de uma democracia acessível a todos e, a partir dessa

---

<sup>1</sup> Mestre em letras pelo programa de mestrado profissional em letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio grande do Norte - UFRN. Pesquisa: *O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental.*



tese, não haveriam depreciações advindas da cor ou crenças religiosas. Essa máxima difundida país a fora por décadas pode ser facilmente refutada diante de um quadro social que exclui e inferioriza os afro-brasileiros. De acordo com Santos (2016, p.15) “Havia, sim, preconceito e discriminação no Brasil: o fato de serem peculiares, decorrentes da nossa história incomum, não os descaracteriza como tais”.

Essa contradição expõe a dificuldade existente na sociedade brasileira para tratar da situação do negro e o quão delicada ela pode ser. Essa perspectiva - de um país tolerante e que não aceitaria o racismo - erroneamente difundida e que destinava a discussão sobre o atos de preconceito e injúria racial praticados contra os negros como uma pauta desnecessária e vinculada apenas ao grupos politizados dos guetos urbanos, apesar das tentativas, nunca se sustentou, pois um grande número de evidências expunham o contrário.

Desse modo, o racismo no Brasil revela-se bastante presente nos mais diversos contextos sociais, na escola não é diferente. As tensões sempre foram observadas e estiverem enraizadas na própria composição do sistema, e na forma desigual de tratamento entre os indivíduos tanto de forma explícita quanto velada. Por isso, para uma abordagem coerente da problemática, precisamos primeiro encarar que a questão racial em nosso país é um assunto incômodo. Há linha tênue que separa o racismo velado da discriminação explícita e uma acentuada negação desses atos.

Nossa afirmação encontra respaldo em Santos (2016, p. 11), quando declara que “[...] precisamos entender que nós, brasileiros, não gostamos de tocar nessa questão, pois defende-se que o Brasil é uma *democracia racial* <sup>2</sup>”.

A existência do movimento negro no país, desde a década de 1920, denota justamente o oposto, ou melhor, expõe a real situação da população negra que constantemente luta para equiparar-se em todas as esferas sociais aos demais grupos que compõem a diversidade étnico-cultural brasileira (SANTOS, 2016).

Essa situação não se resume à questão da cor da pele, ela perpassa as diferenças biológicas, e estaria relacionada à formação da identidade que inclui, não só a questão

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por diversos autores que tratam da questão racial no Brasil, entre eles: Santos, 2003; Santos, 2016; Oliveira, 2001 ao se referirem aos níveis de inclusão e aceitação racial.

do negro e suas tradições culturais originárias do continente africano, mas também as suas contribuições para formação da sociedade brasileira.

Segundo Munanga (2003), a discussão sobre a história do negro no país, especialmente na escola, carece de um olhar para os momentos da história nacional que estão intimamente ligados à formação, à resistência, e a busca por uma narrativa da história que privilegie a representação desse segmento da população. Como aponta Duarte (2012, p.28), “Em casos assim recrudescer a necessidade do direito à narração de que fala Bhabha, ecoando mais profunda e visceralmente em sociedades alicerçadas em culturas orais, como as africanas[...]”.

Essa discussão remonta um período da história, ainda no Séc. XV, quando a África passou a ser alvo dos exploradores europeus que, juntamente com a exploração comercial da África, a colonização do próprio continente africano e latino americano, relegaram a população africana a condição de seres inferiores perante o europeu. A partir dessa dinâmica nas relações imposta pelo colonizador, os africanos passaram a posição de dominados, dando início ao tráfico negreiro que destinou a milhares de africanos a condição escravos.

Oliveira (2001) afirma que essa necessidade de inferiorização dos negros fez com que surgisse no Brasil um movimento, que vários estudiosos do assunto identificaram como *branqueamento social*. Esse movimento dominou o país durante muito tempo, atribuindo um caráter estereotipado e de menosprezo aos afro-brasileiros. A autora ainda explica que; “A política do branqueamento teve como objetivo propagar que não existiam diferenças raciais no país e que todos viviam de forma harmoniosa sem conflitos ( mito da democracia racial)”. Já Silva (2005, p. 23) esclarece que:

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Munanga (2003), corroborando com o ponto de vista defendido por Oliveira (2001) e Silva (2005), esclarece que essa necessidade de um grupo social inferiorizar o outro não é atual, na verdade, acompanha a humanidade, por isso, ao longo da história, diversas culturas e povos se fiaram nos conceitos de que os indivíduos seriam divididos

conforme uma essência, e essa essência os separariam entre bons e ruins. O autor busca explicar a tendência dos europeus e, posteriormente, dos brancos brasileiros de excluírem os negros dos ciclos e espaços mais importantes da sociedade. Por essa razão, durante muito tempo, as características físicas dos negros, os traços biológicos que carregam foram - e continuam sendo em outra proporção - atribuídos a seres “primitivos e monstruosos” (RODRIGUES, 2012, p. 61).

A partir dessa perspectiva, associava-se a imagem do negro, do homem africano, aos aspectos negativos da personalidade humana e, muitas vezes, essa associação advinha da proposição que continha um acentuado caráter religioso. Logo, faz sentido a percepção equivocada e que, talvez, seja a principal responsável pelo permanente estado de “demonização” das práticas culturais, especialmente a prática religiosa dos africanos (RODRIGUES, 2012).

A autora ainda revela que algumas teorias científicas, tais quais: “positivismo, iluminismo, darwinismo e o evolucionismo” foram responsáveis por relacionar as características físicas e biológicas como determinantes para a formação da personalidade dos indivíduos. Rodrigues (2012) destaca também que foram as contribuições de Gobineau e Lombroso<sup>3</sup>, que defenderam as hipóteses de que as raças determinariam as posições na escala evolutiva. As considerações desses teóricos foram preponderantes para a difusão do conceito de superioridade racial. Desse modo,

A partir dessas teorias, aos brancos caberia o papel de superioridade, o topo do desenvolvimento humano. Os seus traços caucasoides, como a alvura da pele, os cabelos loiros e olhos azuis se tornam o referencial de beleza ocidental. Para além de mercadoria, a teoria racista assimila ao corpo do negro a ideia de “feia e sujeira” (RODRIGUES, 2012,P.62).

Compreende-se o rebaixamento dos traços físicos e biológicos dos afro-brasileiros na atualidade, visto que haviam conceitos difundidos cientificamente, pregando a ideia de superioridade racial, motivo esse constante de discriminação e consequente exclusão dos não favorecidos por essas hipóteses. Um dos aspectos que evidencia com maior clareza essa concepção exclusivista é a máxima que atribui ao

---

<sup>3</sup> Filósofo Francês autor da obra *Essai sur l'inegalité des races humaines* (1853) / Médico e cientista italiano (1835-1909), respectivamente.

cabelo negro ou as feições dos indivíduos negros como atributo ruim, funcionando como justificativa para a manifestação do racismo.

Diante desse contexto, o Brasil, desde sua colonização no séc. XVI, foi espaço de intenso conflito, e a discriminação racial sempre se fez presente, ainda que velada. Entretanto, os africanos, após o período colonial e a chegada tardia da independência em muitos países, especialmente os países de colonização portuguesa, apesar de terem sofrido com a transculturação típica dessas relações, criaram mecanismos que fortaleceram sua cultura, seus costumes, sua identidade.

Contudo, no Brasil, a colonização que prevaleceu deu início a uma forte miscigenação que perpetuou com o fim da estrutura escravagista, logo a identidade dos negros se dissolveu e absorveu costumes e tradições dos brancos, isso ocasionou uma dificuldade ainda maior para população oriunda da África (Munanga, 2003).

A dificuldade definida pelo autor relaciona-se ao conceito descrito por Oliveira (2001) como a ideologia de *embraquecimento*, que tinha como finalidade a “supressão” da raça negra, sob a crença de que a sujeição do negro terminaria. Essa perspectiva foi aceita por muito tempo, inclusive por muitos negros que acolheram a ideia sob a expectativa de equiparação aos demais grupos que compunham a população. Para Duarte (2012, p. 28), essa tendência seria compreendida diante da

A atitude de menosprezo ou esquecimento revelada ou adivinhada no suposto tratamento igualitário de sujeitos que se encontram no limiar de sua capacidade de silenciamento e aceitação agudiza o histórico ressentimento alimentado em séculos de escravidão e apagamento de individualidades, situações em que fronteiras entre o civilizado e a barbárie, de tão lábeis, às vezes se confundem.

Apoiado no mesmo ponto de vista, Rodrigues (2012, p. 62) declara que a depreciação dos negros e a busca por caminhos que levassem a valorização social levaram-lhes a aceitar essas ideologias passivamente durante um certo tempo e “construir um olhar distorcido em relação a si próprio e ao seu grupo étnico-racial e possibilitando a introjeção do racismo”.

Daí a famigerada crença da *democracia racial* que, na verdade, nunca se concretizou no Brasil. O motivo pelo qual essa tese nunca se sustentou, foram as fortes evidências das tensões raciais percebidas nas “práticas discriminatórias, na dificuldade

de mobilidade social da população negra, que ocupou e ocupa até hoje os piores lugares na estrutura social [...]” ( OLIVEIRA, 2001).

O mito da *democracia racial* não favoreceu aos grupos estigmatizados, pois visava privilegiar a estrutura dominante, ou seja, aos brancos, posto que, sob esse prisma, não precisariam conviver com os aspectos referentes à cultura africana, que seria dissolvida às práticas dos brancos e relegada ao abandono e esquecimento.

Um outro aspecto que revela a condição de desvalorização do negro são os “diversos estudos e mensurações atuais revelando que a discriminação dos não brancos no mercado de trabalho persiste e que a cor escura da pele continua sendo um fator que empurra os salários para baixo” (SANTOS, 2016, p. 12).

### **O Caráter Político da escola e a pluralidade étnico-cultural**

Nesse contexto, a escola é o espaço (ou deveria ser) em que são debatidas as questões relevantes à sociedade, por isso é preciso enxergar a escola, a sala de aula, como um ambiente político e reflexivo. Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam estar cientes do seu papel, não apenas como transmissores de conhecimentos necessários à realização dos exames escolares, mas para preparação do indivíduo ao convívio social e isso implica a aceitação e respeito à diversidade existente na sociedade.

Para isso, o professor deve apresentar aos alunos as personalidades que representam a cultura e a história do negro no país e no mundo, a fim de desmitificar velhos paradigmas e preconceitos quanto a história da população negra, além de proporcionar o contato do aluno com as personagens que remontem a identidade negra em diversas esferas sociais e artísticas.

Por este motivo, Silva (2005, p. 25) afirma:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial.

É preciso destacar que o contato do aluno com as representações sociais afro-brasileiras precisa valorizar o negro e sua importância para a formação da identidade

nacional sem reforçar os estereótipos negativos, visto que “os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro” (SILVA, 2005, p.24).

Os referenciais afro-brasileiros necessitam de uma adequação a fim de possibilitar um outro olhar para a cultura negra e africana. Esse novo olhar para os personagens negros da história tende a suprir a ausência de representações sociais que valorizem os africanos e seus descendentes quanto a sua contribuição social, bem como a dissolução do quadro de desvalorização que permeia a história negra no país.

Por esse motivo, torna-se imperativo “a correção dessa representação nos textos e ilustrações pode constituir-se em uma atividade escolar gratificante e criativa, a partir da sua identificação e desconstrução pelo aluno, orientado pelo professor”. Caso contrário, conforme Andrade (2005, p. 120), “a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana”.

Diante do quadro exposto, percebe-se a importância da aproximação da cultura afro-brasileira do contexto escolar, visto que permite o contato dos alunos com a riqueza peculiar aos aspectos pertinentes da cultura africana, como também proporciona a incorporação da história das personalidades africanas e afro-brasileiras na sala de aula, tendo em vista o contexto social excludente e racista, como relatado em tópicos anteriores.

A perspectiva apresentada aqui encontra respaldo na lei 10.639/2003, incluída no texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional- LDB, que instituiu a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições e níveis de ensino do país. A proposta do Ministério da Educação (MEC) visa proporcionar, em sala de aula, o debate sobre as questões relacionadas à pluralidade étnica que compõe a população brasileira, assim como a eliminação do racismo que ainda se evidencia no país.

As atuais diretrizes educacionais propõem estratégias que proporcionem uma outra visão da África, valorizando sua história, seus costumes seu povo e,

evidentemente, todas as suas contribuições para a formação do povo brasileiro (ROLON, 2011).

A necessidade de se propor um outro enfoque da cultura africana surge da recorrente desvalorização do conjunto de elementos que compõe as tradições africanas. Essa desvalorização se manifesta de forma contundente e acarreta inúmeras manifestações de intolerância canalizadas aos afro-brasileiros.

Desse modo, a tão almejada valorização da cultura africana só será possível através de ações que ponham em destaque a África nas mais diferentes esferas para que, desse modo, possamos desmistificar ideias e conceitos negativos relacionados aos afro-brasileiros e suas tradições.

Nesse sentido, defende-se a inclusão dos aspectos relevantes da cultura e da história da África, assim como da cultura afro-brasileira. Seja através da dança, da literatura, da religiosidade, ou até mesmo dos aspectos relacionados à linguagem, os fios que conduzem a uma efetiva abordagem dessa temática são amplos e enriquecedores, porém uma abordagem pedagógica com tal viés encontra inúmeras dificuldades, um outro problema chama atenção; a incipiente bibliografia especializada na área.

Vale lembrar que esses fatores dificultam, mas não inviabilizam a inserção de uma proposta de ensino com esse viés, visto que, diante dessa dificuldade, o Ministério da Educação-MEC disponibiliza vários textos e materiais de apoio para o profissional interessado em explorar essa vertente tão rechaçada da nossa cultura.

Ademais, um outro problema precisa ser superado; o distanciamento dos próprios profissionais que estão em sala de aula, pois, infelizmente, costumam cair nas máximas e reproduzir os preconceitos quanto às tradições africanas. Esse problema, talvez, tenha um peso muito maior, tendo em vista que a escola configura-se, teoricamente, em um espaço de convivência com o diferente e a exploração do conhecimento seja ele qual for, mas a própria formação do professor que, muitas vezes, permite a combinação das informações de cunho científico-acadêmico com os aspectos referentes à sua própria formação pessoal/moral, que comumente costuma representar uma barreira difícil de ser contornada.

Muitos são os desafios para o efetivo tratamento dessa temática na escola, contudo essa aproximação já teve início e cabe agora despertar nos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a percepção de que, além das questões artísticas / culturais, o tratamento do tema advém da necessidade também de reconhecer o valor das tradições afro-brasileiras sem os estigmas ou preconceitos que frequentemente carregam, visando assim a diminuição do racismo.

Portanto, entre as inúmeras abordagens, os recursos que remetem às tradições africanas e a forma como são difundidas, especialmente o caráter místico / religioso, através da narrativas orais, que carregam uma vertente, talvez a mais acentuada, das tradições culturais africanas sejam um caminho apropriado para essa abordagem.

As narrativas africanas de língua portuguesa são fortemente marcadas pela linguagem, expressa através dos traços que ilustram as tradições orais e demarcações de ordem territorial que remontam passagens da história dos países africanos, tais quais; Angola, Cabo-verde, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné equatorial, São Tomé e Príncipe, por isso “[...] evidenciam-se os encontros e as diferenças que marcam a identidade dos povos africanos” (ROLON, 2011, p. 133).

A tradição oral, para as culturas africanas, serve como meio de preservação da memória coletiva e, devido ao caráter vivo da língua, serve também como fator de renovação constante dessas memórias com alto valor simbólico. O simbolismo se evidencia com maior clareza no texto oral, respaldando e fortalecendo o vínculo do povo com suas tradições, sua identidade, “permitindo-lhe uma visão de si mesmo e do outro com um mínimo de conflitos” (DUARTE, 2012, p. 25).

Sobre esse aspecto, Carvalho (2012) propõe que as memórias, na tradição oral, funcionem como um “projeto de narrativa” para uma parcela marginalizada da população, além de se configurar como um instrumento de valorização da perspectiva dos mais velhos, ressaltando a sabedoria ancestral. A ancestralidade, segundo a autora, por si só já configura-se como uma atividade pedagógica, sendo assim reforça a importância dos povos afrodescendentes em conhecer sua história e suas tradições.

Duarte (2012) revela a presença marcante dos textos orais nas culturas africanas, sugerindo que essa tradição funcione como um mecanismo para resguardar a cultura tão esfacelada pela imposição do colonizador europeu, que deixou tão tardiamente seu



domínio sobre as terras africanas - a autora refere-se especialmente aos países de colonização portuguesa - é preciso enfatizar que, mesmo depois da partida, os antes colonizadores deixaram fortes influências que perduraram mesmo depois da independência desses países.

Por isso, segundo Carvalho (2012, p. 12),

A chegada dos colonizadores implicou na imposição da linguística aos nativos e aos integrantes da nau comandada pelo D. Gonçalo Silveira. A perda da língua dos nativos aos poucos começa a se processar, sendo considerada pelos colonizadores como língua menor, menos prestigiada.

O rebaixamento dos elementos constituintes da cultura do povo africano, evidenciada aqui na linguagem, gera uma espécie de supressão da identidade dos sujeitos, assim como de outros aspectos da cultura, acarretando em uma necessidade de um olhar próprio, de uma narrativa que possa privilegiar, preservar e disseminar a ótica desses povos silenciados por um longo período.

Nesse sentido, as narrativas orais também proporcionam uma força antagônica frente ao avanço do multiculturalismo feroz imposto a partir da ascensão da globalização que, além dos aspectos econômicos, propõe uma ruptura com o nacionalismo para uma abertura às práticas culturais mercantilistas globais, criando um conceito de difusão cultural favorável aos países dominantes desse processo, ocasionando uma espécie de “nova colonização”.

Ao propor o contato com autores africanos em sala de aula, o professor proporcionará o encontro do aluno com as tradições que contribuíram para a base da cultura negra no país e, desta forma, possibilitará um ambiente educacional rico e plural, quebrando barreiras impostas pelos preconceitos e instituindo uma reflexão sobre as outras culturas e a contribuição destas para a pluralidade que representa a população brasileira. “Nessa perspectiva, percebe-se os entrelaçamentos entre Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde e outros países que sofreram semelhante processo de construção” (ROLON, 2011, p. 133).

As narrativas africanas mostram-se como eficazes recursos para exploração da linguagem em comum, especialmente entre os países de colonização portuguesa, além de proporcionarem uma peculiar junção entre as narrativas ficcionais, recheadas de

fantasias míticas, que permeiam as crenças de diversos povos africanos; enriquecendo o contato do aluno com as tradições simbólicas da cultura africana, bem como os retratos da história que expõem momentos anteriores e posteriores à colonização europeia e seus resquícios.

### **Considerações finais**

Tendo em vista a discussão apresentada, diante de um quadro historicamente desafiador, algumas constatações puderam ser apontadas. A primeira delas diz respeito a expressiva dificuldade em abordar a questão do negro no país. Essa questão é delicada, pois propõe questionar a crença da aceitação mútua entre os diferentes segmentos que compõe a nossa população que, para muitos, é uma máxima da sociedade brasileira. Essa tese é refutada por vários estudiosos sobre tema, cujos trabalhos concorrem, apontando inúmeros argumentos que indicam um tratamento diferenciado ao negros e sua tradições.

Uma outra particularidade observada é o papel da escola, visto que foi e continua sendo um espaço singular para propor o debate sobre assuntos pertinentes à sociedade. Na escola, além da abordagem do conhecimento científico, a pluralidade ético-cultural é evidenciada com mais clareza, especialmente nas comunidades periféricas. Diante desse quadro, debater sobre a situação do negro é de extrema importância, pois além de contribuir para diminuição do preconceito, acrescenta um tom de representatividade para boa parte da população.

Ademais, a apresentação das personagens negras e sua contribuição, oferecidas através de uma narrativa que privilegie a ótica dos excluídos, constitui uma importante metodologia a ser aplicada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

### **Referências:**

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 18 de jun. de 2016.

CARVALHO, Sylvania Cápua. **A ancestralidade moçambicana: o papel da memória narrativa de Mia Couto**. Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura

São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, V. 4, 3 e 4 de maio de 2012. ISSN: 2175-4128. Disponível em: <[https://www.academia.edu/14595155/A\\_ANCESTRALIDADE\\_MOÇAMBICANA\\_O\\_PAPEL\\_DA\\_MEMÓRIA\\_NA\\_NARRATIVA\\_DE\\_MIA\\_COUTO](https://www.academia.edu/14595155/A_ANCESTRALIDADE_MOÇAMBICANA_O_PAPEL_DA_MEMÓRIA_NA_NARRATIVA_DE_MIA_COUTO)> Acessado em: 21 de Maio de 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara, 1898-1986. **Made in África:** ( pesquisas e notas) 4ª ed.- São Paulo: Global, 2002.

DUARTE, Zuleide. **Outras Áfricas: elementos para uma literatura da África.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: BRASIL. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 69-76.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / - [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no brasil** in: Diversidade na educação: reflexões e experiências / coordenação: Marise Nogueira, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros – Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 2003.

OLIVEIRA, Eliana. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate** in: Revista espaço acadêmico. Ano I- Nº 07 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>> acessado em: 20 de Jun. De 2016.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para construção da identidade negra. IN: FELINTO, Renata (org.) **Culturas africanas em sala de aula: Saberes para os professores, fazeres para os alunos:** religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais, 2012. Belo Horizonte, MG: Fino Trato Editora Ltda.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. **O ensino de literaturas africanas de Língua Portuguesa no Curriculum escolar brasileiro: algumas considerações.** 2011 ed. Nº 011. Disponível em: <[http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_11/131\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-11\\_N-02\\_A-2011.pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/131_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf)> acessado em: 02 de Agosto de 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos, 1941-2015. **A questão do negro na sala de aula.** 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei No 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro** in: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/sales-lei-10.639-como-fruto-da-luta-antirracista.pdf>. Acessado em: 12 de julho de 2016.



## DO SILÊNCIO À DENÚNCIA: HISTÓRIAS DE PRECONCEITO VIVIDO POR PROFESSORAS NEGRAS DO ALTO-OESTE POTIGUAR

Débora Maria do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)- [pedeboramar@yahoo.com.br](mailto:pedeboramar@yahoo.com.br)

Josiana Maria do Nascimento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)- [josiana\\_mn@live.com](mailto:josiana_mn@live.com)

Tamires Alves de Lima

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)- [tamireslima401@gmail.com](mailto:tamireslima401@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho constitui resultados da pesquisa “*A presença negra no magistério: formação, memória e saberes de professoras negras do alto-oeste potiguar-II Etapa*”, cujo objetivo foi analisar a trajetória de vida e formação de professoras negras dessa região, identificando as relações de pertencimento étnico-racial, desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. A pesquisa adotou como procedimento teórico-metodológico a aplicação de questionários e as narrativas autobiográficas gravadas em áudio e vídeo e análise quantitativa e interpretativa dos dados. O percurso teórico tratou da discussão acerca dos conceitos de identidade, cultura e raça. Dentre os resultados obtidos, constatou-se através dos questionários aplicados que existe uma efetiva participação de mulheres negras atuando no magistério nos municípios investigados na região do auto-oeste potiguar. As análises das entrevistas permitiram compreender aspectos acerca da identidade das professoras enquanto mulheres e negras. De modo que, foi possível perceber que suas histórias são marcadas pela luta e enfrentamento do preconceito. Nas suas narrativas, de início elas silenciam a existência do preconceito, porém à medida que se sentem mais encorajadas elas denunciam o preconceito vivido, seja na infância, na relação familiar ou profissional, como forma de se autoafirmarem e fortalecerem as suas identidades pessoais e profissionais. Conclui-se que, a formação escolar e o acesso ao magistério proporcionou-lhes desenvolvimento pessoal e profissional, fortalecendo assim suas relações socioculturais dentro dos grupos dos quais elas participam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Identidade étnico-racial. Autobiografia. Preconceito.



## TRABALHANDO AS DOENÇAS VIRAIS POR MEIO DE CAMPANHAS EDUCATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

João Nogueira Linhares Filho

*Colégio Técnico Dom Vital, Colégio Normal Francisca Mendes, joaobiologia2013@gmail.com*

Um dos grandes desafios da atualidade no campo educacional é desenvolver novas maneiras de apresentar o conhecimento aos estudantes. O ensino das ciências naturais enfrenta esse desafio, pois é uma das áreas do conhecimento que mais necessitam dessa renovação na forma como abordar tais conhecimentos e inovações. Para tanto surge à necessidade de cada vez mais novas práticas didáticas e metodológicas surgirem para acompanhar e apresentar a ciência como ela é, uma relação indissociável entre teoria e prática. Um dos campos das ciências naturais, a biologia, enfrenta esse desafio, pois apresenta conhecimentos que na maioria das vezes foge das visualizações reais. O ensino de biologia tem importante relevância para a vida dos cidadãos, principalmente quando se reconhece que se vive em um mundo comandado pela ciência e pela tecnologia, e que os conhecimentos científicos se tornam indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade humana, tendo como função, contribuir para que os cidadãos sejam capazes de compreender e aprofundar explicações atualizadas de processos e conceitos biológicos, visualizando a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna, além de estimular o interesse pela realidade dos seres vivos. Na área da microbiologia esse conhecimento se faz ainda mais necessário, pois a compreensão de tal área da biologia nos permite entender várias patologias que acometem a qualidade de vida do ser humano. O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma nova forma de apresentar o tema microbiologia para os alunos do Ensino Médio, por meio da elaboração de campanhas educativas sobre as doenças causadas por vírus. As atividades se desenvolveram junto à turma de 3º ano do Ensino Médio, localizado no município de Catolé do Rocha-PB. As atividades foram exultadas em três momentos: a introdução do assunto de virologia durante as aulas de biologia, posteriormente as aulas teóricas, foi proposto aos alunos que eles desenvolvessem uma campanha educativa sobre as seguintes doenças virais: Dengue, Zika, Chikungunya, AIDS e Ebola. Após a elaboração da campanha por meio de cartazes vídeos e até a produção de uma paródia, os mesmos executaram a campanha junto às turmas do respectivo colégio ao qual a turma faz parte. A introdução de novas metodologias educacionais no âmbito do ensino das ciências, em particular o da biologia, fortalece a construção de um conhecimento que está ligado diretamente ao cotidiano das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, como também mostra para os alunos que eles não são meros ouvintes no processo de ensino, mais sim atores principais no processo de construção de seu próprio conhecimento, promovendo uma emancipação cognitiva nos mesmos, bem como facilitando a relação entre o que se aprende e o que se leva para a vida, além dos muros da escola e das folhas dos livros.

**Palavras Chaves:** Ensino de Biologia, Novas Metodologias, Doenças Virais, Campanhas Educativas

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## Introdução

O ensino de tópicos de Biologia constitui um dos conteúdos do Ensino Médio que mais requer a elaboração de material didático de apoio ao conteúdo presente nos livros texto, já que emprega conceitos bastante abstratos e trabalha com aspectos microscópicos. Contudo, cada dia, vemos os avanços e a importância desses conteúdos na ciência moderna e no entendimento de processos cotidianos que estão ao nosso redor e, conseqüentemente, fazem parte do dia-a-dia do estudante ( ORLANDO, *et al*, 2009).

Neste sentido, o ensino de Biologia tem importante relevância para a vida dos cidadãos, principalmente quando se reconhece que se vive em um mundo comandado pela ciência e pela tecnologia e que os conhecimentos científicos se tornam indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade humana. Pesquisadores como Krasilchik (2004) entendem que o ensino de Biologia tem, entre outras funções, a de contribuir para que os cidadãos sejam capazes de compreender e aprofundar explicações atualizadas de processos e de conceitos biológicos, visualizar a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna, além de estimular o interesse pela realidade dos seres vivos.

Tais conhecimentos devem contribuir, também, para que os cidadãos sejam capazes de usar o que aprenderam ao tomar decisões de interesse individual e coletivo, no contexto de um quadro ético de responsabilidade e respeito que leva em conta o papel do homem na biosfera. Em adição, espera-se com o ensino de Biologia ampliar o entendimento que o indivíduo tem da sua própria organização biológica e do lugar que ocupa na natureza e na sociedade, visando à melhoria da qualidade de vida.

Um dos grandes desafios da atualidade no campo educacional é desenvolver novas maneiras de apresentar o conhecimento aos estudantes. O ensino das ciências naturais enfrenta esse desafio, pois é uma das áreas do conhecimento que mais necessitam dessa renovação na forma como abordar tais conhecimentos e inovações. Para tanto surge à necessidade de cada vez mais novas práticas didáticas e metodológicas surgirem para acompanhar e apresentar a ciência como ela é, uma relação indissociável entre teoria e prática.

A ciência e a tecnologia se fazem presentes em todos os setores da vida contemporânea e estão causando profundas transformações econômicas, sociais e culturais. Neste cenário, a Biologia vem ocupando uma posição de destaque sem precedentes na história da ciência. A torrente de informações advindas das recentes descobertas científicas, principalmente nas áreas da Biologia

Molecular e Genética, tem se expandido progressivamente do meio acadêmico ao público em geral por meio de revistas especializadas e dos meios de comunicação de massa. Temas polêmicos relacionados à pesquisa genômica, clonagem de órgãos e organismos, emprego de células-tronco e, especialmente, à produção e utilização de organismos transgênicos passam a ser discutidos dentro e fora da escola. As pessoas são convocadas a refletir e a opinar sobre os benefícios, riscos e implicações éticas, morais e sociais provenientes das biotecnologias geradas dessas pesquisas (PEDRANCINI, *et al*, 2007).

Na área da microbiologia esse conhecimento se faz ainda mais necessário, pois a compreensão de tal área da biologia nos permite entender várias patologias que acometem a qualidade de vida do ser humano.

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma nova forma de apresentar o tema microbiologia para os alunos do Ensino Médio, por meio da elaboração de campanhas educativas sobre as doenças causadas por vírus.

### **Metodologia**

O presente trabalho de que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e descritiva teve como foco alunos do ensino médio de uma escola particular na cidade de Catolé do Rocha.

O desenvolvimento das atividades que desencadearam o presente estudo foram divididas em três momentos:

- Introdução do tema Virologia dentro do conteúdo abordado de microbiologia durante as aulas de biologia, onde os alunos entraram em contato com a parte teórica sobre o assunto;
- Após a abordagem teórica, foi proposto aos alunos a realização do presente trabalho, onde eles em grupo de 6 pessoas teriam o desafio de elaborarem uma campanha educativa de baixo custo com os temas; **Zika, Chikungunya, Aids, Ebola e Dengue;**
- Após o aceite da turma e a montagem dos grupos de trabalho, os alunos foram orientados a elaborarem um projeto de execução da campanha, sobre a orientação do professor da disciplina de biologia.
- Com o projeto pronto, os discentes apresentaram ao professor de biologia e posteriormente iniciaram a elaboração da campanha educativa sobre as doenças virais;

- Com os materiais da campanha montados, como cartaz, panfletos, paródia e adesivos informativos (Figura 1), os alunos iniciaram a execução da campanha junto as turmas da escola ao qual a turma faz parte por meio da abordagem das informações sobre as doenças nas salas de aula do ensino fundamental II e do Ensino Médio, como também por meio da colocação de cartazes nos corredores da instituição (Figura 2).
- Como forma de ampliar o alcance da campanha, os alunos confeccionaram vídeos de curta duração e postaram nas redes sociais, facebook, Instagram, como forma de divulgar para um público maior, essas informações tão relevantes.

Figura 1: Cartazes informativos elaborados pelos alunos com informações sobre as doenças virais



Fonte: Acervo pessoal



Figura 2: Apresentação da campanha nas salas de aula da escola e colagem de cartazes nos corredores da mesma



Figura 3 Acervo Pessoal

## **Resultados**

A introdução de novas metodologias para o ensino de biologia se faz necessário, não só pelo caráter informativo e inovador que a disciplina carrega e exige de quem a ministra, mas também por permitir, de forma simples a introdução de ferramentas que enriqueçam o aprendizado dos alunos, através de situações onde o aluno se torna um dos principais protagonistas da construção do seu próprio conhecimento.

A utilização das campanhas educativas confeccionadas pelos alunos permite para o ensino, para o aluno e o professor possibilitar uma situação clara de aprendizagem significativa, pois coloca o discente frente o desafio de desenvolver seu próprio meio de aprendizagem através da junção de métodos que vão desde a pedagogia de projetos até a autonomia imposta pela interdisciplinaridade exigida na elaboração das campanhas. Como também estimula nos alunos a criatividade e o senso de responsabilidade tão exigido pela sociedade contemporânea.

Diante disso a metodologia de se trabalhar as doenças virais por meio de campanhas educativas se coloca como mais uma ferramenta metodológica para a inovação necessária no ensino de biologia.



## Conclusão

A introdução de novas metodologias educacionais no âmbito do ensino das ciências, em particular o da biologia, fortalece a construção de um conhecimento que está ligado diretamente ao cotidiano das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, como também mostra para os alunos que eles não são meros ouvintes no processo de ensino, mais sim atores principais no processo de construção de seu próprio conhecimento, promovendo uma emancipação cognitiva nos mesmo, bem como facilitando a relação entre o que se aprende e o que se leva para a vida, além dos muros da escola e das folhas dos livros.



## Referencias

KRASILCHIK, M. **Práticas de Ensino de Biologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

ORLANDO, T.C.; LIMA, A.R.; SILVA, A.M.; FUZISSA, C.N.; RAMOS, C.L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F.F.; LORENZI, J.C.; LIMA, M.A.; GARDIM, S.; BARBOSA, V.C.; TRÉZ, T.A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, nº.1, 2009.

PEDRANCINI, V.D.; NUNES, M.L.C.; GALUCH, M.T.B.; MOREIRA, A.L.O.R.; RIBEIRO, A.C. Ensino e Aprendizagem de Biologia no Ensino Médio e a Apropriação do Saber Científico e Biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 6, nº. 2, 299-309, 2007.

## **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UM OLHAR REFLEXIVO DIANTE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ALUNOS CIRCENSES**

Abraão Henrique Nunes de Paiva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [ah\\_np@hotmail.com](mailto:ah_np@hotmail.com)*

Antônio Adeilson da Silva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [adeilsongta@gmail.com](mailto:adeilsongta@gmail.com)*

Priscilla Daianny da Silva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [priscilladaianny@hotmail.com](mailto:priscilladaianny@hotmail.com)*

Iure Coutre Gurgel

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [yurecoute@yahoo.com.br](mailto:yurecoute@yahoo.com.br)*

### **Resumo**

A Educação na modalidade regular apresenta inúmeros desafios a serem enfrentados nos seus diversos âmbitos. Se encontramos dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos durante todo o ano em que passamos com eles, desafios maiores existem quando nos deparamos com alunos em situação de itinerância. Estes alunos, passam toda a vida no circo e com isso tem uma cultura própria, diferenciada dos moldes educacionais presentes em nossas escolas. Sendo necessário então, um olhar específico que atenda às necessidades desse determinado grupo social. Dessa forma, o presente trabalho tem o intuito de trazer para discussão, os principais desafios educacionais que o aluno circense enfrenta, como também apresentar leis que respaldam o direito desse grupo aqui em questão. Esta pesquisa se deu através de entrevistas aos pais e alunos circenses, além dos professores que estabeleceram contato com os alunos em situação de itinerância. Neste período o circo se encontrava na cidade de Almino Afonso - RN. Para isso usamos em nossa pesquisa autores como: LARAIA (2005), BORTOLETO (2003), VENDRUSCOLO (2009), como também documentos dentro da temática. De acordo com o que foi visto durante a pesquisa, compreendemos que o curto período de tempo em que o aluno passa em uma escola é um desafio para o professor, no que diz respeito a metodologia a ser utilizada para que estes alunos tenha um bom aproveitamento em sua passagem por cada escola. Contudo, ficou claro também o empenho das famílias do circo em conseguir de fato que o direito seja posto em prática.

**Palavras-chave:** Desafios, Educação, Itinerância, Diversidade.

### **Considerações iniciais**

O presente trabalho é uma reflexão partindo de uma pesquisa de campo no circo “Fuxiquinho Circo Show”, onde o mesmo se encontrava na cidade de Almino Afonso – RN no período de nossa pesquisa. Além de uma escola de ensino público também situada na mesma cidade referida anteriormente. Através desse contexto e com o auxílio de instrumentos foi possível a coleta de informações.

Sendo assim, buscamos discutir sobre esta temática que carece de uma atenção especial. Pois, a educação do aluno circense deve ser vista com o intuito de provocar reflexões, para uma prática significativa dos envolvidos nesse processo educativo.

Para isso, apresentaremos argumentos teóricos procurando mostrar o direito do sujeito a uma educação de qualidade respeitando a sua especificidade referente ao seu grupo social, no qual os mesmos estão em situação de itinerância, por se tratar de famílias envolvidas com a arte circense. Nossa discussão inicia, portanto, com um aporte teórico que envolve autores como: LARAIA (2005), além de leis que asseguram este direito ao aluno que necessita estar em constante deslocamento.

Outro ponto que procuramos apresentar em nossa discussão é o empenho das famílias do circo em conseguir de fato que o direito seja posto em prática, para que só então tenha o direito a educação que deve ser oferecida a todos. Também apresentaremos em nosso segundo subtítulo o envolvimento da escola com o aluno de circo, este contato foi feito mais precisamente com os professores que tiveram um envolvimento direto com o sujeito em situação itinerante.

### **Educação para todos: O direito a educação do sujeito em situação de itinerância**

Um dos maiores erros que são cometidos é a falta de conhecimento, pois quando estamos buscando direitos em determinada situação que nos diz respeito, podemos perder prestações de serviços fundamentais que nos são atribuídos legalmente. Bem sabemos que para cobrar algo que não está sendo oferecido ou acontecendo de maneira correta, é necessário estar a par do que a legislação assegura. Dessa maneira compreendemos a fundamental importância de apresentarmos pontos legais que garantam o direito a educação do aluno circense. Sendo assim, iniciaremos a discussão dessas leis apresentando o direito de aluno que tem uma determinada necessidade em seu processo educacional. Observamos então que a LDB nº 9394, de 1996 assegura em seus Arts. 58 e 59 o direito a educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Dessa maneira, a lei apresentada anteriormente comprova o direito a uma educação que atenda os alunos que necessitam de um atendimento especial, como os circenses por exemplo. Ressaltando diversos direitos aos alunos que necessitam de algumas necessidades de apoio especial do educador, como também de adaptações metodológicas, organizacionais procurando atender as suas particularidades. Sendo assim o sujeito em situação de itinerância por se tratar de um aluno em condições de constante deslocamento tem algumas dessas especificidades.

Mas para que os alunos tenham acesso à educação a qual acabamos de falar é necessário que eles tenham o direito a transferência, como também a vaga e conseqüentemente matrícula em escolas públicas por onde o circo passar. Para isso, entendemos de fundamental importância trazer ao conhecimento a Lei Federal 6.533/78 que declara em seu Art. 29, que:

Art . 29 - Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

Portanto, através desta lei observamos a educação como um direito que deve ser assegurada ao aluno circense. Garantindo ao mesmo, a sua transferência e vaga tornando possível a sua curta frequência em cada escola, tendo em vista que as apresentações dos circos são de uma a duas semanas em média.

Outro documento que ressalta a importância da disponibilização de matrículas, vagas e transferências, como também ao respeito a este aluno sem colocá-lo em situações preconceituosas, é a Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012, impondo que:

art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante auto declaração ou declaração do responsável.

§ 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a auto declaração.

§ 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato (BRASIL, 2012, p. 01).

Todos têm o direito ao conhecimento, e com os alunos circenses não é diferente, sendo o dever da escola acolhe-los e incluir todos da melhor forma possível nesses curtos períodos que esses educandos desfrutarão do ensino em determinada escola. Porém mesmo existindo a lei, os itinerantes ainda se deparam com escolas que se recusam a matricular seus filhos, e nesse caso, é necessário buscar os seus direitos amparados em lei, para que esta seja cumprida.

As instituições de ensino devem incluir todos no ambiente educacional sejam eles de diferentes culturas, raças, cores, gêneros entre outros, para que assim os alunos possam conhecer variados mundos, pensamentos e assim se tornar um educando capaz de conviver em meio a diversidade que o rodeia. E os circenses com sua cultura pode vir a somar com a escola sendo que mesmo diante das dificuldades de se aprender com a constante mudança de cidades eles vencem essas barreiras mostrando que é possível sim ser alfabetizado, basta querer. E os educadores devem partir dos conhecimentos prévios que esses alunos trazem em sua bagagem para que o ensino se desenvolva da melhor forma possível. A respeito de cultura, LARAIA (2005) conclui que

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender essa dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos; da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. (LARAIA, 2005, p. 101).

É visível, que os atores e seu comprometimento com o trabalho de levar a alegria a todos, constitui uma cultura que merece um olhar atento pela sociedade e pela a escola que é onde eles buscam os conhecimentos dos quais necessitam para sua formação intelectual para que assim possam atuar na sociedade.



É relevante traçar métodos de ensino voltados para o desenvolvimento das crianças itinerantes, visto que, por não se fixarem por muito tempo em um lugar carece de um ensino especializado, pois eles precisam de ser incluindo no meio educacional da escola que foi matriculado.

Mesmo com seus avanços recentes em termos de legislação e nas diretrizes voltadas para a inclusão daqueles com necessidades educativas especiais, no cotidiano das escolas ainda são poucas as iniciativas de incluir vistas nessas instituições. E entre os obstáculos para se concretizar a inclusão, um deles é a falta de cursos para formar os professores, onde esses trazem novos métodos, um novo olhar para lecionar para as crianças que carecem de uma educação onde as dificuldades para deles se desenvolverem sejam respeitadas e trabalhadas da melhor maneira possível.

### **O que dizem os sujeitos de nossa pesquisa?**

As informações obtidas para esta pesquisa foram possíveis através da coleta de dados realizados por meio de entrevistas com o pai e professores, além de observação do aluno em sala de aula. Sendo realizados no circo e na escola, ambos na cidade de Almino Afonso – RN.

Nosso primeiro contato foi com o pai da aluna circense, que não demonstrou nenhuma rejeição ao assunto e conseqüentemente colaborando com a nossa entrevista. O mesmo é proprietário do circo e tem três filhos em idade escolar, estando os mesmos matriculados regularmente nas cidades por onde passam.

Inicialmente questionamos sobre a quantidade de crianças e jovens do circo em idade escolar que estavam matriculados. O pai nos respondeu que o número não era grande, tinham em média 5, mas que todos estavam matriculados. Ainda nesta pergunta, ele comenta que também já estudou nesta mesma modalidade, passando de escola em escola, mas que ele e seus irmão mesmo com as dificuldades que anos atrás eram maiores, não deixaram de estudar. Destacou ainda, que tem uma irmã que chegou ao ensino superior. Mas em muitos casos como destaca SEQUEIRA & BALANERO (2010, P.10) isso não acontece, pois:

São muitas as crianças que, por causa do trabalho dos pais, se veem obrigadas a constantes deslocações, o que supõe o seu afastamento de um ambiente escolar adequado e a manifesta dificuldade de continuar a escolaridade em condições de igualdade com as outras crianças, situação condicionada pela actual legislação educativa.

Como foi citado, os filhos muitas vezes são obrigados a se separar dos pais para que os mesmos possam ter uma vida educacional de forma plena. Porém, aqueles que não aceitam, e acabam optando muitas vezes até sem escolha e pela necessidade, acabam por levar os filhos a terem uma vida escolar cheias de percalços.

Durante nossa entrevista, o pai quando questionado sobre os principais desafios enfrentado pelo aluno circense, ele nos relata que realmente a mudança constante de cidade é sim uma problemática, pois acabam vendo o mesmo assunto mais de uma vez, deixa de ver outros, não terminam determinado conteúdo que iniciaram. Então não é estabelecido uma sequência didática. Não é criado uma sequência lógica, e sim, ocorre uma fragmentação constante de conteúdo.

Fica claro as principais dificuldades enfrentadas por esse aluno, então buscamos compreender através do pai como era o processo avaliativo. O mesmo nos informou que são feitos trabalhos, provas consultadas ou em dupla. Para que o aluno circense não seja prejudicado em uma prova individual sem consulta, sabendo que a apropriação de conteúdo é escarça. Apesar disso ele afirma que os alunos circenses acabam tendo um interesse maior na procura do conhecimento, motivados exatamente por essas dificuldades enfrentadas na intinerância. Ele ainda complementa afirmando a contribuição dos pais nas atividades em casa.

Em todo instante o pai demonstrou ser conhecedor de seus direitos, isso ficou bem claro quando perguntamos se havia um documento específico para a matrícula do aluno circense em cada cidade. O pai respondeu que não, apenas era necessário apresentar a matrícula realizada na cidade anterior, sem qualquer resistência por parte das escolas por onde tem passado.

O pai encerra falando que hoje eles não enfrentam dificuldades em relação a matrícula, mas nem sempre foi assim. Ele não atribui esse avanço a conquistas de direito através de leis, mas sim, a notoriedade que o circo em questão, vem recebendo a nível nacional. Por esse motivo, o pai acredita que os circos de pequeno porte, ainda sofrem com dificuldades, principalmente no momento da matrícula. Mas isso vai além de apenas uma matrícula como afirma BORTOLETO (2011, p.49)

Neste sentido, somente com um comprometimento sério, que inclua o estudo e a pesquisa, é que poderemos num futuro não tão longínquo garantir aulas de qualidade. Esse compromisso deve passar pelos professores, mas também pelos gestores (das escolas, etc.) e pelas instituições encarregadas.

Em nossa pesquisa procuramos compreender qual era o trabalho desempenhado pelos professores diante ao cenário em que se encontra os alunos em intolerância. Sendo assim, questionamos a professora sobre a metodologia e avaliação utilizada com os alunos circenses, logo a docente, nos apresenta a dificuldade já relatada pelo pai em relação ao escasso tempo do aluno em sala de aula, impedindo de desenvolver qualquer metodologia com esse aluno, pois, não há tempo apto para analisar os conhecimentos prévios e a bagagem de conhecimento que este aluno tem.

Em relação a avaliação é desenvolvido um trabalho com consulta e em dupla para que um aluno do Ensino regular possa auxiliar no desenvolvimento da atividade avaliativa, resultando em uma nota necessária para o seu histórico. Essa metodologia adotada pelos professores se torna uma possibilidade de permanência e progressão dos alunos apesar das dificuldades que eles enfrentam, contudo para Leite (2004, p.04), “é possível observar uma tendência mundial para que os planejamentos educacionais sejam abertos e flexíveis, no reconhecimento às diferenças dos alunos”. Esses planejamentos levam em conta toda e qualquer necessidade que este aluno tenha, como no caso os alunos circenses poderiam ser avaliados de maneira contínua, como nos mostra Hoffmann (2006, p.16)

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

Com isso observamos que tem possibilidades de optar por outras alternativas para melhor atender a clientela proveniente dos povos de cultura intinerante. Sabendo disso é necessária uma reflexão das práticas do professor diante de um cenário como esse apresentado em toda essa pesquisa, para garantir o direito ao ingresso, permanência com qualidade e progressão em seus estudos.

## Algumas considerações

Portanto, é visível que os itinerantes passam por muitos percalços para conseguirem se tornar pessoas alfabetizadas. Mas, para que essas pessoas possam obter o conhecimento pleno, é necessário que a escola venha atuar como colaboradora, acolhendo esses alunos que necessita de uma atenção especial, e os professores devem trabalhar com metodologias além das utilizadas com os alunos do ensino regular. Se valer de atividades diferenciadas, que faça sentido para os alunos, usando uma linguagem que eles possam entender. “Organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas. (Perrenoud,1995, p.28); o autor vem enaltecer o que já fora dito anteriormente e isso só mostra a relevância de se inovar no ensino. Os alunos perdem o interesse pelo aprendizado quando o mesmo não o cativa e não mostra importância para estes. Continuando nesse pensamento Vieira (1997, p. 114) ” a função social do professor e conciliar a vida social do aluno com a vida escolar, levando o aluno a ser um indivíduo pensante na sociedade a fim de transformar a realidade”. Os alunos itinerantes precisam desse ensino mais dinamizado para que venham a aprender o conteúdo desejado pelo professor porem que este aprendizado não deixe de lado suas raízes e sua realidade cotidiana. Todos têm direito a educação.

## Referências

BORTOLETO, M. A. C., PINHEIRO, P. H. G. G e PRODOCIMO, E. **Jogando com o circo**. Jundiaí – SP: Editora Fontoura, 2011.

BRASIL. Lei nº 6.533 de 27 de Maio de 1978. **Dispõe sobre a regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões, e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 24 mai. 1978. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6533.htm) Acessado em: 07/11/2017

\_\_\_\_\_. MEC. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012. **Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância**. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394, de 23 de dez. de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.



LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEITE, L. P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n 2, p.131-142, 2004.

PERRENOUD, P. *La pédagogie lécole à des différences*. Paris: ESF, 1995.

SEQUEIRA, H. S. P. M.; BATANERO, J. M. F. **Um estudo sobre os alunos itinerantes, filhos dos artistas de circo, no 1º Ciclo no ensino básico, em Portugal**. Disponível em: . Acesso em: 12 de mar. 20

VIEIRA, José de Sousa. **Representações da Função Social do Professor no cotidiano da Escola Normal – a contribuição da sociologia da Educação**. In: BRZEZINKI, I. **Formação de Professores: um desafio**, Goiânia, Editoria UCG, 1997.



## Educação e sustentabilidade socioambiental na comunidade do Catu/RN

As comunidades rurais do nordeste brasileiro, vêm enfrentando problemas relacionados a falta de infraestrutura e escassez de água, indicadores relevantes por mensurar a situação socioeconômica e ambiental da sociedade local. Nessas comunidades de agricultores tradicionais, desfavorecidos de recursos financeiros, geralmente adota-se sistemas mais intensivo no que diz respeito à mão de obra, buscando a reciclagem e o melhor uso dos escassos recursos ambientais. Neste contexto identificamos a comunidade do Catu, localizada entre os municípios de Goianinha e Canguaretama, no agreste potiguar. Trata-se de uma comunidade de remanescentes indígenas que busca a sua sobrevivência sem perder de vista uma das características fundamentais de seu grupo étnico que é a relação sustentável com o meio ambiente. Apesar da influência do mundo globalizado tão presente no modelo desenvolvimentista do Brasil, a comunidade do Catu busca preservar suas raízes culturais, trazendo, desta forma, um debate acerca das questões ambientais, sociais e econômicas. Portanto, o nosso trabalho tem como objetivo analisar o papel da escola na comunidade do Catu na perspectiva de preservação de seus valores étnicos entre os quais inserimos a preservação ambiental. Trata-se de um estudo de natureza exploratória e descritiva na medida em que revelará um processo de reflexão e análise da realidade ambiental e educacional utilizando métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo. Como procedimentos de investigação utilizaremos a observação participante e entrevistas com professores que atuam na comunidade, buscando compreender a atuação docente em comunidades étnicas.

Palavras-chave: meio ambiente; educação; questões étnicas

## EDUCAÇÃO EM CELAS DE AULA E PROJETO RELEITURA NO SISTEMA PRISIONAL FEMININO MOSSOROENSE

Autora: Jaqueline de Almeida Dantas Chaves Costa  
Orientadora: Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
*jackiedantas@gmail.com*

1

### RESUMO

O presente trabalho é fruto da experiência que tenho vivenciado na condição de educadora e orientadora do Projeto “Remição pela Leitura” dentro do sistema prisional feminino mossoroense, assim como também é fruto da pesquisa que tenho empreendido na condição de mestranda do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido – PLANDITES. O Projeto Releitura foi institucionalizado pela Lei nº 10.182/2017 e consiste em possibilitar às internas sentenciadas em cumprimento de pena nos regimes fechado e semiaberto a remição através da educação e de ações complementares de fomento à leitura, em atendimento aos pressupostos da ressocialização apregoada pela Lei de Execução Penal Brasileira. A participação das reeducandas dá-se de forma voluntária, sendo-lhes disponibilizado mensalmente um exemplar de obra literária, clássica e religiosa, dentre outras, para que leiam e elaborem resenhas e resumos. A cada livro trabalhado, é possível remir até 04 (quatro) dias de pena. Todas as custodiadas alfabetizadas inseridas no sistema prisional mossoroense podem participar das ações do Projeto, especialmente aquelas que ainda não têm acesso a Programas de Escolarização, desde que apresentem bom comportamento carcerário. Dadas as singularidades do ambiente prisional face ao desenvolvimento do projeto, as possibilidades de análise abriam-se através do aprofundamento teórico com base nos apontamentos Foucaultianos, de forma que questões importantes têm emergido, notadamente no tocante aos aspectos da Educação que é ministrada dentro da realidade de cumprimento da pena imposta pelo Estado. Assim, com o intuito de “objetivar” as discussões acerca das possibilidades de "ressocialização" no espaço carcerário através de ações afirmativas voltadas à educação e, com foco no mundo da Detenção Feminina Mossoroense, o presente trabalho expõe a condição de encarceramento das mulheres, proporcionando uma reflexão crítica acerca das desigualdades socialmente construídas e das relações patriarcais de gênero, classe e raça no cárcere. Trata-se de uma pesquisa participante voltada aos atores sociais do Complexo Penal Agrícola Doutor Mário Negócio que se tem procedido através de visitas, entrevistas, estudo de prontuários e de vivências quotidianas dentro da penitenciária. Os dados obtidos têm permitido organizar um instrumento hábil para denunciar as repercussões da violência e da discriminação contra a mulher inserida na realidade prisional, observando o dever estatal de concretizar os direitos humanos fundamentais, especialmente, no âmbito da execução penal, onde ações afirmativas ainda são necessárias para compensar as desigualdades de gênero que imperam em nosso país. A ideia de problematizar a produção histórica e cultural sobre a mulher apenada do semiárido potiguar também embasa o presente trabalho, de modo que as análises acerca da microfísica do poder têm nos norteado a traçar os impactos da cultura da exclusão que enseja a vulnerabilidade social e carcerária desse público, conduzindo-nos à necessidade de entender as engrenagens do poder dentro do sistema prisional para que possamos desmontá-la e refazê-la dentro de uma ordem biopolítica e social mais justa e igualitária, tendo na educação e na leitura as principais ferramentas desse processo de desmonte e refazimento do sistema prisional bem como das possibilidades de ressocialização das internas participantes do Projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Remição de pena, Leitura, Sistema prisional, Condição feminina e Semiárido potiguar.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa que tenho empreendido na condição de mestranda do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido – PLANDITES e trata-se de uma investigação em curso que busca expor a condição de encarceramento das mulheres de Mossoró/RN, proporcionando uma reflexão crítica acerca das desigualdades de gênero socialmente construídas, a partir de uma perspectiva metodológica transdisciplinar em que se fundamenta o método para as ciências humanas, segundo Edgar Morin<sup>1</sup>. Para o referido autor, “o método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas”<sup>2</sup>. Dentro dessa perspectiva, o artigo ora empreendido busca construir uma significação conceitual acerca do universo da mulher encarcerada no município de Mossoró/RN, com base na análise bibliográfica e no registro da experiência educativa que tenho realizado.

O espaço prisional está intrinsecamente ligado às relações sociais, constituindo-se como fato social marcado por forças de coercitividade. Tendemos a imaginar o espaço como território, relacionado à questão geográfica, como uma porção de terra identificada por um nome. Entretanto, embora destituídos de fisicalidade, os espaços simbólicos, vividos e habitados constituem um lugar real. Desmistificando os vários conceitos de espaço Bettanini<sup>3</sup> expõe que os espaços simbólicos têm o significado que o ser humano lhes atribui. Assim, o sistema prisional de Mossoró/RN tem toda uma simbologia, com seus códigos, metáforas e significados, constituindo-se de singularidades como espaço simbólico em seus aspectos.

Mossoró é um município localizado próximo ao litoral norte do estado do Rio Grande do Norte bem como do sertão nordestino e tem sua identidade espacial e subjetividade humana histórica primordialmente moldada por esta presença geográfica. Importa destacar que, aqui, espaço não se confunde com território. Segundo Haesbaert<sup>4</sup>,

Partiremos do pressuposto de que discutir a sociedade pelo território é encarar como questão básica a construção das relações de poder pelo espaço – ou seja, a grande problemática que se coloca para o debate é em que sentido as relações de poder, através de seus distintos sujeitos e modalidades, encontram-se implicadas

<sup>1</sup> RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (orgs.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber Livro, 2006. Série Pesquisa. v. 14. p. 21.

<sup>2</sup> MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2003. p. 29.

<sup>3</sup> BETTANINI, Tonino. **Espaço e Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

<sup>4</sup> HAESBAERT, Rogério. *As armadilhas do território*. In: SILVA, José Borzacchiello da; SILVA, Cícero Nilton Moreira da; DANTAS, Eustógio. Wanderley Correia (Orgs.). **Território: modo de pensar e usar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016. Capítulo 1. pp. 19-41.



nas condições geográficas espaciais – territoriais, neste caso – que consideramos inerentes a sua efetivação.<sup>5</sup>

Nesse sentido, é importante destacar que o território é resultado de um processo de moldagem no qual os sujeitos sociais, em suas relações de poder, constituem-no enquanto instrumento de identificação e de disputa, de dominação e de resistência, territorializam e desterritorializam a si mesmos e aos outros indivíduos. Assim, o conceito de território emerge como espaço de realização e materialização de ações sociopolíticas que representam fragmentos de um mundo contraditório no qual a identidade funciona como um lembrete, como a afirmação da cultura, de aspectos relevantes do lugar, de fatos ocorridos que, repetidos, ajudam na construção da identidade social que, por sua vez, não é arbitrária ou aleatória, mas mantém vínculos com a realidade concreta da vida em sociedade.<sup>6</sup>

Importa destacar que existem fatos marcantes da cultura de Mossoró que fazem parte da identidade de seu povo. Considerada a capital do oeste potiguar, Mossoró tem fama de ser uma terra de vanguarda, um dos primeiros lugares do país a abolir a escravidão e é famosa por permitir o primeiro voto feminino. Também tem destaque na história local a resistência no conflito com os cangaceiros e a “expulsão do bando de Lampião”<sup>7</sup>. Assim, esses temas são repetidos, fazendo parte da identidade do povo da região como uma marca permanentemente construída. Município de médio porte, face ao protagonismo na produção de sal e petróleo, é conhecida como a terra do sal, do petróleo e considerada uma cidade polo, com uma densa população flutuante, atraindo milhares de pessoas de cidades e estados vizinhos, seja para estudar em suas universidades, seja para trabalhar no seu movimentado comércio, para fazer compras ou em busca de serviços, em um verdadeiro movimento pendular, que ao final da primeira década do século XXI já ultrapassava, segundo o censo 2010, os 250 mil habitantes<sup>8</sup>.

A implantação do sistema prisional no semiárido potiguar deu-se estrategicamente no município mossoroense e advém da década de 70, ensejando um modelo punitivo rural no Estado do Rio Grande do Norte, no qual o foco principal é o poder punitivo, dentro da política de

<sup>5</sup> HAESBAERT, Rogério. *Ob. cit.*, 2016, p.20.

<sup>6</sup> SERPA, Ângelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007. p.20

<sup>7</sup> Há controvérsias quanto à passagem do cangaceiro Lampião por Mossoró. Uma ala de historiadores defende que o “rei” do cangaço não pisou os pés na cidade, apesar de poder ter planejado a invasão. Existiam vários grupos de cangaceiros que sendo avistados próximos à cidade, espalharam-se boatos de que se tratava de Lampião. A história contada “de cima”, pela elite mossoroense, faz questão de enfatizar o caso para “glamurizar” o acontecido e valorizar a cidade que se defendeu heroicamente na batalha de 13 de junho de 1927.

<sup>8</sup> Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240800&search=rio-grande-do-norte%7Cmossoro>>. Acesso em: 15 set. 2017.

segurança preconizada na Lei de Execução Penal – LEP brasileira, mantendo estratégias repressivas, com ênfase no encarceramento dos que são considerados criminosos.

Essa noção acerca do criminoso dentro da Política de Segurança Pública é uma questão transversal, que demanda a percepção da “*questão social*”, principal fonte do crescimento da violência, aspecto ainda pouco perscrutado que diz respeito ao conjunto de expressões das desigualdades engendradas na sociedade através da intermediação do Estado, tendo sua gênese nas disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em pauta as relações entre segmentos da sociedade civil e Estado.

Assim, podemos entender que a questão social é o viés que leva muitos à vida do crime em consequência da condição de vida à margem da sociedade que, por sua vez, criminaliza a pobreza. Portanto, quando elencamos que a Política de Segurança Pública desenvolvida no seio de nossa sociedade prioriza a construção de presídios como meio mais “eficiente” para conter a criminalidade, pontuamos, conforme bem expressa Robert Muchembled, que

A prisão faz parte de uma “tática geral das submissões” que conduz em ciclo do olhar policial ao encarceramento, depois à delinquência, porque a vigilância de alvos pré-definidos envia, regularmente, alguns destes para a cela.<sup>9</sup>

Dessa forma, analisar o papel da política de segurança em nossa sociedade nos permite entender a quem estão destinadas as casas prisionais e quem estas precisam moldar na regulamentação da vida diária, revelando o fato de que a pobreza e os desvalidos socialmente vêm sendo historicamente criminalizados.

Assim, entender a instituição prisional é emergente uma vez que seus efeitos míticos e simbólicos vão além de seus muros, através das demarcações que impõe. Paradoxalmente, nunca se construiu tantos presídios na História de nosso país, sendo oportuno destacar que os mecanismos de confinamento assim como as tecnologias de controle envolvem complexas relações entre as estratégias das elites e os modos de vida das populações pobres, de modo que criminalizam prioritariamente a pobreza. Nesse sentido, não se pode compreender a violência e a discriminação contra determinados tipos humanos isolando-a de um contexto fortemente marcado pela naturalização das desigualdades dentro da sociedade humana.

<sup>9</sup> MUCHEMBLED, Robert. **História da violência**: do fim da Idade Média aos nossos dias. Abner Chiquieri (Trad.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012. p. 196.

## METODOLOGIA

O presente trabalho aborda o espaço simbólico do universo da mulher na condição de encarceramento do município de Mossoró/RN. Nesse sentido, a presente pesquisa deve ser caracterizada como prática de construção da cidadania, materializada através da relação de diálogo e escuta ativa das mulheres em condição de privação de liberdade no município de Mossoró/RN, situando a informação em seu contexto, problematizando o diálogo entre o saber científico e os conhecimentos não científicos, com o intuito de elaborar um instrumento apto a expor e denunciar a violência e a discriminação que se desdobra contra a mulher na condição de encarceramento.

A pesquisa tem sido procedida através de visitas semanais para o desenvolvimento de atividades junto às mulheres na condição de encarceramento da instituição prisional mossoroense como tutora do Projeto Releitura. Os dados levantados têm servido para analisarmos a aplicação e a efetividade das políticas públicas de saúde, educação e cidadania voltadas à mulher em situação de cárcere no município de Mossoró/RN bem como para avaliarmos as repercussões da violência e da discriminação existentes contra a mulher inserida nesta realidade. Em seus relatos cotidianos, cerca de 80% (oitenta por centos) das mulheres falam da violência sofrida na infância e durante a união com seus companheiros e ex-companheiros que as conduziu ao cárcere.

Para a realização do presente estudo utilizamos a teoria da complexidade proposta por Edgar Morrin por compreendermos que a violência e a discriminação são referenciadas dentro da História, em uma totalidade que abarca as relações de poder que se desenrolam no contexto social, cultural e político da sociedade humana, visando responder à problemática levantada usando a análise bibliográfica para desvendar os conceitos de gênero, patriarcado e violência contra a mulher bem como para o estudo das leis pertinentes à temática deste trabalho, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Execução Penal Brasileira. Utilizamos, ainda, os conceitos de poder provenientes da teoria foucaultiana, bem como observamos a criminologia feminista para embasar os estudos sobre a condição da mulher que comete crime e se encontra na condição de encarceramento.

Nessa perspectiva, ao realizar a pesquisa de campo dentro do sistema carcerário feminino mossoroense, nos propomos a construir uma forma de saber dialógico, sob a perspectiva dos estudos de gênero, concentrado prioritariamente nas falas das mulheres em condição de cárcere no município de Mossoró/RN, pois segundo FOUCAULT

No caso da prisão não haveria sentido em limitarmo-nos aos discursos formulados sobre a prisão. Há igualmente aqueles que vêm da prisão: as decisões, os regulamentos que são elementos constituintes da prisão, o funcionamento mesmo da prisão, que possui suas estratégias, seus discursos não formulados, suas astúcias

que finalmente não são de ninguém, mas que são no entanto vividas, assegurando o funcionamento e a permanência da instituição.<sup>10</sup>

O Projeto Releitura foi institucionalizado pela Lei nº 10.182/2017 e consiste em possibilitar às internas sentenciadas em cumprimento de pena nos regimes fechado e semiaberto a remição através de ações complementares de fomento à leitura, em atendimento aos pressupostos da ressocialização apregoados pela Lei de Execução Penal Brasileira. A participação das reeducandas dá-se de forma voluntária, sendo-lhes disponibilizado mensalmente um exemplar de obra literária, clássica e religiosa, dentre outras, para que leiam e elaborem resenhas e resumos. A cada livro trabalhado, é possível remir até 04 (quatro) dias de pena. Todas as custodiadas sentenciadas e alfabetizadas inseridas no sistema prisional mossoroense podem participar das ações do Projeto, desde que apresentem bom comportamento carcerário.

Dadas as singularidades do ambiente prisional face ao desenvolvimento do Projeto Releitura, questões importantes têm emergido, notadamente no tocante aos aspectos da Educação que é ministrada dentro do Complexo Penal Estadual Agrícola Doutor Mário Negócio. Assim, com o intuito de “objetivar” as discussões acerca das possibilidades de "ressocialização" com foco na Detenção Feminina, observando o dever estatal de concretizar os direitos humanos fundamentais, especialmente, no âmbito da execução penal, onde ações afirmativas ainda são necessárias para compensar as desigualdades de gênero que imperam em nosso país.

## RESULTADOS

O acesso à rotina das mulheres no sistema prisional mossoroense como tutora voluntária do Projeto Releitura, aprovado pela Lei Estadual nº 10.182/2017, tem possibilitado a convivência semanal com as internas sentenciadas em regime fechado e semiaberto para fomentar o incentivo à leitura e à escolaridade, através da orientação à leitura de uma obra literária por mês, com a remição da pena em 4 (quatro) dias para cada resenha ou resumo apresentado pelas internas e aprovado. Os critérios para a participação no Projeto são: estar no regime fechado ou semiaberto; manifestar interesse (voluntariedade); ter bom comportamento carcerário, atestado pela direção da unidade prisional; e a inexistência de falta disciplinar de natureza grave nos últimos 12 meses.<sup>11</sup>

Nesse sentido, o Projeto Releitura tem gerado inúmeros pontos positivos para além da mera remição da pena das mulheres privadas de liberdade, pois as participantes têm demonstrado o

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michel. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/RJ: Edições Graal, 1979. p. 130.

<sup>11</sup> Conforme descrito no parágrafo único do Art. 5º da Portaria 09/2015 da Vara da Execução Penal da Comarca de Mossoró/RN que deu origem à Lei Estadual nº 10.182/2017.

desejo de voltar aos estudos e até mesmo de cursar o nível superior. O Projeto surgiu em meio a inúmeros momentos de fragilidade e rebeliões do sistema prisional norte rio-grandense e, no micro espaço de nossa sala de aula são reticentes as reflexões sobre estas situações, além dos relatos de vida sobre o encarceramento.

Nesse sentido, as violações de direitos e o peso das relações sociais desiguais, captadas nas histórias de vidas das educandas têm me colocado face a face com os desafios da unidade prisional, especialmente quando as aulas funcionam nas próprias celas, permitindo a troca de informações e a visibilidade das violações ali vividas. Mais do que aprender a ler e escrever que é um processo cognitivo que necessita de muita resiliência das pessoas envolvidas, é sempre perceptível que o Projeto desperta nas participantes e em suas companheiras de cela o desejo de driblar a realidade vivida, que, somada às fragilidades pedagógicas, nutricionais, administrativas e de infraestrutura existentes, são obstáculos muito pesados para suportar, sendo o momento de execução do Projeto uma janela que as coloca em contato com o mundo exterior.

Submetidas ao silêncio ante a falta de comunicação com familiares, a mulher no cárcere, permanece invisibilizada e submetida ao machismo que impera dentro do sistema prisional que, supostamente, declara-se paternalista no sentido de protegê-las, mas, na verdade, exerce o poder da submissão e da hostilidade sobre a mulher, sem fornecer-lhe sequer o essencial à higiene íntima, como absorventes.

Infelizmente, a educação para as pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional, apesar de a LEP estabelecer esse direito às pessoas privadas de liberdade, tanto na situação provisória quanto definitiva. O estímulo à educação é tido como “moeda de troca” entre gestores, agentes prisionais e encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar em meio aos conflitos cotidianos da prisão, marcada pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos, bem como pelo superdimensionamento da segurança e das medidas disciplinares.

A leitura, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos no mundo, em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Infelizmente, ainda existem milhões de pessoas em nossa sociedade que não têm a oportunidade de ler, nem mesmo o acesso a livros. Nesse sentido, o Projeto Releitura representa uma grande oportunidade de estímulo à escolaridade, à efetivação de direitos humanos e ao sonho de ter uma vida diferente fora da unidade prisional.

O Projeto Releitura foi implantado no sistema penitenciário estadual norte-riograndense a partir da unidade onde desenvolvo o trabalho, por meio da Portaria nº 09/2015 da Vara de Execuções da Comarca de Mossoró/RN no dia 18 de setembro de 2015 e conta, atualmente, com um espaço próprio de Biblioteca no regime feminino, possui cerca de 600 exemplares literários, estrutura de mesas, cadeiras acolchoadas, armários, ventilador, lousa e material básico escolar para subsidiar as oficinas de orientações de resumos e resenhas, conforme é possível observar da foto a seguir.

#### **Registro de Oficina de orientação de resumos e resenhas**



**Fonte: Agente Penitenciária Janaína. Complexo Penitenciário Agrícola Doutor Mário Negócio – Mossoró/RN – 2017**

## **DISCUSSÃO**

Importa traçarmos o perfil das mulheres encarceradas em Mossoró/RN, que é revelador do quanto as mulheres de nosso país ainda agregam as estatísticas de vulnerabilidade e exclusão social, sendo 90% (noventa por cento) das mulheres da unidade prisional, jovens de baixa renda, que já possuem filhos, com baixa qualificação profissional, pouca escolaridade e, comumente envolvidas com o tráfico de tóxicos e entorpecentes por intermédio de relacionamentos nos quais predominavam o desrespeito e a imposição de práticas delituosas com companheiros, pais, irmãos, filhos e namorados.

Em geral, a grande maioria das mulheres é de jovens pardas e negras, com grau de instrução de Ensino Fundamental incompleto e ocupação em trabalhos informais como empregada doméstica,

zeladora, garçoneiro e etc. Assim, podemos observar a relação entre a criminalidade e o grau de exclusão das mulheres em nossa sociedade, sendo a discriminação no cárcere um reflexo da discriminação que a mulher padece fora dele. Nesse diapasão, cumpre ressaltar que a criminalidade feminina vem crescendo assustadoramente, principalmente, se considerarmos que a população carcerária feminina em Mossoró mais do que duplicou entre os anos de 2008 e 2018.

De um modo geral, as mulheres que fazem parte da pesquisa são coautoras dos crimes e aparecem como cúmplices de homens, em processos que se relacionam ao tráfico de tóxicos e entorpecentes, fato que reflete as questões de gênero atreladas às condições de inserção da esmagadora maioria das mulheres no universo do crime, refletindo que os papéis sociais historicamente construídos ainda fixam para a mulher uma posição de vulnerabilidade e fragilidade em relação ao homem, sendo oportuno destacar que a participação das mulheres na criminalidade tem diferentes explicações, mas perpassa as heranças patriarcais históricas de nosso país.

Muitas das mulheres da amostra aferem dependência química que não é tratada adequadamente face à estrutura da unidade prisional. Nesse sentido, importa esclarecer que as prescrições da Lei de Execução Penal – LEP lastreiam direitos e garantias fundamentais no que diz respeito à execução da pena e à ressocialização, preconizando que a mulher em privação de liberdade deve ser recolhida em estabelecimento adequado à sua condição pessoal.

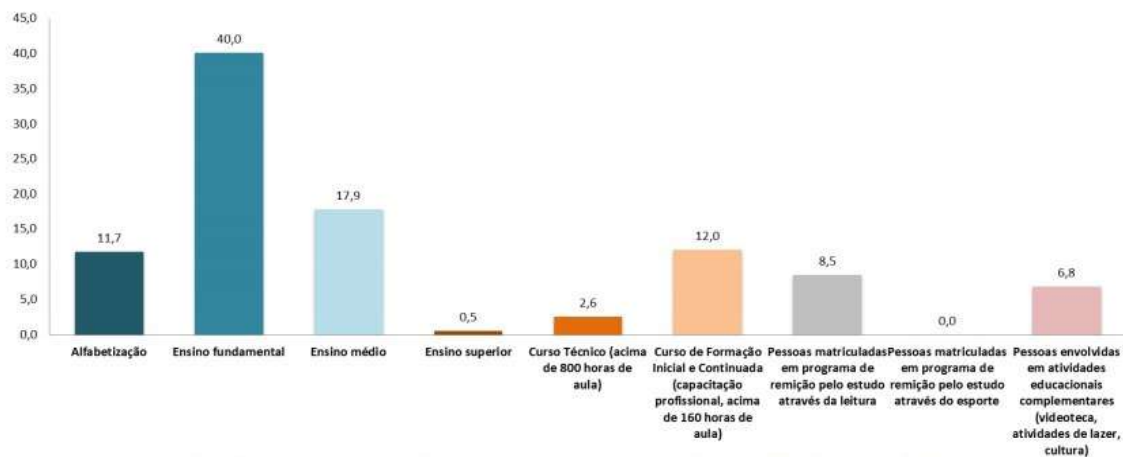
O sistema prisional de Mossoró/RN fere veementemente o que preceitua a LEP, prejudicando o convívio social das mulheres, alterando sua conduta dentro do cárcere, uma vez que a instituição apresenta sérios problemas, conservando várias dessas mulheres sob o jugo da violação dos direitos humanos. Esse quadro decorre da ausência de uma política institucional definida e estruturada em níveis nacional, estadual e municipal que vise efetivamente à construção de novos parâmetros e objetivos para o sistema penitenciário, para além da segurança e do encarceramento.

Uma das características mais marcantes na fala das mulheres da amostra é a alegação da morosidade do processo judicial, visto que a prestação de assistência advocatícia gratuita é incipiente. É comum as mulheres aferirem não ter informações sobre o andamento dos seus processos por meses a fio, sem falar na situação das mulheres que já haviam cumprido a pena, adquirindo o direito de progressão do regime, sem que tivessem efetivamente o benefício, permanecendo invisibilizadas dentro do sistema penitenciário.

Neste sentido, também importa observar que em todas as celas há mulheres que cometeram infrações de alta periculosidade misturadas com outras criminosas ocasionais, situação que se reflete para além dos muros do sistema carcerário, quando esta mulher se torna egressa, dificultando

seu processo de reinserção social. Importa destacar que são desenvolvidas atividades laborais, apenas por seis detentas que cuidam da limpeza e da conservação do estabelecimento, tendo direito ao trabalho para remissão da pena. Há também atividade educativa desenvolvidas pelo Estado na unidade, mas somente para 19 (dezenove) mulheres de um universo total que varia entre 60 (sessenta) a 70 (setenta) mulheres, dados condizentes com as informações do INFOPEN de 2014, senão observemos no gráfico a seguir:

**Figura 36 - Percentual de mulheres privadas de liberdade em atividade educacional. Brasil. Junho de 2014**



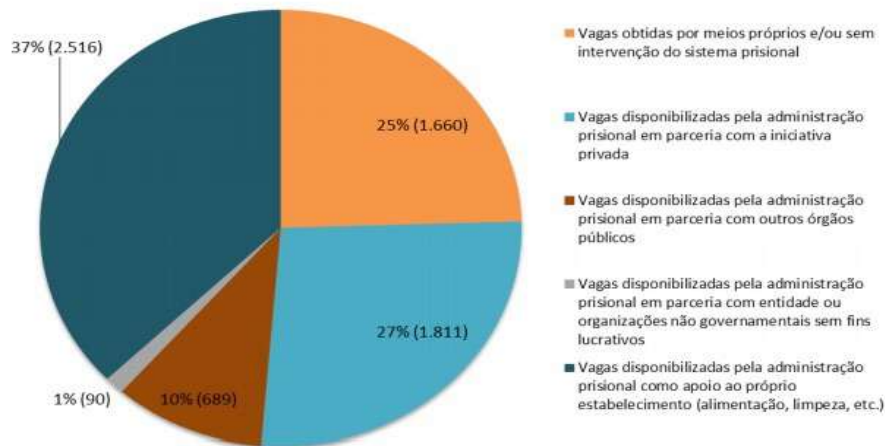
Fonte: Infopen, jun/2014. Departamento Penitenciário Nacional/Ministério da Justiça.

Segundo a Lei de Execução Penal, é dever do Estado fornecer à pessoa privada de liberdade assistência educacional, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. A Lei prevê que assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional da pessoa privada de liberdade, devendo o Ensino Fundamental ser obrigatório. Cumpre destacar que, das mulheres que estão em atividades educacionais na unidade, temos 40% em formação de nível fundamental.

No tocante às vagas de trabalho disponibilizadas para as mulheres privadas de liberdade, apenas 8,8% das mulheres estão trabalhando e estudando dentro do sistema prisional, e as atividades se relacionam à cozinha ou limpeza do próprio estabelecimento prisional, e foram obtidas por meios próprios, não traduzindo esforços dos gestores prisionais em construir arranjos para o cumprimento da Lei de Execução Penal, conforme mostram os dados do gráfico a seguir.



**Figura 32 - Mulheres privadas de liberdade em atividade laboral, por meio de obtenção da vaga. Brasil. Junho de 2014**



Fonte: Infopen, jun/2014. Departamento Penitenciário Nacional/Ministério da Justiça.

Importa refletir sobre a realidade concreta da unidade prisional avaliada, que se mostra incapaz de reabilitar as mulheres para o convívio social e ressocializá-las, já que as obriga a habitar dentro de cubículos superlotados, em condições insalubres e desumanas de higiene, mediante enfático desrespeito de seus direitos fundamentais, emergindo tal condição, na presente pesquisa, como uma evidência da penúria da execução penal brasileira, considerada indigna, em desacordo com o que as normas de execução penal preceituam.

## CONCLUSÕES

A prisão que deveria ser a esperança das estruturas formais do Estado para combater o processo de criminalidade dentro da sociedade brasileira, apresenta-se em regime de insolvência, a mercê da criminalidade e distante de alcançar seus objetivos, sejam eles individuais ou sociais, posto que o maior sofrimento relacionado ao processo de prisão diz respeito ao cumprimento antecipado da pena que sequer fora imposta, pois as mulheres da pesquisa expõem a perda de status, ao se transformarem, de uma hora para outra, em pessoa anônima encarcerada, em meio à austeridade e às restrições do cárcere, sem que sequer tivesse a sentença definitiva imposta.

Assim, o discurso retórico dominante de que a pena da prisão tem como fundamento punir e tratar as “criminosas” sentenciadas ou não, para que possam reinserir-se na sociedade de forma civilizada e disciplinada é uma expressão pouco condizente com a verdadeira realidade que se mostra dentro da prisão, onde imperam desajustes e desvios de conduta. Pelo contrário, o recrudescimento da prisão incrementa a vulnerabilidade das internas e a relação de antagonismo

com a sociedade, ensejando grande dificuldade na recuperação dessas mulheres para o convívio social, uma vez que levarão, inevitavelmente, as sequelas da vulnerabilidade vivenciada no cárcere.

Nesse sentido, problematizar a produção sobre a mulher apenada do semiárido potiguar tem nos norteado a traçar os impactos da exclusão e da vulnerabilidade social desse público, conduzindo-nos à necessidade de entender as engrenagens do poder dentro do sistema prisional para que possamos desmontá-la e refazê-la dentro de uma ordem biopolítica e social mais justa e igualitária, tendo na educação e na leitura as principais ferramentas desse processo de desmonte e refazimento do sistema prisional visando a efetiva possibilidade de ressocialização das internas.

## REFERÊNCIAS

BETTANINI, Tonino. **Espaço e Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210/1984.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN MULHERES**. Ministério da Justiça. Junho de 2014. <https://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso in: Abril.2018.

Dados do IBGE. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240800&search=rio-grande-do-norte%7Cmossoro>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/RJ: Edições Graal, 1979.

HAESBAERT, Rogério. *As armadilhas do território*. In: SILVA, José Borzacchiello da; SILVA, Cícero Nilton Moreira da; DANTAS, Eustógio.Wanderley Correia (Orgs.). **Território: modo de pensar e usar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016. Capítulo 1. pp. 19-41.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2003.

MUCHEMBLED, Robert. **História da violência**: do fim da Idade Média aos nossos dias. Abner Chiquieri (Trad.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria 09/2015 da Vara da Execução Penal da Comarca de Mossoró/RN**.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 10.182/2017**.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (orgs.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2006. Série Pesquisa. v. 14.

SERPA, Ângelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007.



## EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: UM ESTUDO DE CASO DO ACORDO VERDE EM JOÃO PESSOA-PB

Cícero Otávio de Lima Paiva (1); Lucas Andrade de Moraes (2);

*Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; (2) Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia da Paraíba – IFPB*

A educação não-formal tem sido reconhecida como aquelas atividades envolvendo ensino-aprendizagem fora do contexto escolar. Muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social largam os estudos por necessidade e acabam com o passar do tempo voltando a estudar por meio da educação não formal. Nesse contexto estão inseridos muitos catadores de materiais recicláveis, e diante disso este trabalho tem como objetivo avaliar como os catadores do Acordo Verde de João Pessoa-PB se relacionam com o ensino não-formal e os impactos desse ensino nas vidas deles. Para condução da pesquisa far-se-á um estudo do tipo empírico, com abordagem indutiva e procedimento descritivo, através da observação direta. Na identificação geral dos catadores foi constatado que todos os catadores entrevistados não chegaram sequer a concluir o ensino fundamental, porém apesar de não terem concluído o ensino fundamental os catadores do Acordo Verde são todos alfabetizados, sendo que na própria cooperativa tem uma sala utilizada como sala de aula onde os catadores tem aula uma vez por semana por alunos de cursos de licenciatura de universidades locais. Tal realidade contraria o fato de que a Paraíba possui a segunda maior taxa de analfabetismo entre os catadores (39,8%) ficando apenas atrás de Alagoas que possui 41,3%. Apesar de informal o ensino na cooperativa Acordo Verde traz benefícios para situações diárias dos catadores, retirando os mesmos do maior índice de analfabetismo entre os estados do Nordeste, contribuindo para maior independência deles e redução de desigualdades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Catadores; Educação não-formal; Analfabetismo; Acordo Verde.

### INTRODUÇÃO

A educação não formal é usualmente definida como o processo educativo que existe fora do contexto escolar. Mas muito além disso trata-se da educação que forma cidadãos da mais diversas formas.

A educação não formal está presentes em diversos locais e por se tratar de uma educação fora do contexto escolar está presente nas ONGs, nos movimentos sociais, cooperativas dentre outros locais, e sobretudo forma sujeitos críticos independente de formação acadêmica e situação socioeconômica.



Paralelo a essa realidade, o catador de material reciclável é uma categoria que existe há um bom tempo, porém os mesmos eram esquecidos pelo Poder Público sempre ficando a margem da sociedade, não recebendo um tratamento humano, mas sub-humanos por suas condições, sendo também grandes vítimas de preconceito e discriminação, muitos destes deixam a escola muito cedo para se dedicar ao trabalho e auxiliar no sustento do lar.

Tal categoria é consequência de um sistema de acumulação do capital e de um processo de industrialização desigual, que atraiu grandes contingentes populacionais para as cidades, sem perspectivas de emprego para todos.

A luta pelos direitos dos catadores no Brasil se intensificou em 2001, com a criação do Movimento Nacional dos Catadores de Material Reciclável. - MNCR.

Ao passar do tempo, com o advento das preocupações ambientais, bem como pela intensa luta dos catadores, estes passaram a ser vistos com outros olhos, isso por que eles se apresentam como defensores da vida humana saudável, preocupados com a preservação dos recursos naturais e da qualidade de vida.

Nesse contexto esse trabalho busca avaliar como os catadores do Acordo Verde de João Pessoa-PB se relacionam com o ensino não-formal principalmente verificando os impactos desse ensino nas vidas deles.

O local escolhido para a pesquisa qual seja: João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, está atualmente passando por um processo de regularização das associações de catadores em diversos bairros, o que torna a pesquisa de suma importância nesse local diante do contexto presente.

Ressalta-se que a discussão acadêmica sobre a temática dos catadores na Paraíba ainda é muito escassa, e apesar da grande mídia (portais, rádios e TV local) noticiar diversos acontecimentos relacionados aos catadores, poucos são os trabalhos acadêmicos que abordam o tema, o que justifica ainda mais a presente pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Como Método de Abordagem será utilizado o método indutivo, onde partiu-se de premissas particulares para alcançar conclusões gerais, nesse caso a partiu-se da situação dos catadores de uma cooperativa específica: Acordo Verde em João Pessoa-PB, para se chegar a conclusões de nível geral.

Métodos de procedimento: Nessa etapa existe uma maior concretização do trabalho por meio de procedimentos como:

a) monográfico que se daria pela particularização do tema, quando se questiona sobre os impactos da educação não-formal na vida dos catadores de material reciclável de João Pessoa – PB;

b) estatístico, ao analisar alguns aspectos da realidade social e generalizá-la em dados percentuais;

c) comparativo, ao realizar uma comparação dos dados colhidos para poder responder ao questionamento norteador dessa pesquisa;

d) observacional, ao observar o funcionamento do trabalho na cooperativa de catadores para poder verificar as condições de em conjunto trabalho dos mesmos.

Técnicas de pesquisa: A fase inicial do trabalho será centrada na documentação indireta. Essencialmente pautada na pesquisa bibliográfica, para se obter um maior embasamento teórico acerca da atual situação dos catadores de material reciclável; e também por meio da pesquisa documental – publicações parlamentares, documentos de arquivos públicos, estatísticas.

Em um segundo momento, a pesquisa será norteadada pela documentação direta, quando serão elaborados questionários e aplicados com os catadores de material reciclável de João Pessoa-PB, de modo específico os catadores da Cooperativa Acordo Verde, que irá avaliar como os catadores do Acordo Verde de João Pessoa-PB se relacionam com o ensino não-formal e os impactos desse ensino não-formal na vida deles.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação não formal é uma realidade presente hoje no Brasil, porém ainda são poucos autores que estudam a fundo o tema, ficando a educação não formal compreendida como aquela que acontece fora do contexto escolar, apesar disso educação não formal, como afirma Gohn (2011, p. 14), “não visa substituir ou competir com a educação formal [...]”.

A citada autora define a educação não formal como

[...] aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (...) As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais (GOHN, 2014, p. 40-41).



Conforme pode-se inferir das palavras da autora a aprendizagem dos temas que são usualmente estudados na educação básica não são o foco da educação não formal, mas o objetivo trata-se sobretudo de formar cidadãos. “Na educação não-formal a cidadania é o objetivo principal, e ela é pensada em termos de coletivo”. (GOHN, 1999, p. 9)

Dessa forma Freire (2011) aponta que a Educação pode dirigir-se a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, a educação deve também ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades.

A Cooperativa Acordo Verde, ou simplesmente o Acordo Verde, local dessa pesquisa, trata-se de um projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), que tem como órgão gerenciador a Autarquia Especial Municipal de Limpeza Urbana (EMLUR) e é implementado junto com os catadores de materiais recicláveis e uma co-parceria da população na coleta seletiva; com um viés socioambiental, econômico e inovador, torna-se uma referência na prática de aperfeiçoamento na gestão devido a sua peculiaridade, bem como, um “importante instrumento de sustentabilidade” (SOARES, 2010), constituindo-se como uma das ações que minimizam o problema da disposição do lixo urbano no município tanto no contexto social como ambiental e, conseqüentemente, marca o início de uma nova fase na coleta seletiva nesta cidade, o Acordo Verde trata-se da cooperativa mais nova na capital paraibana, tendo como ano de fundação o ano de 2007, conforme explicado

O Acordo Verde se define como um instrumento de política pública, que une a necessidade de se viabilizar em torno da coleta seletiva na cidade, uma cultura ecoeficiente quanto ao manejo dos resíduos sólidos, à responsabilidade social, a promoção de melhores possibilidades de geração de renda e condições de trabalho dos agentes ambientais (antigos “catadores de lixo”). A estrutura e operacionalidade desenvolvida pelo programa Acordo Verde têm como suporte um “acordo” simbolicamente realizado entre o agente ambiental, os moradores dos bairros citados anteriormente, e a prefeitura municipal de João Pessoa, que através da EMLUR, oferece os recursos necessários à sua realização (SOARES, 2010).

Para a realização dessa pesquisa foram realizadas três visitas ao galpão dos catadores que fica localizado no bairro Jardim Cidade Universitária. A primeira visita teve o intuito apenas fazer uma apresentação, conhecer e deixar-se conhecer pelos catadores. A segunda visita foi realizada com o intuito de observar o trabalho dos catadores, acompanhando-os em alguns locais que eles realizam a retirada de resíduos sólidos, bem

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

como o trabalho dentro do galpão. E por fim, na terceira visita foi realizada a aplicação de um questionário.

O questionário dividiu-se em três partes: uma parte de identificação geral, outra parte que tratava sobre o trabalho dos catadores e por fim uma parte que tratava da educação na vida dos catadores.

Inicialmente faz-se necessário entender um pouco sobre as Cooperativas e Associações que de acordo com Oliveira e Lima (2012, p. 1):

As associações e cooperativas de catadores são formadas a partir da situação de vulnerabilidade social dos seus membros. A maior parte dos catadores encontra dificuldades em conseguir empregos devido ao baixo grau de escolaridade, à idade avançada e a outros aspectos incompatíveis com as exigências do mercado formal. O trabalho na associação apresenta-se a essas pessoas como uma das poucas oportunidades de renda, cujo montante depende da capacidade de produção do coletivo. Dessa forma, eficiência e solidariedade parecem incompatíveis, ou seja, onde há eficiência não há solidariedade e, para haver solidariedade, não se pode exigir eficiência.

Tal entendimento dos autores corrobora com outro impacto positivo apontado pelos catadores, qual seja: que o trabalho na cooperativa é como um trabalho em família, onde sabe-se que a solidariedade entre eles é necessária para o crescimento em conjunto de todos eles.

Assim sendo verificando o trabalho dos catadores em associação pode-se perceber que a união desses trabalhadores os tornou mais fortes para enfrentar as adversidades. De fato, os catadores trabalhando individualmente são bem mais fracos, e menos representativos do que quando trabalham em conjunto.

Sobre sua rotina de trabalho os catadores apontaram que a rotina de trabalho deles é bem melhor e mais flexível trabalhando na cooperativa, eles trabalham uma média de 8h/dia de segunda a sexta, sendo que dessas 8h, 6h é o trabalho na rua/prédios e casas próximas a sede da cooperativa, e 2h dentro do galpão da cooperativa, além disso eles tem 2h de almoço no local de trabalho, refeição esta que é fornecida pela autarquia responsável pela limpeza urbana a EMLUR, durante o esse período que eles trabalham no galpão por vezes tem oficinas e aulas que são ministradas geralmente por pessoas ligadas as universidades próximas da cooperativa que são a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que atua de de forma esporádica, e a Universidade do Estado da Paraíba (UEPB) que atua de forma mais regular com aulas semanais dos alunos de cursos de licenciatura.

Um ponto fundamental na identificação geral foi que todos os catadores entrevistados não chegaram sequer a concluir o ensino fundamental,



porém apesar de não terem concluído o ensino fundamental os catadores do Acordo Verde são todos alfabetizados.

Tal realidade contraria o fato de que a Paraíba possui a segunda maior taxa de analfabetismo entre os catadores (39,8%) da região Nordeste ficando apenas atrás de Alagoas que possui 41,3% (IPEA, 2013). Apesar disso o IPEA (2013, p. 22) ainda aponta que: “Basicamente um em cada cinco trabalhadores possuem ensino fundamental completo nessa atividade. Nenhum dos estados da região possui um percentual acima da média nacional. A Paraíba, com 15,6%, apresenta o pior percentual”.

Um aspecto positivo relacionado a educação não formal no Acordo Verde é o fato dos catadores de materiais recicláveis se sentirem empoderados. Por causa da educação que recebem na cooperativa através das aulas e oficinas lá aplicadas os próprios catadores resolvem toda a parte burocrática, bem como lutam por seus direitos nos órgãos superiores competentes, além disso dão para os catadores capacidade de negociação junto aos atravessadores, uma vez que aqueles não se submetem mais a exploração destes, ficando a relação entre eles submetidas as regras do mercado dos catadores.

Sobre o empoderamento Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2014, p. 10) afirmam que “O processo de empoderamento é uma ação socialmente construída, intencional e dinâmica. Supõe o aprender a fazer, estimulando a participação. Além disso, empoderar os sujeitos, corresponde à preservação de direitos adquiridos, como também a aquisição de novos saberes”.

Schiavo e Moreira (2005) afirmam que empoderar indica a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência em relação à sua condição atual, com uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição social a ser construída. Além destes condicionantes, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a prática, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva

Meirelles e Ingrassia (2006, p.2) apontam que

[...] o processo de empoderamento adquire sua força quando assume uma perspectiva de classe social, dotando-se de um caráter profundamente transformador que permite ao indivíduo a partir da tomada de consciência de sua posição de classe, desprender-se, das amarras que lhes são impostas por sua própria consciência intransitiva ingênua

Um outro aspecto que pode ser relacionado a educação não formal no Acordo Verde é a redução das desigualdades.

O primeiro ponto da redução das desigualdades se dá pelo fato do trabalho com reciclagem inserir o catador num contexto de participação



social, trabalho e geração de renda, nesse contexto “a ‘reciclagem’ parece a ser o elo que une os três problemas centrais: geração de renda aos mais pobres, diminuindo a desigualdade social; controle e redução do volume de resíduos sólidos; e minimização dos impactos ambientais” (GUIMARÃES, 2018, p. 1).

A redução das desigualdades aparece como uma consequência do empoderamento. A partir do momento em que os catadores adquirem o conhecimento necessário para lidar com problemas do cotidiano e recebem uma renda, ainda que baixa, por seu trabalho.

É importante ressaltar que apesar das melhorias nas vidas dos catadores com a Política Nacional de Resíduos Sólidos em 2010, e a redução das desigualdades os catadores de materiais recicláveis ainda vivem em uma situação de vulnerabilidade social.

Um aspecto controverso quanto a questão do empoderamento e a redução das desigualdades e que os catadores ainda ganham muito pouco comparado ao trabalho que realizam, onde muitas vezes não conseguem nem atingir o patamar de um salário mínimo.

Diante desse fato é importante destacar que o salário mínimo é um direito fundamental e as garantias do salário são mínimas e essenciais. Pessoa (2008, p. 143) afirma que:

O plexo de garantias salariais inseridas nos incisos IV a VII do art. 7º deve ser entendido como direito fundamental do homem trabalhador, independentemente da sua condição de empregado. Com efeito, a natureza alimentar da remuneração paga ao trabalhador, qualquer que seja a espécie, conduz à conclusão de que essas garantias são mínimas e essenciais.

Assim sendo, independente de ser um catador de material reciclável os mesmos deveriam receber uma melhor remuneração para ao final do mês chegar ao menos em um salário mínimo, para conceder uma vida mais digna.

Ainda sobre a renda um dado que merece alerta é que os catadores da Paraíba tem a menor renda média salarial da região Nordeste de acordo com os dados do IPEA (2013).

Ainda sobre a renda dos catadores na região Nordeste o IPEA (2013, p. 16) verifica que:

Na região Nordeste, entretanto, esses valores estavam bem abaixo. A média da renda das pessoas envolvidas na atividade de coleta e reciclagem 2010 foi de R\$ 459,34 – cerca de 10% inferior ao salário mínimo nacional. O quadro síntese mostrado anteriormente aponta que a região apresentou o menor valor de renda média do trabalho entre os catadores e catadoras do país.

Esses dados revelam o quão frágil é a situação daqueles que vivem como catadores de material reciclável que apesar da rotina de trabalho dura chegam ao final do mês com cerca de

apenas 50% daquilo que atualmente é estipulado como salário mínimo nacional.

Por fim é interessante ressaltar que os catadores tem bastante conhecimento acerca da educação ambiental, diferentemente de algumas pessoas e instituições que são parceiras da cooperativa uma vez que eles revelaram que ainda tem dificuldade em relação a educação ambiental das pessoas, onde muitas não separam o lixo para eles, tendo muitas vezes eles próprios que separem o que é reciclável daquilo que não é.

Dessa forma através dos discursos deles percebe-se que eles têm consciência ambiental diante da profissão que exercem, mostrando que a educação ambiental não é algo necessário somente para as pessoas pobres, mas necessário para todos. Conforme Galli (2013, p. 64) reflete, “[...] mais do que melhorar a qualidade de vida dessas pessoas e extinguir o analfabetismo, é preciso acabar com o analfabetismo ambiental que atinge não apenas os pobres e excluídos”.

## CONCLUSÕES

Os catadores de material reciclável constituem uma categoria que existe há bastante tempo, porém o seu reconhecimento como profissão aconteceu apenas recentemente, pouco mais de 10 anos, apesar de ser registrada no CBO, a profissão de catador não é acolhida por todos com a mesma dignidade que as demais profissões e um dos principais fatores disto é o fato de muitas vezes o profissional ser confundido com aquilo que ele trabalha, no caso dos catadores com o lixo.

Os catadores desempenham um papel muito importante na sociedade com o seu trabalho, contudo, eles não recebem o devido reconhecimento, sendo tratados por muitos como marginais, criminosos ou mendigos.

No Acordo Verde as práticas de educação não formal tem gerado impactos bastante positivos na vida dos catadores.

Inicialmente foi perceptível que zerou o número de analfabetos, indo de encontro as estatísticas gerais do estado da Paraíba e da Região Nordeste.

A educação não formal ainda possibilitou um empoderamento maior para os catadores de materiais recicláveis, fazendo deles sujeitos ativos dentro da cooperativa e da sociedade na qual estão inseridos, capacitando-os para atividades cotidianas burocráticas relacionadas a cooperativa, bem como seus direitos e deveres civis.

Como consequência disso temos uma redução ainda que de forma sutil nas desigualdade social e no preconceito que os catadores enfrentam cotidianamente.

A educação não formal também contribui para um aperfeiçoamento e profissionalização dos catadores, especialmente no que tange ao seu trabalho e a educação ambiental.

Por fim, é perceptível que apesar da educação não formal trazer aspectos positivos para a vida dos catadores ainda assim não é suficiente para retirar os catadores de uma situação de vulnerabilidade social uma vez que os mesmos continuam com uma renda abaixo da mínima nacional que por muitas vezes não consegue nem conceder uma vida digna para si e para a sua família. Dessa forma faz-se necessário a implementação de políticas públicas mais eficientes com o objetivo da inclusão social dos catadores e uma educação que permita ainda mais promover a emancipação socioeconômica deles.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra, São Paulo: 2011.

GALLI, Alessandra. **A educação ambiental, seu papel transformador e a nova política nacional de resíduos sólidos**. In: BECHARA, Erica (Org.). Aspectos Relevantes da Política Nacional de Resíduos Sólidos: Lei 12.305/2010. São Paulo: Atlas, 2013, p. 142-159.

GOHN, M. G. M.. Educação Não Formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal, novo associativismo e terceiro setor no Brasil. In: Reunião Anual da Assoc. Nac. de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, 1999, Caxambú-MG. **Resumos 22a Reunião Anual da ANPED**, 1999.

Guimarães, Ricardo Delfino. **Reciclagem Elo que Une: geração de renda, redução da desigualdade social e minimização dos impactos ambientais**. 2018. Disponível em: <<https://www.cesvale.edu.br/reciclagem-elo-que-une-geracao-de-renda-reducao-da-desigualdade-social-e-minimizacao-dos-impactos-ambientais/>> Acesso em: 08 jan 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Situação social das catadoras e dos catadores de material reciclável e reutilizável: Região Nordeste**. Brasília-DF: IPEA, 2013.

MEIRELLES, M.; INGRASSIA, T. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-9, ago. 2006.



OLIVEIRA, Fabiana Goulart de; LIMA, Francisco de Paula Antunes. Eficiência e Solidariedade nas Associações de Catadores de Materiais Recicláveis. **Working Paper da WIEGO (Políticas Urbanas)**, n. 22 Fev de 2012.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva ;SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Flávia da Silva . O papel da educação e da cultura no empoderamento do idoso. In: **Anais... IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto. Políticas e práticas de administração e avaliação na educação ibero-americana. Recife/Porto: ANPAE, 2014. v. 18. p. 1-15.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **A tutela das relações de trabalho em sentido amplo por meio de hermenêutica constitucional concretizada dos direitos trabalhistas fundamentais e individuais**. In: MONTESCO, Cláudio José; FREITAS, Marcos Antônio; STERN, Maria de Fátima Coêlho Borges. Direitos sociais na Constituição Federal de 1988: Uma análise crítica vinte anos depois. São Paulo: LTr, 2008.

SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. **Glossário Social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SOARES, Cristiane Leal R. Riscos modernos, políticas reflexivas: a experiência da política sócio-ambiental, Acordo Verde, do município de João Pessoa/PB. **CAOS: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 15, p. 3-88, mar. 2010. Disponível em: <[www.cchla.ufpb.br/caos/n15/5%20artigo%20cristiane.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/caos/n15/5%20artigo%20cristiane.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2017.



## **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise da Lei 10.639/2003 no contexto escolar**

Autora (1) Daiane Duprat Serrano; Coautora (1) Élide Joyce de Oliveira; Coautor (2) Lucas Súllivam Marques Leite; Orientador (3) Guilherme Paiva de Carvalho Martins

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - e-mail: dduprat1976@gmail.com*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - elidajoyce@hotmail.com*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - sullivamml@gmail.com*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - guimepaivacarvalho@gmail.com*

**RESUMO:** O artigo aborda a relevância da Lei 10.639/2013 na luta por uma educação antirracista, com vistas a combater o preconceito causador da invisibilidade dos afrodescendentes no contexto escolar. Para isso, mister se faz analisarmos como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana são ressignificadas na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, em Mossoró/RN. Destacamos o protagonismo do Movimento Negro no processo de criação dessa política pública durante o governo Lula e a necessidade de descolonizar o currículo. Objetivamos investigar a existência de uma educação para as relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico da referida escola e como os/as professores/as ressignificam a mencionada lei nas aulas das disciplinas de artes, história e sociologia, no ensino médio. Para o desenvolvimento da pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico com autores/as que trabalham a temática em tela para dar arrimo ao nosso estudo sobre a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil. Outrossim, para saber como se estabelece a ressignificação da legislação no estabelecimento de ensino, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores/as das disciplinas de artes, história e sociologia nessa unidade escolar. Não obstante as dificuldades inerentes a qualquer escola pública, a escola Aída Ramalho consegue ressignificar a Lei 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes dentro daquele contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/2003; relações étnico-raciais; educação.

### **INTRODUÇÃO**

O processo de ensino para a educação das relações étnico-raciais é algo significativo em um país multirracial e pluricultural como é o Brasil, marcado por grandes desigualdades sociais decorrentes de vários fatores, dentre eles o racismo e o preconceito racial. Tais fatores contribuem para que as pessoas não tenham as mesmas oportunidades em virtude de sua origem ou cor da pele. É paradoxal já que no país mais da metade da população se identifica como negra ou parda<sup>1</sup>, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

É preciso dizer que uma educação básica de qualidade, além de ser um direito social constitucionalmente garantido, deve ser compreendida como uma parte muito significativa no processo de desenvolvimento humano e social dos/as jovens. Nesse sentido, buscamos dar

<sup>1</sup> Segundo o jornal *El País*, datado de 16/11/2015, “A população brasileira que se autodeclara negra ou parda está aumentando na última década. Segundo a pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo IBGE [...], 53% dos brasileiros se declararam pardos ou negros no ano passado, diante de 45,5% que se disseram brancos”. In: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643\\_374264.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html)>. Acesso em 30 nov. 2017.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



ênfase a uma ação afirmativa conquistada com o apoio do Movimento Negro, protagonista na conquista desse direito.

Trata-se da Lei 10.639/2003 (e suas diretrizes curriculares), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino no Brasil. Consubstancia-se em uma política pública voltada para um “segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença” (GOMES, 2007, p. 106).

Não há dúvida que precisamos oferecer uma educação capaz de romper com os preconceitos arraigados em nossa sociedade desde a época do colonialismo (consequência de uma cultura eurocêntrica). Para isso, uma das medidas necessárias é a descolonização do currículo e superação dessa visão eurocentrista presente em nosso país, de forma que o nosso currículo possa contemplar a demanda dos afro-brasileiros.

Com efeito, pretendemos analisar no artigo em tela de que forma a Lei 10.639/2003 é interpretada no contexto escolar e como essa prática se desenvolve nos estabelecimentos de ensino. Objetivamos investigar quais as possibilidades de ressignificação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, em Mossoró/RN, especialmente nas disciplinas de artes, história e sociologia, verificando se há no projeto político-pedagógico (PPP) da escola previsão de uma educação para as relações étnico-raciais.

Sobre a metodologia, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, em que analisamos as fontes normativas pertinentes, como a Lei 10.639/2003 (e suas diretrizes curriculares) e o PPP da escola, com vistas a perceber os principais elementos sobre a temática desenvolvidos na escola lócus da pesquisa.

Foram alicerces para a escrita autores/as como Munanga (2005) para discutir sobre a importância do ensino da história e cultura da África nas escolas, Gomes (2012) para tratar de questões inerentes à descolonização do currículo e, por fim, Silva (2017) abordando identidade e diferença, e descolonização do currículo na escola. Realizamos entrevistas semiestruturadas com um professor de artes, um professor de história e uma professora de sociologia, com o objetivo de perceber suas impressões em relação à interpretação das diretrizes e como se dá o processo entre o dito (a lei) e o feito (a prática).

As entrevistas foram realizadas na escola, no mês de novembro de 2017, ocasião em que levantamos questionamentos sobre a legislação em epígrafe, sobre o PPP da escola e a

existência de ações voltadas à ressignificação da lei na escola.

O presente artigo compreende três partes: a primeira se refere ao surgimento da Lei 10.639/2003 e a importância desse marco na história da educação brasileira; a segunda parte trata das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; e a terceira, para finalizar, trata da experiência da ressignificação da lei na escola e nas disciplinas artes, história e sociologia.

## 1. A relevância da Lei 10.639/2003 no cenário educacional

De acordo com o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). Nesse sentido, para que se possa oferecer uma formação integral aos alunos e alunas enquanto sujeitos sociais, é necessário que eles/as conheçam a história da formação do povo brasileiro, e isso inclui o conhecimento da nossa herança africana<sup>2</sup>.

Nesse contexto, é de mister ressaltar o protagonismo do Movimento Negro – além de outros atores sociais, como estudantes, professores e militantes – na luta por uma educação antirracista e não eurocêntrica e, também, nas lutas contra as injustiças e desigualdades sociais que permeiam nossa sociedade. Foi através das reivindicações desse importante movimento social, desde a década de 1940 lutando pela implantação de políticas públicas em favor da população afro-brasileira, que o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003.

A legislação federal altera a LDB em seus artigos 26 e 79, acrescentando os artigos 26-A e 79-B, garantindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Destarte, o artigo 26-A da LDB estabelece que, *in verbis*:

Art. 26-A.<sup>3</sup> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se **obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos **aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira**, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos

<sup>2</sup> O parágrafo 4º do artigo 26 da LDB também respalda esse entendimento, senão vejamos: “§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

<sup>3</sup> Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na Educação Básica.

africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996)

Com efeito, percebe-se que a legislação em tela pretende reparar todas as atrocidades cometidas contra os negros ao longo da história do nosso país. Nesse sentido, o professor e antropólogo africano Kabenguele Munanga<sup>4</sup> leciona acerca da importância do ensino de história e cultura do povo africano e afro-brasileira, principalmente no que tange a valorização dos processos históricos de resistência sobrevividos pelos negros escravizados no Brasil:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução CNE/CP nº 1/2004<sup>5</sup>, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, regulamentadas pelo parecer CNE/CP nº 3/2004. O parecer garante o direito à educação para os negros em instituições de ensino com infraestrutura adequada e profissionais qualificados “para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira”<sup>6</sup>. Trata-se de uma política curricular que visa combater o racismo e discriminações que afetam especialmente os negros do nosso país. Conforme estabelece o parecer CNE/CP nº 3:

[...] Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004)

O parecer CNE/CP nº 3/2004 também estabelece as orientações sobre os conteúdos a serem incluídos nos currículos em todos os níveis da educação básica, além de traçar

<sup>4</sup> Kabenguele Munanga nasceu no antigo Zaire, atual República Democrática do Congo, em 1942. É professor de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>5</sup> Resolução publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de junho de 2004.

<sup>6</sup> Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, p. 11.



“estratégias pedagógicas de valorização da diversidade” e combate ao racismo, que competem a todos/as os/as professores/as que atuam na educação básica, “independentemente do seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004). Daí a importância das diretrizes no sentido de quebrar a hegemonia de currículos monoculturais e etnocêntricos, cuja supremacia colonial europeia elege como expoente o homem branco do ocidente.

## **2. A ressignificação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais no contexto escolar**

De acordo com a definição estabelecida no *caput* do artigo 2º da resolução CNE/CP nº 1/2004, as diretrizes curriculares constituem-se de “orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, [...]” (BRASIL, 2004). Acrescenta-se, no mesmo dispositivo, a explanação dos objetivos a serem alcançados pela ação afirmativa em tela. Vejamos o que dispõem os parágrafos 1º e 2º:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

Tais diretrizes devem ser observadas pelas instituições de ensino na educação básica e superior. Conforme o parecer CNE/CP nº 3/2004, a questão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica diz respeito a uma decisão política, com repercussões pedagógicas. Vejamos o que dizem os/as conselheiros/as<sup>7</sup> autores/as do parecer:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades [...] as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 08).

<sup>7</sup> Os conselheiros e autores do parecer foram: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto J. Cury, Francisca Novantino P. de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. (83) 3322.3222

Como dito anteriormente, o Movimento Negro há muitos anos busca essa conquista. Trata-se de uma demanda pela valorização, reconhecimento e, sobretudo, reparação, em que o Estado e a sociedade estabelecem medidas para ressarcir os negros pelos danos sofridos durante o regime escravista e para o combate ao racismo. Nesse sentido, há que se expandir o foco dos currículos escolares, devendo contemplar a diversidade cultural, racial e social brasileira. De acordo com Gomes (2012, p. 106):

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Daí a importância da escola promover o respeito e a valorização da diversidade humana, sobretudo em uma sociedade plural como a nossa, composta por negros, brancos, índios, orientais e mestiços. Com efeito, o processo educacional tem papel relevante na eliminação das práticas discriminatórias e do racismo. E a escola deve coibir toda forma de desqualificação e estereótipos em relação aos negros (como apelidos e brincadeiras de mau gosto), uma vez que essas atitudes, muitas vezes aprendidas em casa ou na rua, perpassam pelo cotidiano escolar. De acordo com o parecer CNE/CP nº 3/2004:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e aos estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

Assim, os estabelecimentos de ensino devem adotar uma política de reconhecimento e valorização dos afrodescendentes – um grupo invisibilizado e desconsiderado como sujeitos de conhecimento –, respeitando a história e cultura do povo negro. Nesse sentido, as escolas e as IES devem adaptar as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais inserindo as questões étnico-raciais no currículo, de modo a conferir a devida visibilidade histórica e cultural do povo africano na construção do país.

No que tange a teoria curricular, Silva (2017, p. 101/102) aborda com propriedade a questão da descolonização do currículo e a importância da sua expansão. Para o autor, é

imprescindível que se rompa com as amarras que nos prende a uma herança colonial eurocêntrica. O autor é enfático ao afirmar que:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado ao currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais.

Descolonizar os currículos é algo inevitável, uma vez que é necessária a eliminação da visão monocultural adotada em nosso país, baseada numa perspectiva ocidental. De acordo com Gomes (2012), a descolonização do currículo acarreta antagonismos, tensões e negociações. Pressupõe “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo [...]” (GOMES, 2012, p. 106). E isso é um desafio para a escola e para os/as educadores/as, uma vez que acarretará mudanças em todo cenário educacional. Para a autora, a descolonização do currículo só será possível quando houver uma ruptura epistemológica, cultural e política no sistema educacional brasileiro, com a consequente mudança no currículo e na produção de conhecimento.

A ressignificação da Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes é deveras importante para a transformação do sistema educacional vigente. Trata-se de um passo imprescindível no processo de descolonização do currículo e no combate a uma ideologia racista. A inserção da história e cultura da África e do povo negro no currículo escolar vem a contribuir para a formação integral dos estudantes, além de retratar a importância de um currículo que reflita a diversidade étnico-racial e, sobretudo, seja coerente com a verdadeira história da formação da sociedade brasileira.

Com efeito, a legislação em tela cumpre com o estabelecido no artigo 3º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, onde estão prescritos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre eles: “[...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e com o disposto no artigo 5º, inciso XLII, da lei maior, que assim preceitua: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. (BRASIL, 1988). Não é preciso dizer que isso se aplica a todos os cidadãos e cidadãs, todas as instituições, incluindo escola.

### 3. A ressignificação da Lei 10.639/2003 na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira

O estudo investiga a ressignificação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares na escola em epígrafe, nas disciplinas de artes, história e sociologia. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores da escola que ministram aulas das disciplinas artes, história e sociologia. Por ocasião deste artigo, os/as professores/as receberão nomes fictícios e serão identificados/as por eles a partir de agora.

De início, procuramos identificar se os/as professores/as conhecem o teor das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e se as consideram importantes. Em relação à disciplina de história<sup>8</sup> e a sua importância para os/as alunos/as do ensino médio, especialmente no tocante às relações étnico-raciais, o professor João informou que conhece as leis e que elas são muito importantes pelo fato de reconhecerem a existência de uma dívida em relação aos negros e indígenas do nosso país, além de estabelecerem ações efetivas para minimizá-la.

Com efeito, é preciso dizer que a disciplina de história tem uma relação muito estreita com as relações étnico-raciais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil [...] construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, [...] é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. [...] (PCNEM – Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 12)

Na esteira desse pensamento, a professora Sônia da disciplina sociologia conhece a legislação em tela e justifica a sua importância no fato de termos uma dívida no que se refere à história do negro e do índio no Brasil. Para a professora, “É justo que se pague essa dívida informando aos nossos alunos quem era e quem são os negros e índios que aqui habitam. Dizer que ser negro e índio não é algo distante, do passado, mas uma afirmação presente”.

Ainda sobre essa questão, Marcos, professor de artes, é enfático ao afirmar que, *in verbis*:

Ambas as leis trazem em suas bases a obrigatoriedade do ensino não só da cultura afro-brasileira, como também, dos povos indígenas, sendo estes conteúdos ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e literatura, assim como na disciplina de história, fazendo

<sup>8</sup> De acordo com o PCN: “A contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la”. (PCNEM – Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 24)

reconhecer não só as lutas dos negros e indígenas em nosso país, como também sua cultura, suas contribuições sociais, econômicas e políticas inseridas na história do Brasil. O que há de mais importante está na iniciativa para com o reconhecimento desta cultura no espaço escolar, que antes se fez esquecida por longas datas.

De acordo com Gomes (2012, p. 100), “As artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural”. Assim, é preciso dar visibilidade à essa disciplina, não apenas nesse enfoque das relações étnico-raciais, mas, sobretudo, da importância de se conhecer arte na educação básica. Os PCN’s estabelecem que “Conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão”. (BRASIL, 2000, p. 46)

No que tange ao projeto político-pedagógico (PPP), considerando que a escola é um espaço plural, portanto, de respeito às diferenças, perguntamos aos professores se o PPP do estabelecimento escolar contempla as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Segundo informações dos/as educadores/as, o documento passa por um processo de atualização. O professor Marcos informou que:

Solicitei envio para o meu e-mail, mas até agora não recebi resposta para que pudesse contemplar esta pergunta. Quanto a inserção deste conteúdo, temos sua abordagem não só contemplado pelos Livros Didáticos, considerando os aspectos teóricos, assim como por meio de atividades práticas realizado através do Projeto “Sarau Literário” que acontece anualmente dentro da instituição de ensino.

Sobre a ressignificação da legislação na escola, o professor de história falou acerca da existência de projetos interdisciplinares, como “o FENASI (Festival Estudantil de Arte Negra e Indígena), ‘Nas veias do Brasil’ 1 e 2, exposição fotográfica, desfile no dia 20 de novembro e o sarau em comemoração ao centenário do samba”. Já o professor de artes frisou a realização de palestra no auditório da escola, “promovida pelo grêmio estudantil, por meio do projeto kizomba, sarau literário, ritmos como axé, afoxé, etc., representados na prática, pelos alunos da escola, participantes do projeto Fanfarra 30 de setembro”.

Em relação às disciplinas, todos/as afirmaram que abordam a temática das relações étnico-raciais em suas disciplinas. Vejamos, de forma resumida, como os/as professores/as trabalham o conteúdo em sala de aula:

**Professor de história:** [...] É inevitável abordar a temática das relações étnico-raciais na disciplina de história. Trabalho o assunto através de filmes e documentários seguidos de um debate, bem como a análise de informações postadas nas redes sociais ou noticiadas em outros veículos de comunicação, uma vez que os livros didáticos, no tocante ao tema, precisariam ser reescritos.

**Professor de arte:** [...] Fazendo uso do livro didático “Arte em Interação” que, em seu capítulo 2, trabalha a temática Identidade e Diversidade; bem como exibindo vídeos didáticos; filmes, etc.

**Professora de sociologia:** Abordo sim. Em 2014 eu era professora de história e trabalhei uma disciplina optativa voltada para essa temática na Escola [...], quando lá ocorria o programa ensino médio inovador (ProEMI). A disciplina era “Etnicidade” e o conteúdo trabalhado tinha como fonte de pesquisa o material desenvolvido pelo projeto “Da cor da cultura” [...]. Há vídeos, livros e jogos que debatem principalmente a questão do negro no Brasil. Infelizmente a disciplina não ocorreu como planejado, [...] como não tinha nota e não reprovava eles dispersaram na metade da disciplina. O material é bastante didático: são textos e vídeos que apresentam o assunto de forma bastante dinâmica. No ano passado utilizei os vídeos em minhas aulas. No final, os alunos deveriam fazer um texto a partir da temática “A cor da pele: a questão do negro no Brasil”. Tiveram excelentes produções. [...] Nas minhas aulas, trabalho a temática dos conceitos de etnia, identidade e grupo étnico ao analisar as ideias de religião afro e preconceito no Brasil.

Percebe-se que todos/as ressignificam a legislação em suas disciplinas, utilizando-se dos recursos disponibilizados na escola. No entanto, é preciso dizer que cada um/a possui crenças, conhecimentos pré-concebidos e interpretam a lei à sua maneira, de acordo com o seu entendimento e sob a influência do pensamento e ideias dominantes no contexto no qual estão inseridos/as.

O professor de história, por exemplo, faz uma crítica em relação aos livros didáticos quando diz que deveriam ser reescritos. Isso porque tem conhecimento sobre o assunto e acredita que a história contada nesses exemplares não corresponde à realidade pela qual os negros passaram durante o período escravagista. Para desfazer esses equívocos, o professor utiliza filmes e documentários que retratam a história oficial. Essa é a maneira que ele encontrou para ressignificar a lei. O professor de artes também se vale dos mesmos recursos.

A professora Sônia ministrou disciplina denominada “etnicidade”, a qual abordava o conteúdo relacionado à Lei 10.639/2003. Como se tratava de uma política educacional, o governo disponibilizou material apropriado para abordar as questões étnico-raciais. Percebe-se que as situações não são fixas, elas variam de acordo com as disciplinas e com a vontade e interesse do governo e, também, do/a professor/a em dar relevância a determinado assunto. Questionados sobre a participação em cursos de formação sobre o tema, eles/as responderam que não participaram, mas demonstraram interesse.

Por fim, diante de uma sociedade globalizada, individualista e indiferente aos valores culturais de determinados grupos, “urge assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais, não como sobrevivências anacrônicas, mas como realidades sociais constitutivas de sentido vivencial para os diversos grupos humanos”<sup>9</sup>. Assim, as disciplinas que compõem as ciências sociais – sociologia, antropologia e política –, bem como a história, filosofia, artes, geografia e literatura cumprem com esse papel, na medida em que conseguem resgatar a importância da história dos nossos ancestrais negros.

<sup>9</sup> PCNEM - Parte IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, p. 13

## FINALIZANDO

Como podemos perceber, a educação para as relações étnico-raciais se faz presente nas discussões acadêmicas, principalmente quando trata de questões que envolvem currículo e diversidade nas escolas. Neste trabalho, propusemo-nos analisar como a Lei 10.639/2003 é ressignificada na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, em Mossoró. Durante a pesquisa, verificamos que os/as docentes das disciplinas artes, história e sociologia conhecem as legislações e reconhecem a sua importância para a formação dos/as estudantes.

Percebemos que os/as professores/as ressignificam a lei na escola, nas suas disciplinas. Vale mencionar que a professora de sociologia<sup>10</sup> tem uma familiaridade maior com o tema em virtude de já ter ministrado disciplina que contemplou a temática das relações étnico-raciais. No entanto, os professores de artes e história também conseguem abordar o conteúdo em suas aulas, utilizando-se dos livros didáticos adotados pela escola, filmes e documentários que possibilitem a abertura do debate com a turma.

Assim, podemos inferir que, não obstante as dificuldades inerentes a qualquer escola pública, a escola Aída Ramalho consegue, dentro de suas possibilidades e da iniciativa de alguns docentes, ressignificar a Lei 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes dentro daquele contexto. Não é simplesmente uma questão de implementar a política na escola, em suas disciplinas, mas, sobretudo, ressignificá-la de acordo com a realidade do contexto escolar e com as crenças e saberes dos professores que ali exercem seu mister.

Em que pese o PPP da escola passe por um processo de reformulações, não podemos deixar de mencionar que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve estar presente nas escolas, fomentando os valores relacionados à pluralidade cultural, à democracia e a igualdade entre os humanos. Dessa forma, os/as alunos/as passarão a valorizar história dos negros no Brasil e a reconhecer a cultura africana como a nossa cultura.

Trata-se, pois, de uma forma de valorizar a cultura da população afrodescendente nos currículos e dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira, rompendo com um imaginário negativo e toda sorte de discriminação que possam acontecer dentro ou fora da escola. Por derradeiro, entendemos que somente com a ressignificação da legislação, assimilada aqui como uma mudança cultural e política, nos currículos é que poderemos alcançar uma

---

<sup>10</sup> A sociologia em si é uma disciplina que abarca vários conceitos como etnia, identidade e grupos étnicos, religiões de matriz africana, e isso favorece muito o trabalho da professora em sala de aula. (83) 3322.3222



mudança na mentalidade eurocêntrica ainda existente em nossa sociedade, desconstruindo, assim, com o mito da democracia racial, de Gilberto Freire.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 10 dez. 2017.

FRAGA, Walter; ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história da cultura afro-brasileira**. São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Por que somos tão disciplinares?** ETD: Educação Temática Digital, 1, 201-212, out. 2008.

MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.





## ENSINO COMO INSTRUMENTO DE IDENTIDADE DE COMUNIDADE QUILOMBOLA NO CEARÁ: “BASTIÕES”

Inácio Romeu Diógenes Almeida

*Faculdade Evolução*

romeudiogenes@yahoo.com.br

Francisco Diógenes Freires Ferreira

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*

profdiogenesferreira@gmail.com

O Brasil é um país marcado pela diversidade, seja ela cultural, ética-racial, diversidade de gêneros, entre outras e nesse entorno percebe-se a importância do estudo dessas identidades de forma separada, neste trabalho, por exemplo, com enfoque na diversidade étnico-racial, especificamente a questão do ensino como instrumento da construção de uma identidade quilombola. Logo, o objetivo deste estudo sobre a importância do ensino no enfrentamento dos conflitos de identidade dos indivíduos da comunidade Bastiões em Iracema no Ceará. A partir disso, vê-se que o estudo sobre a comunidade “Bastiões” se insere no campo da pesquisa etnográfica, com abordagem descritiva e exploratória de caráter qualitativo, utilizando-se como técnicas as pesquisas documentais e entrevistas. Percebeu-se que os projetos educativos das escolas: infantil, de ensino fundamental e médio não estão cumprindo, como deveriam, as DOEPEC e a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08, onde constam aspectos que devem ser trabalhados no currículo e na prática pedagógica de escolas que estão situadas em comunidades nas quais existam os povos afros. Essa falta de integração no currículo da escola também desvirtua o processo de construção da identidade local, acreditando-se que o ensino a partir do currículo integrado seria uma das soluções para que a comunidade pudesse trabalhar de maneira mais consistente as questões de identidade do seu povo.

Palavras-chave: Ensino. Identidade. Quilombolas.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



## **ENSINO DE LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

Autor (a): Ângela Roberta Carneiro de Sousa; Co-autor (a): Ana Maria Carneiro Almeida Diniz; Co-autor (a): Juliana Fernanda Vieira Souza.

(Universidade Estadual da Paraíba – CAMPUS IV, e-mail: robertasousac9@gmail.com)

**RESUMO:** As relações históricas e socioculturais entre África e Brasil desenvolveram-se em períodos como o colonial e em fenômenos como a “diáspora negra”, essa comunicação transnacional construiu uma identidade caracterizada pela multiplicidade. Dessa forma, o ensino de manifestações literárias, nas aulas de Língua Portuguesa, que abordam a representação das identidades do negro africano e afro-brasileiro, objetivando a valorização cultural e a desconstrução dos estereótipos de inferioridade racial, contribui para o conhecimento histórico desses povos, a formação crítica do discente em face dos discursos étnico-raciais, bem como estimula a interação entre indivíduos de diferentes etnias, promovendo assim, o aspecto da cidadania. O artigo trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, apoiando-se nos estudos de GILROY (2001) e FANON (2008), ademais serão utilizados os Parâmetros Curriculares Brasileiros – PCN’s (BRASIL,1998), bem como a lei nº 10.639/03 que assegura e promove o ensino da literatura afro-brasileira nas instituições escolares. Portanto, presume-se que práticas educacionais das quais discutam textos literários que retratem a figura do africano e do afro-brasileiro auxiliam no desenvolvimento do estudante em suas habilidades e competências nos campos das artes e das relações sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Literatura Africana e Afro-brasileira; cidadania.

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil mantém uma constante relação dialógica com o continente africano, uma vez que, os processos históricos e socioculturais de formação estabelecidos em ambos os territórios estão interligados. Fenômenos como o período colonial e a “diáspora negra”, por desenvolver um fluxo de pessoas e distintas culturas entre essas nações promoveu a miscigenação e o multiculturalismo da população brasileira, conseqüentemente, isso contribuiu para um contato transnacional que compôs de uma nova identidade, ou seja, resultante da soma entre povos de diferentes etnias surge uma população mestiça, essa equação também influenciou simultaneamente os aspectos locais referentes à cultura de cada região.

Logo, o texto literário por trabalhar na construção do pensamento pessoal e social, desenvolvendo no sujeito o aprimoramento intelectual juntamente com a constituição do comportamento étnico, torna-se um instrumento eficiente no ensino e formação do indivíduo. Dessa forma, a abordagem de literaturas que apresentem a imagem do africano e do afro-brasileiro a partir de suas relações e das suas identidades, nas aulas de Língua Portuguesa, funciona como estratégia para compreensão e reconhecimento do culturalismo, bem como possibilita uma interpretação crítica sobre textos os quais formularam uma visão estereotipada da questão racial que perpassou por diversos contextos históricos da sociedade.

Assim, ao identificar o discurso preconceituoso fundamentado pelos textos literários coloniais e ao utiliza-se do conhecimento de outra vertente demonstradas nas literaturas de resistência Pós-coloniais o estudante irá assumir uma postura crítica e, posteriormente, essa atitude incentivará a interação dos indivíduos de étnicas distintas, desenvolvendo, portanto, a cidadania.

O artigo através de uma pesquisa bibliográfica irá refletir e analisar estudos de GILROY (2001) e FANON (2008), pelo fato de estruturar ideias acerca das relações de etnias e os discursos que as envolvem, em seguida serão utilizados os Parâmetros Curriculares Brasileiros – PCN’s (BRASIL,1998) e a lei nº 9394/96 que assegura e promove o ensino da literatura afro-brasileira nas instituições escolares.

Por fim, pressupõe que uma atividade pedagógica voltada para discursão de obras ou textos literários que representem os aspectos africanos e os afrodescendentes estabelecidos



pelos discursos coloniais auxiliará o estudante, enquanto cidadão, refletir diversas questões sobre a inclusão social.

## **2. IDENTIDADE DOS POVOS DE ETNIA NEGRA NOS DISCURSOS COLONIAIS**

A concepção de identidade é estabelecida por um conjunto de aspectos individuais e sociais, segundo Gomes (2005) o seu conceito não é inato, referindo-se ao indivíduo em uma esfera internalizada, ou seja, de entendimento próprio e no plano das relações pessoais instituídas pelas referências culturais, visíveis através das expressões linguísticas, tradições populares, crenças, etc. Desse modo, o sujeito também assume uma identidade pressuposta por um grupo da sociedade.

Assim, a identidade do homem africano é representada por um estigma construído no passado, durante o contexto colonial, que demonstra a imagem social do negro como sujeito inferior, tendo valor apenas como objeto de uso do trabalho braçal. Esta ideia acerca do homem de cor é sustentada por discursos que construíram uma ideologia a qual posiciona o africano na base da pirâmide hierárquica racial.

Logo, o afro-brasileiro por possuir hereditariedade africana, em consequência aos processos históricos de migração e miscigenação racial, se enquadra na concepção dada à etnia negra de que o preto é um humano submisso e pouco desenvolvido, assemelhando-se a um “macaco”.

Devido a ideologia do período da colonização, ainda hoje, é observável explicitamente e implicitamente o emprego constante da discriminação racial, por meio dos povos de pele branca assim como aqueles de própria cor negra, pois o africano construiu sua identidade a partir de influências dos discursos coloniais.

Desse modo, o africano por não se assimilar aos padrões estabelecidos pelos discursos ocidentais de superioridade europeia, procura o seu embranquecimento através das relações sociais, uma vez que, o discurso colonialista ao estabelecer uma escala intelectual levando como critério e competência apenas a classificação racial por meio de teorias como o darwinismo social de Herbert Spencer faz com que a etnia negra posicione-se inferiormente em relação ao europeu, conseqüentemente, o ego do branco irá sobressair de modo que desenvolva atitudes raciais preconceituosas.

“Começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco” (FANON, 2008, p. 94).

Portanto, as difusões de ideais racistas geram uma sociedade marcada pelo preconceito que percorre gerações e posto isto, a educação tenta edificar um estudo crítico dos discursos coloniais, visíveis principalmente nas literaturas, partindo de que este trabalho servirá como forma de resistência e quebra do paradigma racial. Uma vez que, as posições predeterminadas para o negro a partir de uma estratégia dos povos ocidentais em colonizá-lo como produtos para comercialização ou catequização devem ser desfigurados para o surgimento de uma nova identidade legitimadora do negro africano e afrodescendente.

### **3. SIGNIFICAÇÃO DA LITERATURA DE RESISTÊNCIA**

A literatura é um instrumento para conhecimento histórico, social, econômico, político e cultural de um povo, sobretudo ela abre espaço para ocupar-se como lugar de reconhecimento, compreensão e denúncia. Assim, os textos literários de resistência aos discursos estabelecidos pelo sistema colonial e de afirmação da identidade nacional africana, contribui para desconstrução dos paradigmas em relação ao homem negro.

Uma literatura de expressão portuguesa que possui como temática e autoria o homem negro sem preceitos subjetivos de inferioridade, ou seja, sem estereótipos de representação ocidental, organiza um maior posicionamento em relação à representação de uma visão problematizada acerca dos discursos coloniais, apresentando uma nova identidade histórica e cultural à população africana e afro-brasileira.

Sendo o continente africano uma mescla de culturas e tendo sofrido permanente exploração e saques dos povos que ali aportavam, os quais deixaram suas marcas ao impor a visão do colonizador, foi preciso que vozes se insurgissem para retomar aquilo que lhes pertencia: sua terra. E coube àqueles que se fizeram ouvir, sacudir, pela linguagem, as mentes amedrontadas e entorpecidas pela servidão. São, pois, os autores que, pretendendo a reconquista do território através da palavra, dão aos seus textos um caráter de posse e de pertencimento. E é explorando esse discurso, cuja função referencial pode obscurecer o poético ou ser obscurecida por ele, é que compartilhamos a vida de seus habitantes. (BARRETO, 2005, p. 61).

A linguagem torna-se ferramenta essencial para dar voz aos diferentes povos e as diferentes culturas vitimas de uma censura colonialista, agora os escritores africanos procuram retomar a imagem de sua etnia, esta não marcada pelo preconceito europeu, mas uma figura de combate, de poder, de força e de contribuição.

A formação de textos afro-brasileiros que proporcionem uma compreensão dos estereótipos estruturados nos discursos coloniais e que sirvam como instrumento de embate para refazer as ideologias, hierarquias e representações europeias acerca do africano é fundamental para reconstrução da identidade do homem de cor negra.

A afro-descendência que os autores negros desejam forjar resulta de um trabalho de problematização dos lugares definidos para o grupo na textualidade e na vida social brasileiras, um questionamento dos estereótipos e regimes de representação utilizados por intelectuais e escritores desde os primeiros textos que registraram a presença dos africanos e afro-descendentes no país (SOUZA, 2004, p. 280).

Obras literárias como “A estória da galinha e do ovo” de Luandino Vieira que se observa uma identidade nacional retratada nos musseques, uma análise ao jogo de poderes visíveis naquele contexto antes da independência angolana, bem como por ser possível através dos seus personagens uma interpretação crítica a figura do clero com João Pedro, a burocracia e exploração econômica com Zé Sô e Sô Vitalino, entre outros, serve como uma nova maneira de ver através de um olhar de denúncia.

Outro aspecto principal se dar pelo seu título apresentar uma palavra originada por um escritor brasileiro e por sua narrativa apresentar dialetos angolanos socializados ao português que permite refletir nessa linguagem híbrida uma resistência à língua implantada pelo colonizador e uma comunicação à literatura brasileira.

Posteriormente, outras obras como “Filhos da pátria”, de João Melo, que abordam tradições culturais ou religiosas trazidas para o Brasil pelos africanos e “Nação Crioula” de Agualusa que intensifica através das cartas do protagonista Fradique a relação dialogada entre os povos africanos e brasileiros e a forte acusação ao comércio e submissão negra, contribuem significativamente para percepção de literatura enquanto meio de representação e resistência.

#### **4. ENSINO DA LITERATURA AFRICANA E AFRO-DESCENTE COMO FERRAMENTA CONTRIBUINTE PARA PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CIDADÃ.**

A história de uma literatura de resistência africana e afrodescendente é marcada por uma trajetória de embates a discursos coloniais, estes os quais construíam um pensamento de inferioridade racial ligado ao povo de etnia negra.

Apesar das conquistas políticas, sociais e econômicas, os negros ainda vivem a margem da sociedade. Isso é explicado em resultado aos traços sócio-históricos de repressão e discriminação.

Desse modo, a instituição escolar devido a sua parcela na formação moral do indivíduo, assume-se como papel fundamental para que se ponha em desenvolvimento práticas socializantes, bem como articule processos de caráter participativo, individual e coletivo, a inquietação diante de uma problemática, a reflexão crítica a atitudes preconceituosas e exercícios de transformações sociais que se dirijam a interação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que trabalham como um conjunto de estabelecimentos de iniciativas no sistema de educação brasileira de maneira organizada, defende a escola como veículo para construção da cidadania, afirmando também que os conteúdos trabalhados devem estarem estruturados no contexto dos alunos para que eles possam perceber a importância desses assuntos, “a concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam” (BRASIL, 1998). Portanto, as literaturas devem ser abordadas de forma que representem uma realidade do discente, como é a questão da apresentação de identidades e ideologias de cunho discriminatório no que diz respeito a população negra, bem como os mecanismos para quebra desse paradigma.

Por conseguinte, é constituída uma educação para cidadania que contribui para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e tolerantes, ou seja, seres que a partir da compreensão crítica de discursos coloniais, posicionem-se diante dele, bem como seres que dialoguem com outros de valores, crenças, hereditariedades e raças diferentes.

Logo, o conhecimento de literaturas africanas e afro-descende, possivelmente constitui um processo do qual fará com que a população brasileira observe e entenda a sua nacionalidade, esta marcada pelas questões de diversificação.

Gilroy (2001) defende que devido aos processos migratórios ocorridos pelas navegações no Atlântico, estas de exportação e importação dos povos africanos, houve mais que um deslocamento migratório de pessoas, mas o estabelecimento de um fluxo cultural. Tal troca de valores formou uma identidade híbrida. Isto sustenta a questão de que devemos nos compreender como uma mistura do outro, logo, devemos entender as contribuições africanas para formação social.

Outro aspecto é o estudo de obras literárias que representem a etnia do africano e do afrodescendente de maneira não mais submissa e inferior, abrindo espaço para um pensamento em relação à origem histórica da ideologia preconceituosa.

Ademais é possível que essa reflexão e análise de preconceitos etnocêntricos possa permitir que o estudante afrodescendente enquanto cidadão que compõe a questão étnico-cultural do país consiga se reconhecer.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira elabora um plano que aborde o estudo das relações étnico- raciais para o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, estas marginalizadas no contexto social e até mesmo no currículo escolar, até sancionar a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, criada com o objetivo de que haja um processo nacional de reeducação dos cidadãos a reconhecer a pluralidade racial do país, bem como “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições da diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”.

Dessa forma, visando combater o racismo propõe-se que conhecimentos acerca das relações históricas, sociais, antropológicas que discutem sobre a questão da discriminação particularizadas aos negros, seja refletida.

Assim, uma educação para construção de estudantes que compreendam os valores de igualdade étnica e racial e que reconheçam a identidade e o contexto histórico de sua formação social traz em questão a constituição de uma cidadania estabelecida no pensamento crítico e no respeito aos direitos humanos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao perceber a comunicação entre a nação africana e brasileira, e os preconceitos que as envolvem, o presente artigo propôs desenvolver uma reflexão acerca da construção de estereótipos raciais articulados a partir dos discursos coloniais, estes que deram origem a discriminação étnica, bem como apresentar a necessidade do conhecimento desses povos e de suas literaturas de embate, nas aulas da disciplina de





Língua Portuguesa, para posicionamento crítico do aluno e para sua formação cidadã no que diz respeito a sociointeração

Ademais, buscamos explicar a utilização da literatura de resistência negra e a sua importância no contexto escolar de formação, pois esta objetiva aprimorar o conhecimento intelectual dos indivíduos, bem como promove a constituição do comportamento ético dos mesmos, ou seja, a literatura como proposta de ensino e de formação do educado como sujeito que possui atitudes socializadoras de interação a serem desenvolvidas.

Desse modo, demonstramos a procura pelo engajamento assegurado pelas leis e normas nacionais, para a utilização de uma estratégia de abordagem dos textos literários que apresentem a imagem da persona africana partindo das relações de identidade e cultura, pois esta possibilita o aperfeiçoamento sobre a compreensão do culturalismo, tal como proporciona ao indivíduo o crescimento crítico sobre os assuntos retratados, uma vez que, ao reconhecer os discursos de preconceito ressaltados nas literaturas colonial, assim como analisar de forma comparativa com os textos literários na vertente de resistência do Pós-colonialismo, o estudante assume uma postura crítica que pode persuadir-se na interação dos indivíduos de etnias diferentes.

## 6. REFERÊNCIAS

BARRETO, Eneida M.W.M. **Literatura Africana em sala de aula**. Disponível em <<http://www.innovatio.org.br/download/cursos/historia%20da%20africa/Leitura%207.pdf>> Acesso em: 18 de maio de 2018.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: Identidade em Construção**. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

Gilroy, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARIA, N. S. F; TEREZINHA, T. M. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa.** Disponível em: <  
[http://www4.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20121019162329.pdf](http://www4.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121019162329.pdf) > Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

SOUZA, Florentina. **Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira.** In: Afro-Ásia, 31 (2004).



## ENSINO DO CONTO AFRICANO EM LÍNGUA PORTUGUESA

(Autora) Maria Brena da Costa; (Orientador) Dr. Sebastião Marques Cardoso.

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, reitoria@uern.br*

O presente trabalho trata de um relato de experiência do curso de extensão Análise do conto africano em Língua Portuguesa, vinculado ao Projeto Ensino de Cultura, Literatura e Língua Portuguesa (PECLEP) – UERN/CAMEAM. O curso surgiu como um empenho em suprir a lacuna de leituras das literaturas africanas existente na graduação de Letras em Língua Portuguesa. Para tanto, selecionei contos produzidos por Paulina Chiziane, Mia Couto, José Eduardo Agualusa e Ondjaki, partindo de uma perspectiva teórico-metodológica pós-colonial e da teoria da narrativa. Constatou-se que os alunos, todos graduandos, nunca tiveram contato com autores africanos anteriormente, revelando, portanto, a extrema necessidade da intervenção de um curso como esse. Como resultado, os universitários agregaram a literatura no seu currículo, capacitando-os, didaticamente, a atuarem no Ensino Básico de forma mais ampla e rica, ao incorporar e valorizar a literatura africana da contemporaneidade, uma vez que ampliação do repertório de leituras do brasileiro com a literatura africana está em sintonia com o contexto de formação cultural brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Extensão, Conto africano em Língua Portuguesa.

### 1. Introdução

Em todo o percurso do aluno de graduação em Letras em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas ele dificilmente entrará em contato com as literaturas africanas em língua portuguesa. Falamos, aqui, do cenário do curso de graduação oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no entanto, este contexto não dificilmente seria encontrado na maioria das universidades do estado, para não dizer, do país. Tal circunstância revela-se assimétrica, se pensarmos nas diretrizes da lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico.

É nesse sentido que lançamos a indagação: como o professor de Língua Portuguesa abordará as literaturas africanas em sala de aula se não tiver um mínimo contato com essas expressões durante sua formação? É ingenuidade acadêmica imaginar que, o professor, entrando em contato apenas com os conhecimentos de teoria literária e literatura brasileira e portuguesa, saberá de maneira semelhante às outras, trazer os textos africanos para a sua sala de aula de maneira adequada.

Afirmamos isso nos baseando em Said (2007), no que concerne ao conceito de orientalismo – imaginário construído pelo ocidente acerca de África, que traz em si concepções exóticas e coisificadas com relação à cultura

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



africana. Tal imagem resultou em um distanciamento e outremização do continente africano, ainda que a formação cultural do Brasil tenha em muito de si influências africanas trazidas pelos africanos escravizados no período colonial. Portanto, o contexto brasileiro estabelece um diálogo fronteiro com os países africanos outrora colonizados pelos portugueses.

Pensando nisso é que surgiu o curso de extensão *Análise do conto africano em Língua Portuguesa*, vinculado ao Projeto Ensino de Cultura, Literatura e Língua Portuguesa (PECLEP) – UERN/CAMEAM. Com o intuito de tentar preencher pelo menos parte das lacunas existentes em relação ao estudo das literaturas africanas, o curso introduz, através de contos, a produção literária empreendida em Angola e Moçambique, à luz da teoria pós-colonial.

De certo, ainda que a produção literária nos países africanos de Língua Portuguesa seja crescente, encontrar edições destas produções no Brasil não é algo comum. Por esta razão a seleção dos autores para serem abordados no curso obedeceu dois critérios: 1. A acessibilidade da obra literária no Brasil; 2. O compromisso do(a) autor(a) em produzir uma literatura nacional transcendente com relação aos modelos eurocêntricos. Da seleção, resultaram os seguintes autores: Mia Couto e Paulina Chiziane (moçambicanos), José Eduardo Agualusa e Ondjaki (angolanos).

O curso teve duração de 40 h/a, com encontros semanais, e foi estruturado da seguinte forma: os dois primeiros encontros abordaram as perspectivas teóricas do pós-colonialismo; o terceiro se dedicou a discussões no campo da teoria literária, no que diz respeito à narrativa do conto; e nos demais encontros houve análises, discussões e produção de resenha escrita sobre os contos escolhidos.

## **2. A literatura pós-colonial**

Primordialmente, faz-se necessário entender o que se compreende por teoria pós-colonial, pois numa interpretação rápida e de semântica lógica, poderíamos conceber como um termo referente a um marco temporal que comportou a ruptura dos países colonizados, quanto estes alcançaram a independência. No entanto, como pontuam Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2002), o pós-colonialismo transcende a divisão temporal e abarca todo o processo pelo qual os países colonizados passaram, ou seja, desde o início até o momento presente. Isto porque, entre outros motivos, a teoria faz uso de dois exercícios principais, conforme apresenta Bonnici (2009): a reescrita e a releitura.

A reescrita e a releitura, inseridas em um campo

de abordagem pós-colonial, dizem respeito à atividade de revisitar o passado colonial com o intuito de revogar o imaginário criado pelo colonizador. Este imaginário cunhado por Said (2007, p. 27-29) de orientalismo diz respeito a “[...] um estilo de pensamento baseado numa distinção ontológica e epistemológica feita entre o ‘Oriente’ e (na maior parte do tempo) o ‘Ocidente’.” Deste modo, o oriente se tornou “[...] praticamente uma invenção europeia e fora desde a Antiguidade um lugar de episódios romanescos, seres exóticos, lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias.”

Assim, busca-se compreender o discurso orientalista transpassado por uma ideologia colonial de dominação, lançando um olhar crítico em relação aos discursos produzidos de modo a legitimá-la. Uma das formas pela qual se deu a legitimação da ideologia foi através dos textos literários produzidos pelo colonizador sobre a colônia, e aqui incluímos tanto textos descritivos dos administradores e aventureiros, quanto às narrativas ficcionais, que revelavam estereótipos estabelecidos.

A visão orientalista traz em si dicotomias que se revelam entre colonizador e colonizado, civilizado e selvagem, centro e periferia, com vias a negar a cultura do indivíduo considerado inferior. Nesse diapasão, o sujeito colonizado passa por um processo de aculturação, que segundo Nash (1997, p. 26 *apud* SANTOS; BARRETO, p. 247), se refere à “mudança cultural, desejável ou não que resulta do contato cultural.” Não obstante, o contato cultural entre colonizador e colonizado é permeado por um desequilíbrio de poder, criando uma hegemonia europeia, sobre a qual discute Said (2009, p. 34):

A cultura, é claro, deve estar em operação dentro da sociedade civil, onde a influência de ideias, instituições e pessoas não funciona pela dominação, mas pelo que Gramsci chama consenso. Numa sociedade não totalitária, portanto, certas formas culturais predominam sobre outras, assim como certas ideias são mais influentes que outras; a forma dessa liderança cultural é o que Gramsci identificou como *hegemonia*, [...]

Desse modo, acontece a tentativa de negação e apagamento das culturas dos povos colonizados, embasado por discursos falso-progressistas, uma vez que o colonizador busca justificar o processo de exploração a partir de uma ideia, também, falso-humanista, de levar o conhecimento para as ditas sociedades selvagens. Isso coloca em evidência o entrecruzamento da colonização com a ascensão do capitalismo na Europa, numa corrida por matéria prima e trabalho escravo, como assinala Bonnici (2009).

Em contraponto ao colonialismo surge, então, o pós-colonialismo numa tentativa de subverter o discurso empreendido durante o processo

colonial, quando o próprio sujeito marginalizado, numa tomada de consciência, fala sobre si mesmo, subvertendo a visão orientalista. Dado que este sujeito ao se reportar para a visão orientalista não se vê refletido no imaginário orientalista, coloca-se, portanto, no papel de reconstruí-lo. Na esteira dessa abordagem, cabe, aqui, frisar que um dos meios pelo qual o colonizador impôs a sua cultura foi através da língua. Isto se justifica, segundo Menon (2000) pelo caráter social da língua, intrinsecamente ligada à cultura com a qual está relacionada, num movimento de refletir e construí-la.

Em vista disso, conforme discussões ventiladas por Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2002), a principal estratégia para subverter o imperialismo ganhou espaço na língua, uma vez que é a partir da literatura que o sujeito colonizado responderá o império. Nesse quesito, os escritores pós-coloniais utilizam-se tanto de suas línguas nativas, como forma de resistência à língua do império, quanto da própria língua do colonizador, mas não sem antes modificá-la. Sobre a segunda opção, ainda na direção do pensamento dos autores citados anteriormente, o escritor fará uso de algumas estratégias válidas de serem elencadas aqui.

No que diz respeito à subversão lexical, uma das estratégias é a utilização de palavras consideradas intraduzíveis da língua nativa, as quais estão intimamente ligadas à realidade do lugar de onde a literatura é produzida. Assim, geralmente acompanha um glossário com as palavras em língua nativa que apareceram ao longo do texto. São comuns, por exemplo, palavras referentes à alimentação local, a religião, habitação, fauna, flora, vestimentas, entre outros. Ainda referente ao léxico, encontraremos neologismos que intentam modificar e ampliar a natureza semântica das palavras, inscrevendo uma nova identidade linguística. Segundo Souza (2014, p. 24), “É considerado um neologismo convencionalmente toda palavra que não faz parte de um repertório finito socialmente oficializado.”, e, dentre outros recursos, o processo de derivação é largamente utilizado na literatura.

Essas estratégias de subversão estão ligadas ao processo de ab-rogação utilizado pelos escritores pós-coloniais, que segundo Bonnici, “[...] é a recusa das categorias da cultura imperial, de sua estética, de seu padrão normativo e de uso correto, bem como de sua exigência de fixar o significado das palavras. É um momento da **descolonização do idioma europeu**. (1998, p. 15, grifo nosso)”

A descolonização da língua também ocorrerá no que diz respeito aos temas abordados nas literaturas pós-coloniais que direcionam para a construção de uma identidade nacional, através da produção de memória histórica pré-colonial, colonial, como também das consequências advindas a partir do processo de

colonização. Dessas consequências, podemos identificar, por exemplo, o hibridismo resultante da intersecção de culturas diferentes, a qual gera uma nova, diferente das anteriores.

Além disso, faz-se importante conhecer as particularidades do processo de colonização de cada país, pois, ainda que a ideologia colonial tenha sido a mesma, as experiências foram plurais, dada a variedade de culturas e contextos históricos. Sendo assim, no presente trabalho, torna-se pertinente elencar alguns fatos históricos que influenciaram na produção literária de Angola e Moçambique. No que diz respeito a Angola, Rolon (2011, p. 135) frisa que

[...] a independência de Angola, em 10 de novembro de 1975, modificou todo o panorama literário. Com a proclamação da União dos Escritores Angolanos, começaram a aparecer obras que haviam sido escritas nas prisões portuguesas e no exílio. Nessas obras era ressaltado o espírito de liberdade e o de busca de uma identidade solapada pelo colonizador. Inicia-se um processo que tem na literatura um lugar para interrogar o passado visando à construção do presente.

Já no que diz respeito ao contexto histórico de Moçambique, a guerra civil desencadeada em 1977 impactou de forma significativa a produção literária no país. Isso se revela claramente da coletânea de contos *Estórias Abensonhadas*, de Mia Couto, como indicam Borba e Spalding (2016, p. 164)

Já sob a perspectiva pós-guerra civil, Mia Couto introduz o livro “Estórias Abensonhadas” relatando o medo e a esperança que fizeram parte das páginas da obra. Os personagens representam um povo que carrega as marcas dessa guerra e que buscam através da tradição, da fé e da esperança superar os tempos de violência.

Assim, entendemos que conhecer os contextos históricos aos quais as literaturas produzidas estão relacionadas se faz extremamente importante para compreensão da construção da identidade e memória nacional empreendida pela literatura. Isto diz respeito tanto a uma formação subjetiva (no plano individual), quanto coletiva.

Feita essa explanação a respeito da literatura pós-colonial, fica clara a importância da abordagem para uma compreensão ampliada das literaturas africanas de língua portuguesa. Consideramos, portanto, que o ensino de literatura africana em língua portuguesa deve ser pautado no âmbito teórico discutido, uma vez que este consegue abarcar de forma satisfatória as expressões e exigências contidas no contexto africano.

### 3. Análise do conto africano em língua portuguesa

De acordo com o embasamento teórico sobre a literatura pós-colonial, tomamos por enfoque os contos produzidos nos países Moçambique e Angola, representados cada um por dois autores: Mia Couto e Paulina Chiziane, José Eduardo Agualusa e Ondjaki, respectivamente. Após a leitura dos contos selecionados, eram feitas as discussões referentes a cada um, pontuando as principais características encontradas que definem o engajamento do texto com a produção de uma literatura nacional, quer em relação ao tema, quer no que diz respeito a aspectos estético-literários, que subvertem o modelo europeu.

Para atender aos objetivos do trabalho, não descreveremos exaustivamente as discussões, ou traremos análises detalhadas a respeito de cada conto, mas procuramos selecionar os pontos de maior relevância que despontaram em sala de aula. Ao trazer à tona esses pontos, acreditamos ser objetivos e sintéticos sem comprometer o relato.

#### 3.1 Mia Couto

Dentre os autores selecionados, Mia Couto se destaca pela acessibilidade de sua obra em terras brasileiras, tendo praticamente todos os seus livros publicados, torna-se fácil encontrar seus contos. A obra escolhida para ser trabalhada no curso de extensão foi *Estórias Abensonhadas*, uma coletânea de contos, os quais têm como eixo principal o contexto de guerra civil moçambicana. Selecionamos ainda quatro contos a serem discutidos: *Nas águas do tempo*, *O cego estrelinho*, *O calcanhar de Virigílio*, *Chuva: a abensonhada*.

Em uma primeira instância, as discussões se voltaram para o fato de que o tema da guerra aparece de forma determinante em alguns contos que também tratam da identidade (individual e coletiva), como acontece, por exemplo, no conto *Nas águas do tempo*, em que o “[...] narrado em primeira pessoa lembra uma tradição passada de geração a geração, eternizando a família independente da travessia do rio que aqui simboliza a morte.” (BORBA; SPALDING, 2016, 165). Além disso, encontramos o tema da tradição de forma latente no conto, e que se mostra de forma mais clara no seu desfecho, que segue:

Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gêmeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem. (COUTO, 2009, p. 18).

Concomitantemente ao tema da guerra, atentamos



para a linguagem utilizada nos contos, a qual se destaca por elaborar uma prosa poética e por usar dois recursos que subvertem a língua portuguesa. O primeiro, neologismo, é usado frequentemente durante todo o livro. Mia Couto usa palavras não existentes no dicionário de língua portuguesa na narrativa, como *cabecinhava*, *desabandonado*, *desvistado*, *maravilhação*, etc, que um efeito poético capaz de ampliar as potencialidades do texto. As discussões em sala de aula sobre esse ponto caminharam para a ideia de que o exercício de criar verbos, substantivos e adjetivos em muito se aproxima de uma metonímia do sujeito pós-colonial, cuja identidade surge como uma novidade resultante do encontro entre culturas.

Além dos neologismos, também foi discutido o fato do livro *Estórias Abensonhadas* conter, ao final, um glossário com palavras advindas de línguas nativas do sul de Moçambique, bem como palavras ditas regionais. Como exposto na seção anterior, o glossário é uma estratégia comumente utilizada por aqueles autores que usam a língua do império, mas insere no texto palavras intraduzíveis da cultura local.

Assim, Mia Couto se revela como um autor relevante para entender a história de Moçambique principalmente no que diz respeito ao panorama político e religioso do país. Além disso, o autor traz em sua literatura estratégias próprias do escritor pós-colonial engajado em construir uma literatura propriamente nacional.

### 3.2 Paulina Chiziane

Paulina Chiziane é considerada uma das escritoras mais importantes de Moçambique e tem uma larga obra formada majoritariamente por romances. Para o curso de extensão escolhemos dois contos oriundos de obras diferentes. O primeiro, intitulado, *As cicatrizes do amor*, foi retirado de uma coletânea de contos de nome *As mãos dos pretos*. O segundo, *Mutola*, está contido no livro de contos intitulado *As andorinhas*.

Os contos selecionados têm como ponto temático central a figura feminina na sociedade Moçambicana, abarcando questões que se ligam diretamente com questões de teoria pós-colonial. Como discute Bonnici (2009), a posição marginal ocupada pela mulher na sociedade dá espaço para se estabelecer um diálogo, considerando as relações de poder, entre patriarcalismo/mulher e colonizador/colonizado. Dessa maneira, “[...] se o homem foi colonizado, a mulher, nas sociedades pós-coloniais, foi duplamente colonizada.” (BONNICI, 2009, p. 231), de modo que a colonização não pode ser superada sem que o patriarcalismo também seja.

As discussões ventiladas sobre os contos de

Paulina Chiziane no curso de extensão seguiram, portanto, na esteira desse pensamento. Em *As cicatrizes do amor*, temos uma narrativa que se aproxima em muito da tradição oral de contação de histórias, recriando inclusive o ambiente propício, na fala da personagem principal, Maria: “Diabos me levem se não estou bem nesta rodada de mulheres sentadas na areia e os homens nas cadeiras.” (CHIZIANE, 2000, p. 361). A partir deste cenário, o conto segue num exercício de resgate da memória de Maria num deslizamento entre a voz do narrador em terceira pessoa e a da própria personagem em primeira pessoa.

A memória da personagem circunscreve um caminho de gravidez, abandono, tentativa de infanticídio e, por fim, superação do sofrimento. Maria como que encarna a vida de todas as mulheres, carregando e dando voz à dor sentida por todas, o que dialoga, aliás, com o seu próprio nome: Maria, pessoa indeterminada.

Já em *Mutola*, temos uma personagem caracterizada através da metáfora entre a águia e a galinha, pois era a primeira, mas sempre educada como a segunda, não sabia voar. Nisso, enxergamos os limites impostos à mulher pela sociedade, que designa a ela determinadas responsabilidades, com as quais a personagem Lurdes não se identifica e, por isso, questiona:

- És completamente maluca, Lurdes – diziam as amigas lá do bairro – tu não és mulher!
- Por quê? O que significa ser mulher? – questionada incrédula.
- Ah! Mas que pergunta! - diziam com ar de gozo. – Será que nunca viste nas revistas, nas novelas?
- Não tenho vontade nenhuma de perder o meu tempo a entrançar cabelos de boneca – respondia zangada. (CHIZIANE, 2013, p. 90).

Com isso, entendemos que os contos de Paulina Chiziane trazem uma discussão a respeito da estrutura social estabelecida em Moçambique, colocando em foco o papel da mulher na sociedade. Além disso, Paulina sempre faz diálogos com o cenário histórico-político do país, trazendo à tona questões de raça, colonização, poligamia e monogamia, etc.

### 3.3 José Eduardo Agualusa e Ondjaki

Para a abordagem dos autores angolanos José Eduardo Agualusa e Ondjaki, escolhemos duas obras de contos, a saber, *Manual prático de levitação* e *Os da minha rua*, respectivamente. Notamos que ambos os autores se aproximam em estilo de escrita e temáticas abordadas, como a memória, subjetividade e identidade.

Do livro *Manual prático de levitação*, foram escolhidos os contos *A noite em que prenderam Papai Noel* e *Eles não são como nós*. No

primeiro, temos como personagem principal um negro albino, o que explicita a característica do autor em abordar subjetividades e identidades. Como se sabe, a vida dos negros albinos em África é complexa, uma vez que são rejeitados tanto pelos negros, quanto pelos brancos. Em alguns lugares, o fato de ser albino está associado com uma maldição legada à família do indivíduo, o que aprofunda ainda mais a sua marginalização na sociedade.

Já do livro *Os da minha rua*, os contos discutidos foram *No galinheiro, no devagar do tempo* e *Um pingo de chuva*. Frisamos, aqui, para o caráter contínuo dos contos, que estão sempre a dialogar entre si, seja na frequência de aparição dos mesmos personagens ou na continuidade temática. Isso faz com que haja a possibilidade dupla de leitura, pois podemos conceber o livro como um romance com episódios separados por capítulos, ou como contos que dialogam entre si, mas que ainda assim têm uma unidade temática particularmente.

Em *Os da minha rua* temos uma espécie de autobiografia da infância do autor costurada por fragmentos do cotidiano de uma turma de amigos. Dessa forma, temos nos contos o retrato de uma infância vivida em Angola, com sutilezas do cenário político do país, uma vez que o olhar é de uma criança, o mais ingênuo possível. Sendo assim, os pontos de maior relevância encontrados nos contos foram a construção de memória e identidade pós-colonial.

#### 4. Conclusão

Advindo de um desejo de preencher a lacuna existente no curso de Letras Português, o curso foi formulado tomando a direção do público acadêmico. Isto porque seguimos a lógica de que a partir da formação de professores, a literatura africana poderá chegar ao Ensino Básico com maior efetividade. Assim, atingiremos, a longo prazo, um público bem maior do que atingimos em sala de aula.

Afora disso, compreendemos a importância da abordagem da literatura africana no Brasil, dada a sua formação histórica, que dialoga em muito com a dos países africanos de língua portuguesa. Para cumprirmos o nosso objetivo, seguimos os pressupostos teóricos da teoria pós-colonial, identificando os principais temas compreendidos em cada conto.

Dito isso, acreditamos que ao final, os cursistas puderam agregar em seus currículos a compreensão, ainda que introdutória, da literatura africana de expressão portuguesa através da análise de contos. Desta forma, poderão atuar no ensino básico de forma eficaz no que diz respeito a trazer essas literaturas para o conhecimento do aluno, articulando as suas principais características com a literatura produzida também no



Brasil.

## 5. Referências

AGUALUSA, José Eduardo. **Manual prático de levitação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **The Empire Writes Back**. New York: Routledge, 2002.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem (Editora da Universidade de Maringá), 2009, p. 257-285.

CHIZIANE, Paulina. As cicatrizes do amor. In: SAÚTE, Nelson. **As mãos dos pretos: antologia do conto moçambicano**. Lisboa: d. Quixote, 2000.

CHIZIANE, Paulina. **As andorinhas**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. Portugal: Editorial Caminho, 2009.

MENON, A. **A Post-Colonial Insight to Chinua Achebe's African Trilogy**. Romania: Bridge Center, 2015.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

ROLON, Renata. O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações. **Revista ECOS**, Mato Grosso, v. 11, n. 2, 2011.

SAID, E. W. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Rafael; BARRETO, Margarita. Aculturação, Impactos Culturais, Processos de Híbridação: uma revisão conceitual dos estudos antropológicos do turismo. **Revista Turismo em Análise**. São Paulo, v. 17, n. 2, 2006.

SOUZA, Rejane. **Formação de palavras na língua portuguesa sob a ótica da Morfologia Distribuída**. 2014. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



## ENSINO E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E LUSITANA: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EDUCATIVAS – CASO CABO VERDE <sup>1</sup>

Rosa Maria Semedo da Veiga Freire<sup>2</sup>

Universidade de Santiago – Cabo Verde - rosasiliano123@gmail.com

1

### RESUMO

O presente texto pretende, em conformidade com o tema proposto na Mesa-Redonda *Estudos, práticas e vivências educativas no contexto africano, brasileiro e portugueses*, durante o primeiro Simpósio Internacional de Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Lusitanas (SINAfro), trazer para o debate algumas reflexões no âmbito das práticas e vivências educativas – caso Cabo Verde (África). O texto resultou de uma pesquisa exploratória bibliográfica e reflexões saídas de experiências vividas na prática docente em Cabo Verde. Portanto, se enquadra dentro de uma pesquisa qualitativa. Um dos arcabouços teóricos que engendrou a estruturação do texto é a questão étnico racial e sua relação com a educação e o ensino. Com uma formação histórica compósita por duas valências culturais, África e Europa, todo o seu sistema político, social e cultural foram perpassados por elementos culturais desses dois polos numa autêntica peleja de afirmação hegemônica: na época colonial uma educação elitista, predatória e discriminatória; e na época pós independente, preso as amarras do colonial. Isto tem diluído África em Cabo Verde e em particular no sistema educativo acarretando séries de indefinições na questão identitária: Somos africanos? Somos Cabo-Verdianos? Ou Somos Europeus? A resposta e a anulação destas indefinições passa por mudanças no Sistema Nacional de Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino em Cabo Verde; Vivências Educativas; Cultura Africana

### 1. INTRODUÇÃO

O primeiro Simpósio Internacional de Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Lusitanas (SINAfro) colocou em pauta reflexões sobre práticas e vivências educativas no Contexto africano, brasileiro e português. Este texto vai incidir sobre o caso de Cabo Verde.

A Educação e o Ensino constituem um processo geo e historicamente situada. Sendo assim importa, no bojo desta apresentação referenciar os marcos geo-históricos de Cabo Verde:

<sup>1</sup> Texto apresentado pela autora na Mesa-Redonda *Estudos, práticas e vivências educativas no contexto africano, brasileiro e portugueses*, durante o primeiro Simpósio Internacional de Ensino e Cultura Afro-Brasileiras e Lusitanas (SINAfro), realizado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros-RN.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Mestrado em Pedagogia, do Departamento de Ciências de Educação, Fiosofia e Letras-Universidade de Santiago (Cabo Verde).

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## Da sua Localização Geográfica:



Fonte: Google

Localizado no Atlântico central, entre o equador e o trópico de câncer tem de latitudes  $14^{\circ} 23'$  e  $17^{\circ} 12'$  a norte do equador e as longitudes  $22^{\circ}40'$  e  $25^{\circ}22'$  a oeste do meridiano principal. Cabo Verde integra o conjunto denominado Macaronésia<sup>3</sup>. Cerca de 500 km o separa da costa ocidental africana. Faz parte da região saheliana<sup>4</sup>, conferindo-lhe um clima semidesértico, com chuvas irregulares e uma vegetação rasa.<sup>5</sup>

## - Da sua formação arquipelágica:



Fonte : Atlas bertalan

<sup>3</sup> Um conjunto de arquipélagos ( Açores, Canárias, Madeira, Cabo Verde) localizados no atlântico perto do enclave macaronésio, consideradas ilhas afurtunadas segundo a lenda hespiritana.

<sup>4</sup> Sahel é uma subregião africana, localizada numa faixa do deserto de sara e que tem um clima semdesértico

<sup>5</sup> Tem um clima que se assemelha ao do Sertão Nordestino e sua cobertura vegetal tem um ciclo de vida, também semelhante ao do Catinga ( em função da queda das chuvas)

Como cantou a Diva dos Pés descalços, Cesària Évora<sup>6</sup>, Cabo verde é *Dez Granzinho di terra qui Deus spaia na mei di mar*<sup>7</sup> em referência à sua constituição arquipelágica de dez ilhas agrupadas em dois grupos, Barlavento e Sotavento.<sup>8</sup>

### - Da sua formação histórica

Foi «descoberto»<sup>9</sup> pelos portugueses em 1460 no contexto da expansão marítima do século XV. No momento da descoberta encontrava-se desabitada. O arquipélago tem um clima tropical seco e apresenta poucos recursos naturais: Sol, mar rocha e homens são as suas riquezas.

Segundo documentações oficiais, cartas régias, ao arquipélago foi imposto um povoamento<sup>10</sup> com grupos humanos vindos da Europa ( Algarvinos, catalãs, genoveses entre outros ) e da África, mas concretamente da costa da Guiné ( Manjacos, Fulas, Balantas, Felupes, Papéis são exemplos de alguns grupos de origem africano). Neste cenário, também foram lançados as bases para a exploração económica da mesma. Sendo um arquipélago de poucos recursos naturais, através da carta régia de 1472, incentiva-se aos moradores a desenvolverem atividades económicas na própria ilha, pois anteriormente as bases económicas estavam voltadas para a exploração de atividades comerciais na Costa da Guiné ( carta régia de 1466 )<sup>11</sup>: Introduziram-se no arquipélago plantas e animais provenientes de várias latitudes (algumas delas, até hoje constituem base da economia e gastronomia nacional: Milho, Cana Sacarina, gado Caprino e Suino). A ilha tornou-se um grande centro Agro- pastoril comercial e artesanal, exportando urzela, algodão, chacina, sangue draga, purgueira etc. De realçar que toda a exploração económica desenvolvida no arquipélago foi do tipo escravocrata ( até à data da abolição da escravatura). Aproveitando a sua posição geoestratégica, no cruzamento das rotas comerciais da África, Europa e América, muito cedo se transformou num grande entreposto comercial e de ladinização de escravos. Fundou-se, assim, a primeira cidade europeia no Atlântico, Ribeira Grande de Santiago , hoje denominada cidade velha, Património Histórico Mundial.

<sup>6</sup> Cesária Évora, também conhecida pela musa dos pés descalços, a rainha das mornas: é considerada uma das responsáveis pela internacionalização da música caboverdiana: Mornas e Coladeiras.

<sup>7</sup> Dez Grãos de Terra Espalhados por Deus no Meio do Mar.

<sup>8</sup> Mostrar a importância de conhecer esse agrupamento pois tem uma implicação histórico marcante nas vivências e práticas do homem caboverdiano

<sup>9</sup> Um fato polémico, pois existem possibilidades de Cabo Verde ter sido anteriormente visitado e ocupado esporadicamente por populações da costa da Guiné-

<sup>10</sup> O povoamento do arquipélago teve o seu arranque pela ilha de Santiago e foi progressivamente estendido a outras ilhas. Este processo veria a acaretar algumas consequências no corpo fenotípico da população das diferentes ilhas: Algumas com predominância de pretos( sotavento ) e outros de mestiços e brancos ( barlavento),

<sup>11</sup> Uma carta comumente chamada de carta de privilégios: diante da dificuldade inicial em povoar o arquipélago foram atribuídos um conjunto de privilégios aos moradores de Santiago.

**Do ponto de vista sociológico** a estrutura escravocrata criou uma sociedade bastante diferenciada e desigual. Distingue-se na prática quotidiana e nas leis da então colônia, os seguintes grupos sociais: Brancos reinóis, brancos de terra, Mestiços, Mulatos, Negros, livres, Escravos, (em função da conjuntura socio-económica de cada período evolutivo da sociedade escravocrata).<sup>12</sup>

**Do ponto de vista cultural** a sociedade cabo-verdiana pela sua formação multiétnica se transforma numa mescla de valores culturais: Lopes Filho fala de uma sociedade sugeneris, mestiça; Brito Semedo fala de uma sociedade híbrida. Estas ideias estão associadas a uma ideologia assente na mestiçagem humano-cultural em Cabo Verde por termos uma sociedade formada de elementos afro e Europeus.<sup>13</sup>

**Do ponto de vista político e ideológico** o arquipélago esteve quase cinco séculos debaixo da dominação colonial<sup>14</sup> portuguesa. Foram tempos de dominação em todas as suas formas. No entanto na década de 50 do século XX, há um despertar da consciência nacional liderado por Amílcar Cabral<sup>15</sup> que culmina com a luta de libertação nacional e consequentemente da Independência do país em 5 de Julho de 1975.

Dos anos que se seguem à independência, o país passou por sucessivos governos, sempre numa alternância de poder bipolarizado entre dois partidos políticos: PAICV (partido africano para a Independência de Cabo Verde, que liderou a luta de libertação nacional, governou o país de 1975 até 1990 e 2001 até 2016) e MPD (Movimento Para Democracia, saído da abertura política de 1991 conquistando o poder em 1991 e governou o país até 2001; forma o governo atual).

Atualmente Cabo Verde é um país de Direito Democrático, segundo reza a sua constituição. É considerado país de Rendimento Médio. Encontra-se integrada no grupo dos países da CEDEAO e é membro da UA<sup>16</sup>. Também é membro da CPLP.

#### - Da Geoeconomia

Do ponto de vista económico, o país é fortemente condicionado pela sua natureza geonatural marcada por escassez de recursos naturais. A população vive de uma agricultura de subsistência. Sendo um país insular, uma grande parte, também, da sua população vive da pesca.

<sup>12</sup> Esta categorização humana marcou a mentalidade do homem cabo-verdiano com sérias repercussões identitárias na atualidade. Falaremos mais tarde de um racismo que se diz disfarçado.

<sup>13</sup> Esta mescla tem suscitado debates contraditórios em torno da afirmação da identidade entre as populações do arquipélago: uns se identificam com a matriz africana e outros com a Europeia e alguns até negam as duas matrizes para se autodefinirem Cabo-verdianos, nem europeus e nem africanos

<sup>14</sup> No entanto em todo esse tempo temos reistos de lutas e movimentos antiregime colonial: revolta dos Engenhos em 1832, revolta de Ribeirão Manuel em 1910 sem contar com dezenas de sublevações e movimentos sociais. A mais importante na década de 50/60 conduziu o país à independência nacional

<sup>15</sup> Amílcar Cabral foi líder do movimento nacionalista em África e considerado um dos heróis do povo cabo-verdiano por liderar o processo de luta de libertação nacional.

<sup>16</sup> CEDEAO- Comunidade económica da África Ocidental; UA - União Africana.



### - Da sociodemografia

De acordo com os dados da INE.CV (2017) a população cabo-verdiana é representada por 266.287 de indivíduos de sexo masculino e 264.951 de sexo feminino. Uma diferença pouco irrisória mas com impacto nas relações de género no país.

## 2. BREVE HISTORIAL DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE: PERÍODO COLONIAL

Segundo (Furtado J. P., 2008), a história do ensino em Cabo Verde é uma meada cujo fio condutor parte da Cidade da Ribeira Grande, na ilha de Santiago, hoje chamada Cidade Velha, e, depois, lentamente se estende pelo dédalo do arquipélago, até se generalizar, com o correr dos tempos, por todas as ilhas”. Tráfico Negreiro e Ladinização de escravos (cristianização e transmissão de alguns princípios da língua/ comunicação), a ação Missionária ( de realçar o importante papel da Igreja Católica nesta ação) constituem os rudimentos da instrução pública no arquipélago<sup>17</sup>. Do período colonial o sistema tinha a finalidade de viabilizar a política colonial (o ensino implantado estava formatado segundo os padrões estabelecidos na metrópole):

o ensino secundário professado nas ilhas era um decalque do modelo existente na metrópole, tendo em conta a já referida condição colonial. Em segundo lugar, a configuração das escolas secundárias (na metrópole), no momento em referência, dividia-se em Nacional e Central. Isso significa que, de acordo com essa configuração legal, apenas o primeiro ciclo do ensino secundário era ministrado no Liceu Nacional de Cabo Verde. A consequência óbvia dessa situação traduz-se no fato de que uma ínfima percentagem dos que acabavam o primeiro ciclo do ensino secundário tinha oportunidades de viajar para a metrópole com o objectivo de concluir o referido nível de ensino (Monteiro, 2014, p. 62).

Entre o século XVI e meados do XIX, o papel da educação esteve limitado apenas à cristianização e ao ensinamento de alguns rudimentos da língua portuguesa aos escravos, para que se entendessem com os futuros donos. A partir do século XIX temos verdadeiramente a implementação da instrução e ensino público. Dos objetivos da educação colonial :

- promover uma “certa amnésia” identitária e cultural do grupo dominado.
- O seu propósito é dominar a mente do colonizado de forma a torná-la propensa aos jogos, crenças e regras do grupo dominante.
- tinha como finalidade viabilizar a continuidade da política colonial.( Monteiro, 2014).

De um modo geral a educação em Cabo Verde seguiu os meandros dos diferentes marcos históricos políticos e ideológicos vividos na metrópole: na visão de Moniz (2008), nasceu no

<sup>17</sup> Dai o carácter instrumentalizador e hegemónico da educação em Cabo Verde no período colonial.

contexto das políticas liberais do século XIX, enfrentou as grandes reformas educativas impostas pelos sucessivos governos republicanos e mais tarde nos meados da década de 20 do século XX, foi subordinado às políticas salazaristas sub impondo-a a várias reformas. Contudo importa realçar que:

a educação colonial visa forjar, na mente do colonizado, uma espécie de crise existencial. Esse é o seu principal objectivo. De facto, é no quadro desta preconcebida crise identitária promovida pela imposição de um novo sistema de valores que a educação colonial forja a sua complexa e dependente estrutura de redefinição da personalidade individual e social. Portanto, trata-se de um processo de dominação mental que, devido às suas características *sui generis*, é de difícil eliminação, sem marginalizar contudo as ferreentas de resistência identitária criadas pelos colonizados ( Monteiro, 2014, p.53).

No que se refere à última parte do discurso de Monteiro (2014 relativo a resistência), o povo caboverdeano sempre desenvolveu mecanismos de resistência, quer em jeito de revoltas e motins sociais, quer do ponto de vista literário e político (o movimento claridoso, movimento nacionalista). Citado por Monteiro (2014), Armah (2006), num artigo intitulado “*What Colonial Education did to Africans*”, resume, de uma forma muito emotiva e acutilante, as bases e os objectivos da educação colonial. Sublinha, desde logo, que a educação colonial implementada pelos europeus em África iniciou-se sem nenhum reconhecimento e valorização das estruturas educativas existentes antes da chegada dos colonizadores (p.36-41). Isto é, a educação colonial, pela sua configuração *sui generis*, ignorou completamente as referências culturais do grupo dominado, como é óbvio. O objectivo foi essencialmente o de criar dúvidas na mente das pessoas a cerca de quem são, conforme reitera Wane (2008, pp. 183 a 197). Por seu turno, Thiong'o (1986), também citado por Monteiro (2014) uma outra figura proeminente do mundo académico africano, sublinha que

education [colonial education], far from giving people the confidence in their ability and capacities to overcome obstacles or to become masters of the laws governing external nature as human beings tends to make them feel their inadequacies and their ability to anything about the condition of their lives.<sup>18</sup>(p.56-57).

A educação colonial, parafraseando Monteiro (2014, p,53), visa forjar, na mente do colonizado, uma espécie de crise existencial. Esse é o seu principal objectivo. De facto, é no quadro desta preconcebida crise identitária promovida pela imposição de um novo sistema de valores que a

<sup>18</sup> Tradução “a educação [educação colonial], longe de dar às pessoas a confiança nas habilidades e capacidades que têm para superar obstáculos ou tornar-se mestres das leis que regem a natureza externa, uma vez que seres humanos tendem a fazê-los sentir suas inadequações e a habilidade deles a respeito das condições de suas vidas”.

educação colonial forja a sua complexa e dependente estrutura de redefinição da personalidade individual e social. Portanto, trata-se de um processo de dominação mental<sup>19</sup> que, devido às suas características *sui generis*, é de difícil eliminação, sem marginalizar contudo as ferramentas de resistência identitária criadas pelos colonizados.

O Sistema Nacional de educação apresentava graves debilidades tanto do ponto de vista infraestrutural como do ponto de vista curricular. Até às vésperas da independência apenas dois liceus, um número ínfimo de professores e um projeto curricular que não se ajusta às condições socioeconómicos do país. O poder colonial não desenvolveu infraestruturas educativas capazes de responder às demandas do povo das ilhas.

### 3. BREVE HISTORIAL DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE: PERÍODO PÓS-COLONIAL

Com a independência nacional, o então governo liderado pelo partido PAIGC/PAICV a educação perseguia os seguintes objetivos: valorização da educação como sector chave de desenvolvimento nacional; Desmantelar os mecanismos e processos educacionais herdadas do colonizador.<sup>20</sup>

A Constituição de 1980 (Boletim Oficial nº 41, 1980), a primeira carta magna do país, evidenciara claramente o valor atribuído à educação. No ponto 1 do Artigo 15º do Título I do referido documento, sublinha-se que:

“(…) educação deve adaptar-se às necessidades, deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE, 1980, art. 15º).

Apesar dessa valorização que se traduziu em progressos segundo indicadores apresentados por Monteiro (2014, p.53) no trecho que se segue, o rendimento escolar não espelhava essa valorização por vários fatores observados pelo mesmo:

os progressos realizados desde a Independência (melhoria de qualificação dos professores, diminuição de 15 por cento do ratio aluno /professor, abertura de 119 salas para EBE, ou seja, um aumento de 20 por cento), observa-se que, em virtude das condições materiais do ensino – locais exíguos e inadaptados, professores mal formados (cerca de 70 por cento com apenas uma formação mínima) –, da situação económica dos alunos e da inadequação dos programas, o rendimento (...)

<sup>19</sup> (Barros, 2009). in Género, Cidadania e Identidade fala do mito da especificidade de cabo Verde, uma série de discursos, no século XIX colocando Cabo Verde numa posição especial diante das outras colonizações. Ideteteve esse efeito; até aos dias de hoje cabo-verdianos vivem essa crise identitária: africano, europeu ou cabo-verdianos?

<sup>20</sup> No entanto ainda hoje encontramos elementos da política colonial no sistema nacional de ensino.

Esta situação colocou Cabo verde numa relação de dependência e cooperação tanto no plano económico como educacional- são os quadros estrangeiros a pensar, planificar e executar políticas educativas, muitas vezes desfazadas da realidade socio-histórica do país traduzidos em Curriculas, Programas, Manuais e práticas descontextualizadas Esta situação dificultou a concretização do segundo objetivo, pois ainda segundo Monteiro (2014,p. 30) se :

No contexto da luta pela independência, assumiu-se que após a sua proclamação, o sector da educação, mormente a educação secundária, deveria ser o ângulo a partir do qual proceder-se-ia o desencadear de processos de desmantelamento da educação colonial, permitindo, por esta via, a configuração de um sistema educativo fundamentado na idiossincrasia cultural, histórica e identitária da sociedade cabo-verdiana. Porém, por razões debatidas, este objectivo não foi cumprido, no quadro dos processos de reconfiguração do ensino secundário após 5 de Julho de 1975. Todavia, a matriz da educação secundária cabo-verdiana dilui-se num plano curricular que não se compromete profundamente com os valores históricos e culturais do país.

A aposta na educação enquanto fator estruturante para o seu desenvolvimento, investindo nos recursos humanos foi o lema do r governo saído da independência. Em pouco tempo aumentou-se o número de quadros profissionais e em particular o número de professores. De dois liceus, hoje temos escolas secundarias em toas as ilhas e concelhos do país; temos cerca de onze universidades e Institutos superiores em Cabo Verde.<sup>21</sup>

### **Do Ensino Secundário**

O Ensino Secundário teve o seu início, propriamente dita, nos meados do século XIX, com a construção do Seminário Liceu de São Nicolau. No entanto, tinha um pendor profundamente elitista, como referiu Monteiro (2014,p.39).

A educação secundária nasceu com um carácter principalmente elitista, visando, essencialmente, uma determinada clientela e constituindo uma base a partir da qual se recrutava as elites intelectuais indispensáveis para a contínua reprodução do domínio das classes consideradas decisoras. Dito de outra forma, o ensino secundário tratava de inculcar a considerada cultura legítima e superior a um público muito bem enquadrado socialmente, visando, deste modo, a criação de uma base imprescindível de dominação cultural.

Carateristica essa que vai marcar todo o sistema nacional de educação até ao processo de democratização do país, onde se deu a massificação do ensino e , segundo o disposto na lei n° 103/III/90 de 29 de dezembro, da lei de base do sistema nacional de educação: Todo o cidadão tem o direito à uma educação de qualidade.

<sup>21</sup> Consultar o [WWW.jovemtudo.cv](http://WWW.jovemtudo.cv).

### **As Bases Atuais do Sistema Educativo / Práticas e Vivências Educativas**

A Lei que aprovou as Bases do Sistema Educativo atual data de 1990, Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, consagra a escolaridade mínima obrigatória até ao 6º ano e o ensino secundário estruturado em três ciclos: Um tronco Comum ( 7º e 8º Ano de escolaridade), uma via geral ( 9º a 12º Ano de escolaridade ) e uma via técnica ( a partir do 10º ano ). **O Decreto-Legislativo nº 2/2010<sup>22</sup>**: Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, na redação dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de Outubro. Estabelece assim, então, as bases do sistema nacional, assente numa escolaridade mínima obrigatória até aos 8º ano de escolaridade precedendo assim as duas vias gerais e técnicas. Também inclui as bases para o ensino Universitário.

No presente momento o sistema está num processo de renovação e revisão curricular. Mudanças curriculares, introduziram a História e Geografia de Cabo Verde, História da África e Línguas estrangeiras, Francês e Inglês ( no primeiro pilar do sistema designado antes EBI- ensino básico integrado, e agora EBO- Ensino Básico obrigatório ) ; introduziu-se Mandarim e Empreendedorismo no secundário. No plano de organização e gestão escolar introduziram o modelo de agrupamentos.

O quadro que se segue, está integrado na tese de Doutorado de Monteiro (20014), onde mostra os desafios do governo em paralelo com os desafios do mesmo para o setor da educação segundo a lei de base em pauta:

---

<sup>22</sup> Ver em Anexo a lei de Base do Sistema educativo atual.

Cabo Verde e os desafios assumidos	Desafios atribuídos ao Sistema Educativo (Ensino Secundário, sobretudo)
<p><b>1- Programa do Governo (2011 – 2016)</b>  <b>“A nossa visão”</b>            “Construir uma nação inclusiva, justa e próspera, com oportunidades para todos (...). Construir uma economia dinâmica, competitiva e inovadora com prosperidade partilhada para todos. (p. 14, Boletim oficial nº 20, I Série (Suplemento), 14 de Junho de 2011, resolução 21/2011”.</p> <p>A materialização dessa visão passa pela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturação de uma plataforma de serviços em vários sectores: Cluster do Mar, Hub para transbordo de carga de passageiros, serviços financeiros internacionais, Cluster TIC, Cluster de Energias Renováveis, as economias Criativas</li> <li>- Capacitação dos recursos humanos e produção de conhecimentos propiciador de crescimento económico, no quadro da criação de uma sociedade do conhecimento;</li> <li>- Transformação da cultura cabo-verdiana num recurso estratégico;</li> <li>- Qualificar o sistema educativo cabo-verdiano.</li> </ul> <p>- <b>Em conclusão:</b> “o sistema de ensino terá de produzir capacidades necessárias para que a visão nacional seja atingida (...)”.</p>	<p><b>1- Programa do Governo (2011 – 2016)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Criação de habilidades para o século XXI;</li> <li>1.2 Criação de condições para estender o ensino obrigatório até o 12º ano de escolaridade;</li> <li>1.3 Fazer evoluir o Ensino Secundário para a promoção de saídas profissionais, sem excluir o acesso directo ao Ensino Universitário;</li> <li>1.4 Adequar o conteúdo do ensino às exigências dos novos tempos, com ênfase em disciplinas-chave e na informática, dotando os formandos de competências essenciais a mercados de trabalho.</li> </ol> <p><b>2- Os objectivos do Ensino Secundário no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 25º, Revisão de 2010)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;</li> <li>2.2 Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica, visando, nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;</li> <li>2.3 Promover o domínio da escrita da língua materna cabo-verdiana, bem como da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;</li> <li>2.4 Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;</li> <li>2.5 Garantir a orientação e formação profissional, permitindo maior abertura para o mercado de trabalho, sobretudo pela via técnica;</li> <li>2.6 Permitir os contactos com o mundo do trabalho, visando a inserção dos diplomados na vida activa;</li> <li>2.7 Promover a educação para cidadania e o desenvolvimento de valores morais, éticos e cívicos;</li> <li>2.8 Promover o ensino obrigatório de duas línguas estrangeiras;</li> <li>2.9 Criar hábitos de trabalho, individualmente e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação para a mudança.</li> </ol>

**Fontes:** Programa do Governo (2011-2016); LBSE (revisão de 2010).<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Tabela extraído da obra Barros( 2014, p.119)

Existe um plano estratégico para a educação até 2020, propondo inovações no sistema nacional de educação no ponto de vista curricular, de gestão curricular tecnológica e pedagógica:

- A consolidação do modelo de gestão Agrupamentos: um modelo novo para a realidade caboverdeana, impondo muitos desafios<sup>24</sup> como a dispersão geográfica.
- Inovações pedagógicas voltadas para práticas modernas e ativas centralizadas no aluno como autor de produção do seu próprio saber, criativo e crítico capaz de intervir na realidade social onde vive.
- Inovações tecnológicas : munir escolas, professores e alunos de recursos tecnológicos na perspectiva não só de uso mas como ferramenta pedagógica.
- Reformas curriculares no sentido de promover uma educação inclusiva e capaz de responder as demandas socio-demográficas e económicas do país: a inclusão e integração de adultos e jovens fora das condições normais de acesso no plano formal de educação; Tutela pelo Ministério da Educação do Pré escolar etc.

#### **4. AO ENCONTRO DO MOTE DO SIMPÓSIO: ENSINO DA CULTURA AFRO.**

No que se refere ao ensino da Cultura Afro, em Cabo Verde, ela não se encontra timbrada no grade curricular ( no básico e secundário apenas se estuda a História da África pré colonial: Reinos e impérios da região ocidental numa perspectiva historicista descritiva e não historicista crítica, e ainda muito eurocentralizada. O mesmo se passa em relação á própria história e cultura cabo-verdeana; Os conteúdos seguem uma visão eurocêntrica na sua concepção e disponibilidade; a descontextualização dos conteúdos em relação ao ambiente sócio/económica, também, marcam as vivências e práticas curriculares em Cabo Verde: curriculums elaborados top/down, réplicas de Portugal ou Brasil.

No seu artigo Raça, Classe, Etnia, no Estudo Sobre e em Cabo Verde: As marcas do silêncio, Furtado mostra as armadilhas teóricas no estudo da construção social do homem cabo-verdeano, impondo certas presenças (a centralidade das dimensões étnica e racial aparecem essencialmente como categoria de análise do processo de formação, e não como categorias analíticas da estruturação. No entanto em Cabo Verde vivencia-se realidades criadas pelo desconhecimento da nossa origem, da nossa história e da nossa cultura afro (Furtado, 2012, p. 8):

---

<sup>24</sup> Não será anacrónico? Em outras paragens vive-se a falência deste modelo, a realidade geo-económica do país (arquipelagos com poucos recursos económicos e carências de infraestruturas de mobilidade), a possibilidade de haver «enclausuramento»

- um **Racismo que se diz disfarçado ( mas é real )**. No período colonial, os portugueses montaram um sistema societário complexo: branco, mestiços, assimilados (negros e mestiços, antigos e novos), cabo-verdianos, indígenas, etc. E as políticas educativas levadas a cabo desde a independência até ao presente momento não conseguiram anular esse discurso no imaginário do homem caboverdiano. O tom da pele, o status e prestígio social de certas famílias continuam a ser fator de diferenciação em várias esferas da sociedade e em particular das escolas: no acesso à informação, no tratamento quotidiano da sala de aula, no acesso a bolsa de estudos, no acesso ao primeiro emprego etc. No seio da sociedade encontramos práticas de intolerância e discriminação racial: caso dos chamados «mandjacos».<sup>25</sup>

- **Uma crise identitária** no seio da população: uns se identificam como europeus, outros como africanos, e ainda outros como Cabo-verdianos negando tanto a África como a Europa.

- Cabo Verde se gaba por ser uma nação unida pelos valores culturais e históricos, no entanto existem «**pelejas**» **silenciosas tanto cultural, político e «racial»** entre os chamados «Sampadjudos» e «Badios». Algo que se assemelha às pelejas e valorização dos elementos culturais e fenotípicos no Brasil entre cariocas, são paulense nordestino, índio ou quilombolas, negro, branco, mestiço etc. Portanto uma diversidade em busca de autoafirmação e valorização particular. Nos discursos políticos e até de estudiosos deixam-se transparecer um Cabo Verde homogêneo, no entanto, do ponto de vista de práticas culturais, no fenotípico existem grandes diferenças entre as populações do barlavento e sotavento, bem como entre os sampadjudos (exclui os santiaguenses e inclui todas as outras ilhas).

- **Língua Materna** não oficializada: com sérias implicações no sistema de ensino e aprendizagem, contrariando o que vem disposto na própria LBSE no seu artigo 9º ponto 2: *Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura.* Existe uma prática, quase generalizada, do uso somente do português na sala de aula.

- **Questões de Géneros.** Ainda hoje no sistema de educação informal persistem elementos de uma herança educacional atribuindo certos papéis ou tarefas a indivíduos do sexo feminino ( nos afazeres domésticos, nas atividades de lazer, jogos e brincadeiras) com repercussões no sistema formal de educação<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Manjacos, uma etnia africana. Em Cabo Verde usa-se para se referir aos Imigrantes da Costa Africana mas com um cunho pejorativo. Quando se adjectiva o comportamento de alguém como mandjaco, quer-se muitas vezes dizer que ele não tem carácter.

<sup>26</sup> Experiências relatada por uma Professora exercendo funções ligadas a questões de género.



Ainda no bojo deste mote, de realçar que, pela sua formação histórica, existem variedades de elementos da Cultura lusa e brasileira no substrato cultural cabo-verdiano e também no próprio sistema nacional de educação:

- **Caso Luso:** No nosso sistema político, social e económico persistem elementos herdados do sistema colonial<sup>27</sup> e funcionam sob a influência do sistema atual português e Europeia : nas grandes reformas políticas, económicas e educativas, na planificação de políticas públicas, na cocnceção de planos curriculares e manuais escolares são chamados especialistas estrangeiros ( ainda persiste na mente do cabo-verdiano a subjugação, a valorização do outro, a não aceitação do eu fruto de uma educação marcada por políticas predatória<sup>28</sup>. A nossa Morna se atribui a origem do fado português; o nosso sistema linguístico , o crioulo contem grande parte de lexicos ou vocábulos, derivados do português ; A nossa religião é marcada pelo cristianismo trazido da Europa embora na pratica exista um sincretismo religioso; no nosso quautidiano em termos de tendências de moda, estilos de vida predominam valores ocidentais. Recentemente com a (re )afirmação do movimento africanista no país tem-se introduzido no modisno elementoa Afro ( nos penteados, vestuários, música e até na criação de grupos/ movimentos africanistas)

- **Caso Brasileiro:** Já houve no passado do homem cabo-verdiano o querer se unir ao brasil.<sup>29</sup> O Brasil está muito presente na nossa sociedade: O carnaval, o Samba, o fubá (farinha de milho, mandioca ou macacheira), a capoeira, o sanfona ( gaita ), a pinga de cana de açúcar, o sincretismo religioso traduzido nas festas de romarias ou religiosas, apego pelas telenovelas entre tantas outras manifestações culturais. O nosso português , hoje, tem mescla do português brasileiro, principalmente na vertente oral. Essa presença deve-se não só á nossa historia comum – dominio colonial português mas também , às relações político diplomáticas estabelecidas com o Brasil, principalmente na àrea da educação e ensino. Em suma encontramos muitas tendências brasileiras no substrato social e cultural cabo-verdiano.

**Caso Afro.** «Nós somos» África: Sousa (2016) deixa bem claro que apesar da existência de uma narrativa sobre mestiçagem na formação da sociedade caboverdiana 8e da própria política colonial terem eclipsado e diluído África na sociedade caboverdiana , ela se encontra presente não só nos traços fenotípicos dos caboverdianos, mas também na sua cultura e no seu *oculis mundi* (a produção rural fundamentado na prática da agricultura familiar carateristicos das sociedades

<sup>27</sup> Ver..

<sup>28</sup> Uma expressão usada por Moniz ( 2007)

<sup>29</sup>

bantu: na sua língua, oralidade, espiritualidade, arte, etc. Em outras manifestações, também encontramos África: na tabanca, no batuco e no funaná (expressões da nossa música).

### **Pesquisa e Estudos.**

De uma forma geral, a investigação científica em Cabo Verde, ainda é algo muito ténue. A mais antiga universidade, ainda conta apenas com 20 edições em termos de newsletter.

Alguns investigadores de renome no concernente à área da educação e História de Cabo Verde: Elisa Andrade, Maria Adriana Carvalho, João Lopes Filho, Bartolomeu Varela, Arlindo Vieira. No entanto alguns jovens investigadores tem trazido novas contribuições com novos paradigmas no estudo da história de Cabo Verde: novos paradigmas mais contextualizada fugindo da visão eurocêntrica; tendências mais para busca da raiz africana:

- Osvaldino Monteiro- "The Representation, of Europe in the Capverdean secondary education; Ensino secundário em cabo verde: trajetórias históricas, desafios e formação (pedagógica ) docente.
- Nardi Sousa: Muntu: O Outro (Lado) Esquecido da Cabo-verdianidade
- Vítor Barros - Sob o Signo do Império: o discurso colonial e o mito da especificidade cabo-verdiana, in Sociedades desiguais :Género, Cidadania e Identidades.
- Danilo de Jesus Santos- O Cabo-verdiano Através dos Olhos dos Farrosteiros - Representações dos Textos Portugueses 1789 1844.
- Elias Alfama Moniz- Africanidades, versus europeísmo : pelejas culturais

## **5. DESAFIOS DO ENSINO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE PLURAL**

Considerando a questão central deste debate : Ensino da Cultura Afro impõe-se:

- Adequação do ensino secundário com base em enfoques históricos, práticos e concretos: um ensino que valoriza a matriz histórica da formação da sociedade cabo-verdiana nas suas múltiplas valências: africanidade e europeidade, fugindo do centrismo (nesse caso eurocentrismo ) em uma das valências em detrimento da outra ( africanidade). "*O desafio de (re) configuração de um sistema educativo plasmado a partir das contribuições de ângulos sociais diversos deve ser assumido como um compromisso público*".( Monteiro, 2014)
- Monteiro ( 2014) diz que o ensino deve fugir da "quimera das retóricas modistas circunstanciais e, por conseguinte, das medidas e enfoques orientadores cujo ciclo de validade dependente da

aventura de liderança dos grupos políticos, contradizendo, de uma forma comprometedora, a assunção do desígnio de construção de uma sociedade de conhecimento."

- Melhorar as bases da formação docente em matéria de estudos africanos: Sousa (2016) considerou que a diluição da África e a pouca assunção da africanidade na sociedade cabo-verdiana deve-se ao deficiente ensino da História geral da África; "Os docentes do ensino secundário enfrentam novos desafios. As responsabilidades atribuídas a este nível de ensino assim o exigem. Novas competências pedagógicas são hoje exigidas aos professores do ensino secundário, destacando-se, de entre elas: capacidade de negociação e promoção de pontes de entendimento, numa tessitura plural, que é a sala de aula; a capacidade de contextualização estratégica dos problemas; a capacidade de resolução de situações problemáticas; a capacidade de gestão da diversidade; a capacidade de inovar, etc Um ensino secundário de qualidade requer, como condição determinante, um docente com plenos domínios da sua formação histórico social e cultural;
- Isto deve acontecer, também, a nível dos discentes: introduzir mais cedo a História da África no currículo .
- Assumir a investigação científica como condição fundamental para a melhoria do sistema e do desenvolvimento humano social; financiamento das práticas de investigação científica; alargamento do campo de investigação no domínio de estudos africanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, V. (2009). Sob o signo do Império: o discurso colonial e o mito da especificidade. Em M. Mwewa, G. Fernandes, & P. Gomes, *Género, Cidadania e Identidade* (pp. 151- 185). Nova harmonia.

CABO VERDE. Direção de Serviços parlamentares. (2013). Constituição da República de Cabo Verde. Assembleia Nacional.

FURTADO, J. P. (setembro de 2008). *Portal do conhecimento de Cabo Verde*. Obtido de FURTADO, C. (2012). [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0002-05912012000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912012000100006). Obtido de Afro Asia: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0002-05912012000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912012000100006)

LEI de Base do Sistema Educativo. (Maio de 2010). Cabo Verde.

MONIZ, E. A. (2007). *Africanidades e Eurocentrismo em pejeas Culturais e educacionais no fazer histórico em Cabo Verde*. Praia: IBN.

Monteiro, F. O. (12 de Abril de 2014). *Portal do Conhecimento de Cabo verde*. Obtido de



[https://www.academia.edu/1741846/Lei\\_de\\_Bases\\_do\\_Sistema\\_Educativo\\_cabo-verdiano\\_em\\_vigor](https://www.academia.edu/1741846/Lei_de_Bases_do_Sistema_Educativo_cabo-verdiano_em_vigor). (s.d.). Obtido de [www.academia.edu](http://www.academia.edu): <https://www.academia.edu/29686697>

INE.CV. (12 de 2017). Obtido de ine.cv: <http://ine.cv/wp-content/uploads/2017/12/aecv-2016-1.pdf>

SOUSA, N. (1 de Dezembro de 2016). Muntu: o Outro ( lado) esquecido da caboverdianidade. *Revistas de Estudos cabo-verdianos*, pp. 21-38

WWW.portaldoconhecimento.gov.cv: <http://hdl.handle.net/10961/3902>

WWW.portaldoconhecimento.gov.cv: <http://hdl.handle.net/10961/2688>





## ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE: O RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE LOBO ANTUNES NO ROMANCE OS CUS DE JUDAS.

Maria Adriana Nogueira; Sebastião Francisco de Mesquita

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN*  
nogadriana@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo analisar a obra *Os cus de Judas* (1979) de António Lobo Antunes que utilizou o contexto de guerra e degradação do homem para narrar os horrores da guerra. O romance está ambientado em um momento histórico, marcado pelo delineamento das novas fronteiras geográficas e territoriais, desenhadas pelos movimentos de libertação das antigas colônias dos países europeus, como Portugal. Tomando este contexto como cenário, António Lobo Antunes escreve um relato autobiográfico, no qual conta, de forma detalhada, o dia-a-dia da guerra, suas mazelas, angustias, dores e saudades produzidas pela hostilidade da guerra. Para tanto o trabalho utilizou como fundamentação a teoria crítica Pós-colonial, através dos autores, Bernd (2004), Bhabha (1998) Hall (2005), Abdala Júnior (2004). Nessa perspectiva percebemos que depois de ter sobrevivido e vivenciado a guerra o eloquente ex-combatente apreende o verdadeiro papel da guerra em animalizar sua força de ação, reduzindo o homem a animal, que é descartado, rejeitado e esquecida socialmente. Por tudo isso, o narrador tornou-se um homem profundamente solitário, pois vivia sobrecarregado pelo peso da guerra e sufocado pelo sofrimento que vivenciou nos campos de batalha.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lobo Antunes, Cus de Judas, Pós-colonialismo.

O processo de colonização e descolonização dos países africanos, assim como em muitos outros territórios que foram colonizados pelos europeus, ocorreu de forma fortemente marcante pela intensificação das ações dos exploradores; dominação, violência, escravidão e regime absolutista entre a colônia e a metrópole. Esta postura ofensiva e agressiva dos colonizadores suscitou muitos conflitos e focos de resistência dos colonizados para com os colonizadores, os quais passavam a combater os revoltosos, causando muitas mortes e minando, aos poucos, o poder de resistência dos nativos.

Este contexto de luta, resistência, valorização/desvalorização do homem no limite de suas possibilidades serviu de combustível temático para muitos escritores produzir grandes e representativas obras da literatura, destacando o outro e a diversidade histórico cultural. Neste momento, na produção cultural em geral, especificamente na arte literária, as marcas da pluralidade, do diverso, do outro cultural e invisível, ou rejeitado é uma recorrência constante que contribui no processo de construção e representação de suas identidades, enquanto elemento incerto, conflitante e contraditório.

Dessa forma, a identidade do sujeito representa um receptáculo que se encontra sempre incompleto, o qual possui frágeis fronteiras no

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

limite de suas formas. Então, quando ele é submerso em um espaço cultural diferente acaba perdendo um pouco da definição de seus contornos e absorve partes do que vem de fora, delineando novas formas na composição de sua imagem/identidade. Neste sentido, a identidade do sujeito passa a ser vista e entendida como uma construção formada por múltiplas peças, as quais se convergem e se digladiam entre si, tornando-se uma constituição incerta e instável. Por consequência, o que já não era uno torna-se menos ainda, pois ele é o resultado explícito do processo de mistura, de confluência entre o seu “eu” e o “eu” que vem do outro. Desse processo de troca tem-se origem o sujeito híbrido.

O termo híbrido vem “do grego *hybris*, cuja etimologia remete a “ultraje”, corresponde a uma miscigenação ou mistura que viola as leis naturais. [...]. A palavra remete ao que é originário de “espécies diversas”, miscigenado de maneira anômala.” (BERND, 2004, p. 99). Neste sentido, o sujeito híbrido seria, pois, o resultado de um processo de imersão do indivíduo em uma cultura que não lhe é a sua de origem, com isso há uma mistura entre dois produtos e o resultado deste processo é o sujeito híbrido, o qual difere do que era antes e também difere do outro de quem ele absorveu partes.

Por tanto, em uma composição híbrida não é mais possível delimitar as fronteiras do que era realmente seu e o que absorveu do outro, perdendo a noção de pertencimento. Essa nova configuração pode reforçar as características dos elementos de origem, como também pode negar, como destaca Bernd (2004) “Considera-se híbrida a composição de dois elementos diversos anormalmente reunidos para originar um terceiro elemento que pode ter as características dos dois primeiros reforçadas ou reduzidas.” (BERND, 2004, p. 99). Para Bhabha o elemento híbrido é constituído em um “terceiro espaço”, território onde os elementos culturais contraditórios e conflitantes interagem. Neste espaço interativo a construção da identidade se dá como algo conflitante e ambíguo. Por isso o híbrido é uma “massa” heterogênea, confusa, ambígua e conflituosa, mas sempre incompleta e disposta a absorver sempre mais e mais.

Em vista disso, atualmente, com a explosão da pluralidade cultural, a crítica pós-moderna tem dado destaque à noção de diversidade como um elemento conflitante constituinte do sujeito híbrido. Neste sentido, Bernd (2004) diz que: “A pós-modernidade, ao trazer à tona o conceito de híbrido, enfatiza acima de tudo o respeito à alteridade e a valorização do diverso.” (BERND, 2004, p. 100). Pois, o contato com o outro cultural e as trocas interculturais produz novas formas de cultura.

Dentro do contexto de produção literária pós-moderna a diversidade cultural, com seus múltiplos focos de abordagem, tem se mostrado receita de sucesso para muitos escritores. Um desses escritores foi António Lobo Antunes, que utilizou o contexto de guerra e degradação do homem para escrever a célebre obra *Os cus de Judas* (1979), a qual lhe concedeu o prêmio Franco-português em 1987, o tornou internacionalmente conhecido e já foi traduzida para quinze idiomas.

Lobo Antunes nasceu em Lisboa no ano de 1942, médico de formação e tornou-se escritor por paixão. Sua formação em medicina o levou a servir ao exército português durante a guerra Colonial em Angola (1961-1974). Sua carreira literária teve início em 1979 com a publicação de *Memória de Elefante*, e devido ao grande sucesso de público e de crítica alcançado com esta publicação, a partir de 1985, ele passa a se dedicar exclusivamente à literatura. Como literário teve seu nome indicado por várias vezes para o Prêmio Nobel da Literatura e é considerado um dos escritores portugueses mais traduzidos.

Quando Lobo Antunes retorna do serviço militar em Angola escreve o romance *Os Cus de Judas*, que é um relato de sua vivência naquele país no contexto de guerra. O romance está ambientado em um momento histórico, marcado pelo delineamento das novas fronteiras geográficas e territoriais, desenhadas pelos movimentos de libertação das antigas colônias dos países europeus, como Portugal. Neste período Portugal vivia sob a ditadura de Salazar, o qual não abriu mão de suas antigas colônias africanas, dando início a uma guerra civil. Por sua vez, as colônias cansadas da exploração resistiam bravamente ao regime de ditadura. Então, tomando este contexto de guerra como cenário, António Lobo Antunes escreve um relato autobiográfico, um romance memorialista, no qual conta, de forma detalhada, o dia-a-dia da guerra, suas mazelas, os sofrimentos, angustias, medo, dor e saudades produzidos pela hostilidade da guerra.

O romance *Os Cus de Judas* encontra-se estruturado em vinte e três curtos capítulos sequenciados em ordem alfabética de A a Z, ao longo dos quais se desenrolam ações em dois planos temporais: um cronológico, período de tempo de uma noite. Este tempo cronológico é marcado pela fala do narrador personagem, o qual, em um grande monólogo, em uma mesa de bar e depois em seu apartamento, relata a uma mulher não identificada, suas angústias e a mediocridade que se tornara sua vida após a experiência da guerra. Em seu relato ele aponta vinte e sete meses de vivência com a tropa. Outra marca temporal reside no passado, o tempo recolhido pela memória, o qual se apresenta como um tempo elástico, fluído, reconstituído a partir de fragmentos soltos, resgatados dos destroços da

memória do narrador. Um tempo que se volta para a infância remota, as recordações da família, um tempo em que ele parte para a guerra em Angola e, finalmente, um tempo em que ele sobrevive, numa luta que lhe parece vazia de sentido.

Assim, a história tem início com o narrador-personagem desfiando seu relato, remontando suas recordações do tempo de infância com a família e os momentos de lazer. Sobretudo lhe vêm à memória as cobranças da família para que ele se tornasse um homem, com imagem forte e robusta, e para isso lhe diziam: “– Finalmente que a tropa há de torná-lo um homem.” (ANTUNES, 2003, p. 15). Assim, ele cresceu pressionado pela família para se tornar um símbolo de virilidade e macheza, tanto que acabou indo servir ao exército.

Os jovens soldados que eram recrutados para servir ao exército iam para Portugal, em navios abarrotados, combater na guerra Colonial em Angola, e grande parte deles contra a vontade, ou motivados por ideais de um país caduco. Assim, “[...] embarcados à força numa arca de bichos com cólicas, que arrancaram às florestas natais das suas repartições, das suas mesas de bilhar e dos seus clubes recreativos, para lançar, em nome de ideais veementes e imbecis, em dois anos de angústia, de insegurança e de morte.” (p. 28). Dessa forma, o serviço militar representava um grande sacrifício e um exercício de purificação e fortalecimento de sua imagem para com seus familiares, mas para ele somente a dor, a infelicidade e a verdadeira face da desgraça se revelavam naquele ambiente de luta, tragédias e sofrimento.

O campo de batalha realmente representava uma realidade dura demais para nosso herói narrador-personagem, pois ele fora um jovem criado em um ambiente de superproteção, longe dos verdadeiros problemas e rodeado de mimos, como ele mesmo descreve: “Nasci e cresci num acanhado universo de croché, croché de tia avó e croché masculino, [...] habituaram-me à pequenez do *bibelot*, proibiram-me o canto nono de *Os Lusíadas* e ensinaram-me desde sempre a acenar com o lenço em lugar de partir.” (p. 35). Por consequência disso seus familiares lhe questionavam que era muito fraquinho, de pouco corpo, e por isso estavam sempre fazendo referência ao serviço militar como uma solução para fazer daquele menino magrinho um homem.

A partir daí percebemos que em *Os Cus de Judas* a figura do narrador é ponto central da discussão, pois ele, enquanto protagonista e delator da sua própria história, é quem estrutura e/ou desestrutura a narrativa através de seus fluxos de memória que ele vai, ora narrando, ora interferindo e pondo suas marcas nos acontecimentos narrados.



Por isso, ele é o todo onisciente, dele provem todas as verdades e todos os acontecimentos que ele os recupera do passado e deixa-os flutuando no presente inacabado. Assim, o narrador-personagem é o dono da verdade dos fatos narrados, pois enquanto as outras pessoas souberam da guerra através dos jornais e informações de terceiros, ele foi testemunha ocular, vivenciou todas as desgraças que ela produziu. Neste sentido, falando a sua interlocutora ele aponta uma diferença fundamental entre eles, quanto ao acontecimento da guerra.

“O que de certo modo irremediavelmente nos separa é que você leu nos jornais os nomes dos militares defuntos, e eu partilhei com eles a salada de frutas da ração de combatente e vi soldarem-lhes os caixões na arrecadação da companhia, entre caixotes de munições e capacetes ferrugentos.” (p. 172)

E foi para servir nesta guerra, fabricante de cadáveres, que o personagem, médico recém-casado, foi convocado. Servir ao exército era motivo de orgulho para seus familiares, assim como para grande parte dos portugueses daquela época, que se orgulhavam em servir e engrandecer uma pátria de ventre apodrecido. O serviço militar era visto como um ato de heroísmo, um rito de passagem que o transformaria em homem de verdade. Mas, ele não acreditava nem se empolgava com esses ideais ultrapassados.

Então, enquanto partia e afastava-se de Lisboa em direção ao horror da guerra ele começa a recordar sua infância, os momentos em que era apenas uma criança. Criança essa que, segundo seus familiares, se transformaria e voltaria da guerra como um homem, com a glória de ter servido a pátria. Mas, enquanto ainda estava no navio o narrador é tomado por uma triste sensação de total desvanecimento de suas forças, pois estava indo de encontro à morte combater numa guerra sem sentido.

Chegando a Angola a tropa se depara com uma triste realidade, em que a guerra não é o único vilão que mata.

“O comboio cheio de malas e do receio tímido de estrangeiros em terra desconhecida, cuja lusitanidade se nos afigurava tão problemática como a honestidade de um ministro, (...). A miséria colorida dos bairros que cercavam Luanda, as coxas lentas das mulheres, as gordas barrigas de fome das crianças móveis nos taludes a olharem-nos, arrastando por uma guita brinquedos irrisórios, principiaram a acordar em mim um sentimento esquisito de absurdo, cujo desconforto persistente vinha sentindo desde a partida de Lisboa, (...).” (p. 27)

Este era o cenário da guerra, iniciada bem antes da chega das tropas lusitanas. Um ambiente triste, carregado, violentamente arrebatado pela miséria sem precedentes. E, sobretudo, quando não estavam no campo de batalha se mostrava um espaço solitário, que assim o narrador representava: “[...] e o gigantesco eco dos passos de ninguém nas salas desertas. Como quando se tosse nas garagens à noite, pensei, e se sente o peso insuportável da própria solidão, nas orelhas, [...]” (p. 21). E ele ainda acrescenta e critica a imparcialidade e inércia daquele povo, vivendo naquela terra de “extrema solidão e a extrema miséria, governadas por chefes de postos alcoólicos e cupidos a tiritarem de paludismo nas suas casas vazias, reinando sobre um povo conformado, sentado à porta das cubatas numa indiferença vegetal.” (p. 145)

Diante disso, o insucesso das tropas portuguesas naquele ambiente hostil era uma fatídica conclusão que os soldados só descobriam quando já não era mais possível recuar. Pois, o exército português não conhecia nada da geografia do território angolano, por isso se tornava um alvo fácil das minas terrestres e dos tiros dos guerrilheiros entrincheirados das forças de resistência. Dessa forma, a morte era dada como uma certeza, só que em um momento impreciso. Situação essa que torturava psicologicamente e afligia o narrador-personagem, pois, a qualquer momento esperava ser atingido por uma bala, uma mina, ou uma emboscada.

Assim, com a sombra da morte lhe seguindo a cada passo, os longos e calorosos dias do clima africano se fazia cada vez mais extensos, e os incontáveis meses que se passavam, ganhavam ares de séculos de uma existência vazia. Por isso, cada vez mais lhe atormentava a incompreensão da situação em que se via obrigado a enfrentar. Uma posição de ataque constante, preparado para matar e para morrer sem motivos, ou mesmo motivados por uma lógica de uma pátria em decadência.

Por isso ele se torna melancólico e emotivo, pois já sente saudade de tudo, sente falta de sentir-se humano, de estar com os amigos cujas faces já não lembram mais, de dormir com a esposa, sem preocupações. Esta situação constante lhe causa uma extrema revolta, e lhe faz questionar:

“A cada ferido de emboscada ou de mina a mesma pergunta aflita me ocorria, a mim, filho da Mocidade Portuguesa, das *Novidades* e do *Debate*, sobrinho de catequistas e íntimo da Sagrada Família que nos visitava a domicilio numa redoma de vidro, empurrado para aquele espanto de pólvora numa imensa surpresa: são os guerrilheiros ou Lisboa que nos assassinam, Lisboa, os Americanos, os Russos, os Chineses, o caralho da puta que os pariu combinados para nos foderem

os cornos em nome de interesses que me escapam, quem me enfiou sem aviso neste cu de Judas[...]?” (p. 47-48)

Assim, quanto mais tempo passava na guerra mais lhe agravava o processo de desumanização provocado pelos horrores e hostilidades. Dentro do espaço da guerra se desenvolvia um ambiente bastante povoado, mas ao mesmo tempo extremamente solitário, pois, dentro da guerra parece que não havia espaço para outra coisa, senão fazer guerra. De modo que não se nutria, naquele ambiente, nenhum sentimento de amizade e/ou companheirismo entre os soldados. Tanto que, no final da guerra só ficaram mesmo os traumas e as lembranças perturbadoras dos mortos e feridos. Nem glória, nem medalhas, nem reconhecimento, nem amizades, pois tudo se foi com a guerra:

“Passamos vinte e sete meses juntos nos cus de Judas, vinte e sete meses de angústia e de morte juntos nos cus de Judas, nas areias do Leste, nas picadas dos Quiocos e nos girassóis do Cassanje, comemos a mesma saudade, a mesma merda, o mesmo medo, e separámo-nos em cinco minutos, um aperto de mão, uma palmada nas costas, um peso da bagagem, um vago abraço, e eis que as pessoas desaparecem, vergadas ao peso da bagagem, pela porta das armas, evaporadas no redemoinho civil da cidade.” (p. 238)

E no final de tudo, eis que é chegada a hora de regressar a Portugal, vivo e com a experiência da vivência na guerra. Guerra, que segundo seus familiares a tornaria um homem. E por fim ele chega à seguinte conclusão: “De fato, e consoante as profecias da família, tornara-me um homem: uma espécie de avidez triste e sínica, feita de esperança cúpida, de egoísmo, e da pressa de me esconder de mim próprio, [...]” (p. 32). Mas, mesmo transformado neste homem que agora lhe povoa o espírito ele confessa sentir certo receio, ou mesmo um medo camuflado, pois afirma que toda a vivência da guerra e a ausência de suas raízes lhe deixaram um ser sem pertencimento, despido de suas referências. Esta perda da noção de pertencimento, segundo Bernd (2004) é resultante do processo de hibridização. Neste momento o narrador-personagem, depois de ter passado um período em Angola, perde totalmente a referência daquele lugar que antes compreendia com pátria, como lar.

Por isso, “O medo de voltar ao meu país comprimiu-me o esôfago, porque, entende, deixei de ter lugar fosse onde fosse, estive longe demais, tempo demais para tornar a pertencer aqui, (...). Flutuo entre dois continentes que me repelem, nu de raízes, e busca de um espaço branco onde possa ancorar, (...)” (ANTUNES, 2003, p. 222).

Em fim, já de volta a Lisboa, seis anos depois de retornar de Angola, o narrador-personagem se encontra em um bar, na companhia de



uma mulher e para a qual começa a contar sua história e suas experiências na guerra. Essa mulher não fala, não se expõe, apenas imaginamos seu vulto embaçado pela pouca luz do bar e pela penumbra enevoadada da fumaça dos cigarros. Enfim, ele quer muito mais que fazer amor, ou sexo com ela, como ele chega a propor no início da narrativa, “Quem sabe se acabamos a noite a fazer amor um com o outro, furibundos como rinocerontes com dores de dentes, até a manhã clarear lividamente os lençóis desfeitos pelas nossas marradas de desespero.” (p. 29).

Mas, no fundo ele queria que ela, sobretudo, o escutasse, pois para ele, o ato de contar suas experiências da guerra é a única forma de fazer-se protagonista da sua própria vida, é a única forma de sua história acontecer além dos limites do campo de batalha aprisionado na memória. E ele usa justamente o bar, regado a muita *vodka*, como um ambiente de liberdade e libertinagem, onde ele poderia livra-se de todas as amarras e convenções sociais, e principalmente um ambiente onde as forças do governo não exerciam seu poder, assim ele poderia ser mais que um ex-combatente e usar da imaginação e da revolta para criticar e ofender o regime ditatorial.

Por fim, depois de ter sobrevivido e passado por todo sofrimento e vivenciado tantas desgraças que a guerra produziu o eloquente ex-combatente apreende o verdadeiro papel da guerra em animalizar sua força de ação, os soldados, reduzindo o homem a animal, a fera indomável, que é descartada, rejeitada e esquecida socialmente. Por tudo isso, o narrador tornou-se um homem profundamente solitário, pois vivia sobrecarregado pelo peso da guerra e sufocado pelo sofrimento que vivenciou nos campos de batalha.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. L. **Os Cus de Judas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BERND, Z. O elogio da criolidade: o conceito de hibridação a partir dos sutores francófonos do Caribe. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

## Experiências e Reflexões acerca da Educação do Campo em Timor-Leste

Samuel Penteado Urban<sup>1</sup>

Timor-Leste é considerada a primeira democracia a se estabelecer como tal no século XXI, sendo que seu passado foi marcado por invasões, destacando-se, sobretudo, as realizadas por Portugal (1515-1975) e Indonésia (1975-1999). Internamente a luta pela restauração da independência contra os invasores indonésios, por meio da Frente de Timor-Leste Independente (FRETILIN), iniciou-se um processo de Educação Popular ligado à conscientização política, baseado no conhecimento cotidiano dos próprios educandos e num ensino contextualizado as necessidades da luta, tendo como modelo os escritos de Amílcar Cabral. Depois de restaurada a independência, as lutas começam a ter um caráter mais especializado, com destaque para a luta realizada pelos camponeses na busca pela reforma agrária e por uma educação contextualizada as reais necessidades do campesinato timorense. Nesse sentido, nasce o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS), tendo como principal influência o processo educativo realizado pela FRETILIN entre os anos de 1975 e 1999. Esse instituto foi idealizado pelo movimento social do campo União dos Agricultores de Ermera e construído em parceria com a Universidade Nacional de Timor Lorosa'e e a Cooperação Brasileira na área da Educação em Timor-Leste. O presente relato busca refletir e apresentar uma experiência relacionada à educação do Campo em Timor-Leste e, resulta de minha experiência na construção do currículo do IEFS por meio da cooperação brasileira (2013 – 2015) e da atividade como professor colaborador do IEFS em 2017, contando com análise bibliográfica acerca da temática, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas realizadas com os principais envolvidos na construção dessa escola.

---

<sup>1</sup> Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) *campus* Patu e Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



## **FESTA DO ROSÁRIO: SÍMBOLO, IDENTIDADE E MEMÓRIA.**

Luiz Eduardo do Nascimento Neto  
Diêgo Souza Albuquerque

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*  
*luizeduardo@uern.br*  
*diealbuquerque07@gmail.com*

As festas ou manifestações culturais da sociedade estão inseridas nas discussões de âmbito da Geografia Cultural. Em Jardim do Seridó-RN, a festa de São Sebastião e Nossa Senhora do Rosário ganha destaque entre os festejos religiosos que são realizadas na região do Seridó potiguar, onde apresenta na sua configuração, um aporte cultural, social e identitário com o lugar de realização da festa evocando memórias e simbolismos da festa e que envolve a população local, munícipes das cidades circunvizinhas e pesquisadores. A festa realiza-se no período de 30 de dezembro a 01 de janeiro, envolve a população católica e congregam a estes as comemorações pela passagem de ano novo assim, esse acontecimento festivo da cidade brinda o ano com um festejo próprio e singular de seu lugar, evoca assim sentimentos de pertencimento e simbolismos por apresentaram ao logo da festa uma herança singular de seus antepassados: a dança do espontão. Para a construção deste trabalho utilizamos de estudos na geografia cultural e no método perceptivo, catalogando as impressões oriundas deste festejo. De posse do conteúdo identificamos elementos identitários que se fixaram bem como, a evocação de memória coletiva deste festejo e sua realização no lugar, além da manutenção das tradições e costumes que vão se adequando a festa. De modo conclusivo acreditamos que esta manifestação cultural se configura como resistência e sobrevivência das tradições africanas que se configura na atualidade sem deixar que se perca no tempo o acontecer festivo que fala de suas origens e sua influência na cultura local.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia Cultural. Festa. Identidade. Símbolo. Memória



## FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA COM CONTOS AFRICANOS

Amanda Almeida Alencar de Souza

*Universidade Estadual do Ceará*

[amanda\\_almeida\\_alencar@hotmail.com](mailto:amanda_almeida_alencar@hotmail.com)

### RESUMO

O texto trabalhado em sala como perspectiva da formação de leitores e do letramento literário é fundamental como prática escolar e experiência de leitura compartilhada. As atividades de leitura precisam ter notoriedade em manifestações culturais escolares, através de práticas literárias e efetiva leitura dos textos; promovendo conhecimento, criatividade, prazer, formação cultural do aluno, além de contribuir com a preparação de alunos como leitores-protagonistas e de professores como leitores-mediadores. Com o intuito de favorecer a apreensão da dimensão estética do texto literário referente à cultura afro-brasileira e criando momentos de fruição e deleite, a partir da partilha de narrativas literárias, a proposta de Cosson (2006) contribui para que a sala de aula se torne um espaço de contato com o universo literário, trazendo a literatura como experiência, e não como um conteúdo avaliativo. Dessa forma, é possível explorar o aspecto frutivo dos textos que abordam elementos da cultura afrodescendente e as possibilidades de gerar empatia e reflexão perante uma obra de arte. A partir desse modelo de letramento, tendo como eixo a coletânea de contos do livro “*Olhos d’água*”, de Conceição Evaristo, cuja abordagem envolve a contextualização das dificuldades e conflitos enfrentados pela população afro-brasileira, esse material colabora para (re)construção do universo literário em sala de aula. A proposta com os contos de Conceição Evaristo é motivar e fazer com que a interação com o texto aconteça entre todos os participantes, construindo com os alunos um repertório sociocultural de textos que retratam as angústias e os problemas enfrentados diariamente por afrodescendentes.

Palavras-Chave: Letramento Literário, Leitura, Contos afrodescendentes.

## Considerações iniciais

É inquestionável a importância da aquisição da língua portuguesa para o acesso à informação do mundo letrado, em um tempo no qual a comunicação desvaloriza o contato oral e supervaloriza as informações escritas. À escola, não compete um estudo limitado e defasado que prepare o aluno apenas para decodificar, mas o coloque em desafio, forçando um ensino reflexivo para uma leitura crítica do mundo e dos textos. Ensino este que requer do educando a formação básica voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus falantes, de modo que isto seja perceptível através da oralidade e das práticas de leitura e escrita, que possibilitam ao aluno o domínio pleno da língua materna.

Segundo as concepções de leitura de Kleiman (1995, p. 24) que defende a necessidade de privilegiar a construção de informações e experiências acerca do texto para formar leitores letrados e não meros decodificadores: “[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Neste sentido, falar, hoje, sobre o ensino de leitura e a formação do educando, é repensar sobre o uso produtivo da língua materna e como isso pode ser inserido na proposta curricular da escola, que precisa estar voltada para a formação de cidadãos conscientes, que compreendam que o estudo da língua materna vai além das atividades desempenhadas em sala de aula, e que podem ser utilizadas em várias práticas sociais.

Em outras palavras, é necessário fazer com que os alunos, a partir dos seus conhecimentos de origem, percebam que os conhecimentos compartilhados e adquiridos na escola são significativos e podem contribuir para sua inserção social enquanto cidadãos, pois o ato de ler não se restringe à simples leitura de textos escritos, mas à capacidade de decodificar e ampliar a compreensão do mundo; e a capacidade de escrever não se reduz apenas ao registro escrito de um símbolo ou de um código, mas promove ao indivíduo a possibilidade de expressar-se e produzir novas ideias. A prática de leitura em sala de aula

De que forma a leitura pode propiciar o desenvolvimento pleno da escrita do aluno, bem como promover sua inserção efetiva no mundo da escrita e como o professor deve desenvolver em seus alunos a formação leitora e escrita que promoverá a ele ampliação de sua maneira de ver e viver o mundo? De que forma a leitura de textos pode aprimorar a capacidade de compreender as mais diversas situações sócio-discursivas e a participação social no exercício da cidadania?



Observa-se que mesmo após a permanência por anos na escola, um número significativo de alunos não compreende o que lê, não realiza relações entre as várias informações que recebe, tem dificuldades em interpretar e apropriar-se do conhecimento trazido pela leitura. Desta forma, compromete a elaboração de um pensamento crítico, o que resulta na baixa qualidade de suas produções escritas.

A concepção de leitura é, então, para nós, uma prática social de letramento, entendida como um conjunto de atividades que podem se materializar através da escrita. Entender a leitura como prática social significa considerar as finalidades e os seus fatores contextuais, pois ela é um instrumento que possibilita o questionamento de valores e ideologias veiculadas pela sociedade, além de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, como afirma Kleiman( 2004, p. 15):

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

O ato de ler significa, ainda, compreender que a atividade de construção de um texto faz com que se acione uma rede ideológica de valores e de crenças construídos no meio social, que terá relações com os aspectos cognitivos e o contexto de vivência do leitor.

A concepção de leitura é refletida no trabalho pedagógico em sala de aula quando se percebe que são desenvolvidas, no espaço escolar, atividades que priorizam práticas de leitura condicionadas à mera decodificação, o que condiciona a leitura a uma atividade enfadonha e cansativa, cujo objetivo final é realizar uma avaliação, o que faz com que o aluno encare o ato de ler apenas como uma obrigação das atividades escolares.

Diante disso, Kleiman (1996) defende a necessidade de privilegiar o compartilhamento de informações e experiências acerca do texto para formar sujeitos letrados e não apenas alfabetizados.

“A principal tarefa da escola é ajudar a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre os objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos.”

Conforme afirma Kato (2007), a preocupação com a leitura deve partir do processo de formação do leitor, tendo em vista que os problemas de aquisição de leitura do indivíduo perpassam o universo escolar, há que se conhecer a que práticas de leitura o indivíduo foi submetido e como faz uso dela no contexto social. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades de leitura só será possível se houver uma interação do indivíduo com práticas que viabilizem a compreensão das relações estabelecidas em um texto.

A partir das reflexões a respeito da leitura, é preciso ressaltar que os PCN, publicados no final do século XX, 1998, pelo MEC, foram elaborados para atender, de um lado, o respeito às diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país; e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais, comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Para que assim, a escola seja um local que permita as nossas crianças e jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Segundo os PCN (1998, p.33), o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o domínio pleno da linguagem. E dentro disso está o efetivo ensino da leitura, para o domínio de uma competência leitora dos alunos: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.”

É preciso fazer com que os alunos vejam a leitura como algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente, dará autonomia e independência, por isso, é necessário deixar os alunos confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Assim, a escola contribui no processo de socialização dos saberes tanto mais sejam democráticas e eficazes. Por isso, ela deve promover práticas de leitura para oportunizar aos alunos o acesso ao saber acumulado pela sociedade, de modo a diminuir a injustiça social, formando sujeitos conscientes de seu papel social.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura que não restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto da leitura. Deixar alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também, por isso, antes de planejar estratégias para fazer com que

os alunos despertem para o mundo da leitura, o professor deve gostar de ler.

### **O letramento literário como estratégia na formação de leitores: sugestões metodológicas**

O letramento literário é o processo pelo qual se promove o gosto pela leitura literária prazerosa, sobretudo, por meio de instrumentos necessários para conhecer, com proficiência, o mundo em forma de linguagem escrita e refletir sobre ele.

Para Cosson (2006), quando entramos em contato com a leitura, expandimos a noção de nós mesmos e da nossa comunidade, porque a leitura nos orienta na expressão e no entendimento do mundo.

É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino de 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,2006:47,48)

Com o intuito de favorecer a apreensão da dimensão estética do texto literário com os alunos, criando momentos de fruição e deleite, a partir da partilha de narrativas literárias, a proposta de trabalho com o texto literário de Cosson contribui para que a sala de aula se torne um espaço de contato com o universo literário de modo a tornar a literatura como uma experiência, e não como um conteúdo a ser avaliado. Em outras palavras, seria a oportunidade de explorar o aspecto frutivo do texto e todas as possibilidades de gerar empatia e deleite perante uma obra de arte, no caso, o texto literário.

O processo de letramento no ensino fundamental a partir do texto literário, segundo Cosson, deve ser pensado mediante propostas bem articuladas e desenvolvidas a partir de quatro etapas: a motivação (momento de sensibilização para leitura em sala de aula), a introdução (etapa que consiste em preparar o leitor para o contato com o texto literário e seu universo), a leitura (encontro com a obra) e a interpretação (momento de reflexão e de interação acerca dos aspectos relevantes do texto). A partir desse modelo de letramento, tendo como eixo a coletânea de contos de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, em especial o conto "Maria", cuja abordagem envolverá outros textos, como a música "Maria", de Milton Nascimento, ambos colaborarão para a (re)construção do universo literário da temática afrodescendente em sala de aula.

A nossa proposta com o conto “Maria” é motivar e fazer com que a interação com o texto aconteça entre todos os participantes. Para iniciar a sensibilização acerca da temática proposta no conto “Maria”, selecionamos a música “Maria”, de Milton Nascimento (1978), cuja letra fala sobre a força e a ousadia de ser mulher e Maria nessa vida de tantas angústias e dores:

### **Maria, Maria**

Milton Nascimento

Maria, Maria  
É um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece  
Viver e amar  
Como outra qualquer  
Do planeta

Maria, Maria  
É o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri  
Quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca

Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!  
Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!!  
Lá Lá Lá Lerererê Lerererê  
Lá Lá Lá Lerererê Lerererê  
Hei! Hei! Hei! Hei!  
Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!  
Ah! Hei! Ah! Hei! Ah! Hei!  
Lá Lá Lá Lerererê Lerererê!  
Lá Lá Lá Lerererê Lerererê! (Refrão)

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho, sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

(Refrão)  
(MILTON NASCIMENTO, 1978)

Antes da música começar, o professor poderá solicitar aos alunos que relatem experiências de vida em que eles sofreram ou presenciaram situações de desrespeito em virtude da cor da pele. Esses relatos poderão fornecer pistas para entendermos algumas características que aparecerão em ambos os textos.

Como esse momento também funciona como uma motivação para preparar os alunos para o contato com os sentimentos do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, os relatos poderão ser concluídos após a interação com o texto.

Quanto à etapa que diz respeito à introdução, nesse momento é importante que sejam ressaltadas informações acerca da vida e da obra da escritora, de modo que esses elementos possam enriquecer a compreensão do texto e ampliar o repertório sociocultural dos alunos. No caso do conto “Maria”, percebe-se a sensibilidade de Conceição Evaristo ao retratar um episódio de violência e preconceito racial sofridos pela protagonista do conto e tão recorrente na vida de muitos afrodescendentes e, principalmente, em sua trajetória de vida. Em seguida, o professor entrega o conto aos alunos e solicita que eles façam uma predição em relação ao conteúdo do texto a partir do título. Após algumas hipóteses, é hora da realização da leitura propriamente dita, que pode ser feita em duplas ou trios e depois, mais uma leitura do texto na íntegra, de forma coletiva ou colaborativa, para familiarizar o aluno com os elementos importantes para a construção de sentidos do texto (escolha do vocabulário, pontuação e expressões que auxiliam no desencadeamento dos fatos).

Para dar continuidade à interpretação, o professor pode solicitar aos alunos que descrevam as cenas do conto (como se fossem “flashes”) que marcaram a história lida em sala. Esse poderia ser um momento para retomar os relatos das histórias de vida dos alunos que ainda não participaram, e também, refletir com eles como a sociedade, muitas vezes, é implacável ao excluir as pessoas.

Para a culminância da proposta de leitura, pode solicitar que cada aluno elabore um pequeno texto no caderno contando um fato vivenciado em sua vida, que pode ou não ser verídico, mas que deve ser bem detalhado, no qual será narrado um fato que caracteriza a realização de um ato preconceituoso. Caso os alunos concordem, pode-se ler, em voz alta para toda a turma, alguns dos textos produzidos, sem mencionar o autor do texto, de modo que os estudantes percebam que as histórias de vida deles se assemelham e, muitas vezes, as dores que marcam o corpo e a alma se assemelham em alguns aspectos.

Uma outra possibilidade de extrapolação dessa atividade é realizar uma leitura pictórica. Essa atividade consiste em solicitar que os alunos registrem através de desenhos o que mais eles se identificaram com os textos apresentados, nesse momento os alunos não precisam se identificar. Após o momento de expressão pictórica, os desenhos serão expostos em sala e será solicitado que cada aluno observe e procure retratar com palavras os sentimentos que foram sensibilizados a perceber a partir dos trabalhos expostos. É interessante desenvolver também a confecção e organização de um diário ou um pequeno livro, por exemplo, com todos os textos e desenhos produzidos pelos alunos para registrar e construir um portfólio de atividades desenvolvidas com a turma.

### **Considerações finais**

O trabalho com o texto em sala a partir de uma compreensão da necessidade de formação de leitores e na perspectiva do letramento literário é imprescindível para se colocar em prática na escola como uma experiência de leitura compartilhada. Uma vez que as atividades de leitura precisam ter destaque em manifestações culturais na escola, com práticas literárias; promover conhecimento, criatividade, estimular o prazer e formar culturalmente o aluno. Dessa forma, a leitura contribuirá para a preparação de alunos como leitores-protagonistas e capazes de refletir acerca de temáticas tão relevantes como a cultura afro-brasileira.

O encanto e a significação com os contos de Conceição Evaristo são motivos suficientes para que seus textos sejam vivenciados em sala de aula. É uma experiência que pode proporcionar conhecimentos diversos para a vida, não apenas do aluno/leitor, que se encontra em formação, como também ao professor que transforma em agente de leitura e torna a sala de aula em um espaço de reflexão para se debater acerca das desigualdades sociais e étnico-culturais que tanto silenciam e massacram nossos jovens. Todavia, para que a leitura de suas obras se torne, de fato, uma experiência significativa e transformadora, a adoção de metodologias instigantes e envolventes, que potencializem as possibilidades de comunicação entre leitores e o texto, torna-se imprescindível.



## Referências Bibliográficas

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.262.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília:MEC/SEF, 1998.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ªed., 2ª reimpressão Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Abordagens de leitura**. Belo Horizonte, MG: Scripta. v.7. nº 14. p.15-22, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento** . Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

SEDUC/CE. **Guia com orientações para formadores e professores municipais: Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa Aprendizado na Idade Certa (Mais Paic)**. Fortaleza, 2017.



## **GELEDES: VOZES SOBRE O RACISMO NA ESCOLA.**

Roberta Santos de Almeida  
Francisco Diógenes Freire Ferreira

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. profdiogenesferreira@gmail.com. Roberta\_santos22@hotmail.com*

O racismo está presente em diferentes formas e lugares. Por sua vez, o mito da democracia racial torna-se uma forma de negar essa realidade, sem conseguir de fato escondê-la totalmente. Grupos organizados tornam-se uma forma de luta contra a realidade de submissão, exploração e negação do povo negro e de escancarar esta realidade. Entre eles o Geledes, uma organização política de mulheres negras brasileiras que entre suas pautas luta contra o racismo. Este grupo possui um verdadeiro portal de notícias na internet. Numa reportagem publicada em 29/03/17, o mesmo portal dedicou-se a falar que sim, existe racismo na escola brasileira. Diante dessa reportagem, surgiram 122 comentários de todo o Brasil, que destacavam vários relatos de racismo vividos e conhecidos de hoje e de ontem. Nos quais professores(a) negros(a) e outros(as) relatavam essa realidade na escola. Procurou-se então realizar uma pesquisa de caráter qualitativo e cunho bibliográfico, para analisar tais relatos dispostos publicamente, buscando ampliar vozes das vítimas dessa violência e compreender a dimensão dessa realidade junto a formação do professor e consequentemente da própria escola. Diante da importância de se avaliar estas dicotomias abarcadas pelo sistema educacional do país, inicialmente observou-se a dimensão histórica do racismo na escola. Bem como, foi possível identificar, a negação do racismo e sua abrangência no universo escolar que vai do(a) professor(a) aos seus demais membros. Tais resultados levam a conclusões iniciais como a necessidade de uma escola efetivamente reflexiva que atue na formação de alunos conscientes, em todas as esferas, a partir de uma adequada formação docente.

Palavras chave: Professor reflexivo. Racismo. Escola.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



## INTRODUÇÃO

Negros e brancos são geneticamente iguais, porém a cultura os compreendeu como diferentes, não apenas no Brasil, mas em grande parte do mundo, conivente e reprodutor da escravidão. Com o tempo o racismo nú e cru do Brasil, expresso nos grilhões que prendiam os negros da escravidão assumiu outros contornos. Algo que no Brasil quis se mostrar silencioso através da construção do que hoje se tem por mito da democracia racial, através do qual se acredita que no Brasil não haveria segregação e sim mestiçagem e sincretismo cultural. No entanto, a verdade é que com o tempo essas diferenças culturais assumiram papéis na hierarquia social do Brasil, fazendo o negro ser tratado como inferior ao branco (FAZZI, 2012; GOMES, 2003).

Neste contexto este papel de inferior atribuído ao negro, surgiu numa continuação modificada da escravidão. Um capítulo reatualizado de uma história antiga. Criaram-se então novos espaços para se contar a história antiga com supostos novos enredos. Dessa forma, o negro passou a frequentar espaços que outrora lhe eram negados. A ida a escola, uma vitória inicialmente, se tornou um outro espaço de lutas e sobrevivência. Visto que mesmo na escola entre crianças e na relação com professores e demais membros da comunidade escolar, o racismo se faz presente de forma totalmente opressiva (FAZZI, 2012; CAVALLEIRO, 2017).

Considerando o racismo o problema estrutural que afeta inúmeros setores da sociedade brasileira, setores surgem buscando evidenciar esta realidade e lutar contra ela. A partir dessa realidade surge institutos como o GELEDES, uma organização política de mulheres negras brasileiras que entre suas pautas luta contra o racismo. Este possui um grande portal de notícias na internet. No dia 29/03/17, este portal dedicou-se em uma reportagem a falar sobre o racismo nas escolas brasileiras. Esta notícia, intitulada: “Tem racismo na escola sim. É só perguntar às crianças negras”, teve um efeito social muito interessante. Várias pessoas de diferentes idades e realidades, homens mulheres, brancos e negros, começaram a relatar situações de racismo vivenciadas e/ou sentidas no espaço escolar. Transformando este espaço público, em um verdadeiro laboratório social no qual diferentes pessoas expressaram sua percepção sobre o racismo no espaço escolar.

A partir dessa reportagem que por si só possui grande impacto, ao falar de forma persuasiva sobre o racismo no ambiente escolar, este trabalho se propôs a observar e analisar as vozes neles expressas e o impacto que o racismo possui na vida dessas pessoas quando ocorre no espaço escolar. No dia 12/04/18, foi iniciado a análise dos comentários da reportagem mencionada, buscando esmiuçar como tal fato se mantém no decorrer do tempo e atinge tantas vítimas, bem como a sua aparente negação por algumas pessoas, entre outros aspectos que permitem a construção

de mais um capítulo sobre a realidade do racismo que se perpetua de forma institucional no Brasil, nesse caso observando seu desenvolvimento na escola.

## METODOLOGIA

A pesquisa em comento diz respeito ao racismo nas escolas brasileiras, partindo da análise de comentários publicados online no portal GELEDES em resposta a reportagem “Tem racismo na escola sim, é só perguntar a criança negra” desse grupo que analisa socialmente essa realidade. A pesquisa teve caráter qualitativo, pois realizou uma análise dos comentários à luz do pensamento acadêmico expresso em livros e artigos de circulação nacional e caráter científico.

De início, utilizou-se como método de abordagem, o dialético, pois o fenômeno a ser estudado, embora permaneça constante com o passar dos anos, manifesta em seu interior contradições expressas nos diferentes posicionamentos em relação ao entendimento do que de fato ocorre, na visão dos autores dos comentários que argumentam sobre o fato. Visto que alguns minimizam ou até mesmo negam o racismo, enquanto a maioria confirma sua presença de diferentes formas na escola. Conduzindo este método à análise do tema proposto sobre este enfoque. O **método analítico** também veio à tona, visto que mostrou como os pesquisadores vêm enfrentando essa questão, considerando a análise da bibliografia disponível para consulta.

Quanto aos métodos de procedimento, utilizou-se os métodos histórico e comparativo, posto que através do primeiro se examinou o percurso histórico do fenômeno estudado. Já o segundo, foi feita a comparação com os efeitos sociais que este fenômeno causa as suas vítimas. Por sua vez, foi utilizado também o método de interpretação, que auxiliará no entendimento do real alcance das palavras utilizado nos comentários, buscando com isso visibilizar ao máximo o pensamento exposto em cada comentário.

Por último, utilizou-se como técnica de pesquisa, a documentação indireta - bibliográfica - que será feita através da releitura das obras, atinente à matéria, utilizando-se como base teórica obras que se dediquem ao tema proposto.

## RESULTADOS

A partir da análise dos comentários foi percebido contradições em relação a realidade social do racismo, na medida que algumas mensagens negam a sua realidade e seus efeitos sobre as suas vítimas. Por outro lado, foi possível perceber entre aqueles que acreditam de fato na existência do racismo em sua manifestação na escola, o que se poderia mensurar como um número muito

relevante de comentários, a constância temporal do fenômeno, na medida que diferentes pessoas disseram terem sido vítimas quando crianças e passado o tempo, nos dias de hoje, ainda sofrerem com esta realidade no mesmo espaço escolar, embora agora como adultos e assumindo papéis diferentes. Os adultos refletiram que sofrem com o racismo, quando assumem aparentemente o papel como professores e são discriminados por outros professores e demais colegas de trabalho. Em realidade próxima, os adultos sofrem com a discriminação racial também como alunos, quando o espaço escolar são as universidades, no qual o racismo também se perpetua.

Foi observado que os estereótipos do negro encontram materialidade no comportamento racista especificado dos membros do corpo escolar, na medida que são expressos em situações de humilhação, omissão e descaso contra as crianças negras. Dentro dessa realidade o racismo também encontra manifestação no espaço escolar entre os alunos contra os negros (FAZZI, 2012). Em que diferentes componentes da escola mesmo presenciando ou tomando conhecimento, preferem minimizar o fato ou se omitirem. Quando não culpam a vítima pelo racismo sofrido. Logo, com essas atitudes, os membros do corpo escolar, incentivam o silêncio das vítimas (CAVALEIRO, 2017)

Foi possível perceber um comportamento positivo de autoafirmação identitária das vítimas quando adultas apesar do sofrimento quando criança. Alguns adultos assumem posições de preparar os filhos para o racismo iminente, considerando que foram alvos enquanto crianças; paralelo ao silêncio que a literatura especializada diagnostica que faz com que crianças só descubram o racismo quando entram na escola (CAVALEIRO, 2017). Bem como, por outro lado existe a insegurança de quem não quer ter filhos para evitar que esses sejam futuras vítimas como foram quando crianças.

Foi observado ainda as consequências do racismo sofrido que afetaram a saúde de alguns indivíduos que realizaram os comentários e um amplo pessimismo em relação ao fim do racismo nas escolas considerando a sua constância temporal.

## DISCUSSÃO

O conceito do mito da democracia racial criado a partir da leitura da obra Casa grande e senzala de Gilberto Freyre (1933) ilustra de forma coerente a contradição premente nos comentários. No qual algumas pessoas se mostram incrédulas com relação ao racismo e outras condenam a sua existência.

De forma geral é possível definir o mito da democracia racial como a ideia de que o brasileiro fora o resultado da miscigenação entre negros, índios e brancos. Desse processo de

miscigenação resultaria uma realidade na qual não seria admissível falar em racismo entre estes grupos sociais, diante da sua convivência supostamente pacífica. Fazzi (2012), considera por sua vez que tal mito pode ser melhor interpretado considerando a ausência de discriminação, por não existir segregação racial e haver claramente a presença desta forte miscigenação e um sincretismo cultural consequente na sociedade brasileira.

No entanto, conforme ilustra Fernandes (1972) a premissa apontada por Gilberto Freyre (1933) não condiz com a realidade brasileira. Não existindo, portanto, uma ausência de racismo no Brasil. Para Fernandes (1972, p. 23) o que na verdade se observa é que o brasileiro possui: “preconceito de não ter preconceito”, logo o brasileiro continuaria a agir de forma racista, mesmo após o fim da escravidão, no entanto condena a manifestação desse racismo. Num claro antagonismo interno entre a rígida estrutura construída socialmente no Brasil na qual negros índios e brancos possuem espaços muito bem definidos (DA MATTA, 1987) e o ethos católico, que se manifesta mais formalmente considerando o fim da escravidão, que na prática se mostrou insuficiente e parcial.

“O que há de mais evidente nas atitudes dos brasileiros diante do ‘preconceito de cor’ é a tendência de considera-lo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique). Essa polarização de atitudes parece ser uma consequência do ethos católico e o fato dela se manifestar com maior intensidade no presente, se prende a degradação da ordem tradicionalista, vinculada a escravidão e a dominação senhorial”. (FERNANDES p.23, 1972)

É importante lembrar que ainda no final do século XIX, (SCHWARCZ, 2012) era comum a mestiçagem existente no Brasil ser considerada como atestado da falência do país. Visto que se pregava que o Brasil: “não tinha futuro porque era uma país de ‘mestiços’ e de ‘mulatos’” (DA MATTA, 1987, p.79). Uma vez que o brasileiro se afastava do ideal branco europeu, repleto de características que o exaltavam como ser superior. Foi em 1930 que Gilberto Freyre (1933) escancarou uma mudança social aparente nesta concepção, na medida em que ela assumiu contornos velados, numa obediência ao mito da democracia racial. O brasileiro passava a ser resultado das três raças, no entanto o embranquecimento era notório, visto que elementos da cultura negra e indígena passaram a ser compreendidas como elementos da cultura brasileira. Um verdadeiro embranquecimento da cultura não branca. Visto que essa passava a ser valorizada, quando deixava de assumir os contornos indeníários originais e tornava-se símbolo indeníário nacional (SCHWARCZ, 2012).

Segundo Da Matta (1987) o racismo no Brasil foi construído em cima da concepção hierárquica na qual os brancos deveriam, e na concepção deles, mereciam assumir posições superiores às outras raças existentes no solo Brasileiro. De forma que brancos e negros sabiam exatamente qual deveriam ser o seu lugar por haver uma sociedade essencialmente hierarquizada e adequadamente estabelecida. Desmistificando a suposta relação mais aberta e humanitária atribuída ao português para com o escravo negro que Gilberto Freyre (1933) defendeu nos seus livros. Tal construção idealizada por Freyre (1933) por sua vez menosprezava as diferenças presentes entre os negros, índios e brancos em favor do cruzamento entre essas raças tidas como singulares. O qual começou a ser desmistificado apenas com Florestan Fernandes e o grupo de trabalhos da Unesco, um grupo de pesquisa de 1951 que começou a investigar as contradições presentes no mito da democracia racial (SCHWARCZ, 2012).

Tais premissas levam a conjectura que no Brasil o racismo se manifesta de forma diferente em relação aos demais países que realizaram a escravidão contra o povo africano. (SCHWARCZ, 2012; DA MATTA, 1987). Não pela ausência, mas por uma configuração na qual o próprio brasileiro(a) nega que é racista ou que o racismo possa existir como pode ser observado nas falas dos comentários.

Paralelo a essa negação ao racismo evidenciado no Brasil, que remete a toda essa construção histórica, ele se dissemina hoje nas relações sociais entre os indivíduos na medida que o branco é exaltado e o negro é observado sobre a ótica de uma série de estereótipos negativos, que se transformam em xingamentos como demonstrado nos comentários, que desvalorizam e inferiorizam. O que conduz ao raciocínio de que essa construção interna no indivíduo ocorre durante sua formação através de processos socializadores. Logo, no Brasil cada indivíduo poderá internalizar o racismo sem perceber ou por acreditar serem tais assertivas as adequadas. (CAVALEIRO, 2017).

Tal realidade de internalização do racismo pode ser encontrada no espaço escolar, entre os professores, com os demais membros da escola e até mesmo com e entre os alunos. Da mesma forma pode ocorrer no ambiente familiar o discernimento do racismo, o qual poderá por sua vez ter reflexos no espaço escolar, além dos demais contextos sociais (CAVALEIRO, 2017; FAZZI, 2012; GOMES, 2003).

A escola propaga o racismo ao falar do povo brasileiro e sua formação enaltecendo a construção de um povo a partir do branco, negro e índio, numa suposta igualdade que desconsidera as individualidades que compõe a cultura negra e indígena, negando aspectos da história e da

cultura do negro ou enxergando o negro apenas como escravo, o que conduziu a pauta das políticas afirmativas na educação como as cotas e a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), ou ainda tratando do negro e do índio como seres exóticos e totalmente distanciados do branco (GOMES, 2003). Sendo referenciado muitas vezes apenas em datas comemorativas. Em livros didáticos que enxergam o negro atrelado apenas a estereótipos contestáveis, caricatos e animalizados. Bem como, na presença de um currículo escolar pautado na cultura eurocêntrica, como única validade científica (SANTOS, 2001). Os traços que identificam o indivíduo negro servem como matéria prima para violências verbais, que atingem a moral do ser humano podendo o conduzir a tratamento clínico especializado. O professor (a) nessa realidade se porta de forma omissa, não demonstrando afetividade com a criança negra e pressupondo o fracasso escolar deste, quando não culpabiliza a vítima pelo racismo sofrido (CAVALEIRO, 2017; FAZZI, 2012). O que nos lembra da importância de tratar abertamente este tema na escola.

“Não seria demasiado supor que a ausência desse tema (racismo) no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior. [...] A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores” (CAVALEIRO, 2017, p. 20)

Resultante de um fato histórico, a escravidão, o racismo se perpetua na sociedade e na história. Especificamente a partir do contexto escolar é possível ver através dos comentários a sua forma trágica na medida que crianças vitimas tornam-se adultos vítimas. O sistema não cumpri o seu papel de mudança e os (as) negros(as) continuam vivendo uma falsa abolição que causa dor e sofrimento psíquico, levando em alguns casos a quadros clínicos como atestado nos depoimentos.

Apesar das últimas iniciativas de mudança observadas por meio de leis voltadas a política afirmativa como cotas e a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) que prevê falar da história e da cultura do negro e do índio na sala de aula. A mesma lei (BRASIL, 2008) não atrela a si nenhuma forma de represália a escola que não cumprir as suas diretrizes. Estando atrelada a lei de diretrizes e bases, a mesma na prática surge como uma recomendação, nem sempre seguida pelas escolas que por possuírem a liberdade na construção dos seus currículos não sempre se sentem impelidas em cumprir suas diretrizes. Fato que conduz ao notório pessimismo expresso pelos comentários.

Importante enaltecer que tal Lei (BRASIL, 2008) surge como resposta ao mito da democracia racial enraizada nas escolas. Os (a) professores(as) estão despreparados(as) para essas mudanças, visto que muitas licenciaturas sequer possuem entre suas disciplinas qualquer referência a questões raciais. Logo a ausência da aplicabilidade da Lei (BRASIL, 2008) também se mostra como resultado de uma incoerência entre realidade e prática, no qual embora instituída e formalizada, não encontra respaldo no universo escolar.

Os professores são um resultado não apenas dos saberes obtidos na sala de aula, são resultado dos saberes obtidos na sua formação escolar e mesmo daqueles transmitidos pelo seu círculo social (TARDIFF, 2013). Sendo o brasileiro reconhecidamente racista, tornasse importante observar essas questões na formação do professor que está sendo formado hoje e no professor que foi formado ontem, visto que este último pode ainda contribuir para mudar a realidade em sua sala de aula e de si mesmo por meio de reflexões em formações continuadas. Cuidar do professor é também cuidar dos seus alunos e por sua vez de uma escola de hoje e de amanhã. Visto que os alunos de hoje serão além de demais profissionais, professores amanhã. Logo, disseminar um ambiente reflexivo que permita ao professor se aproximar da realidade do racismo presente na sociedade brasileira é construir um futuro diferente. (ALARCÃO, 2011).

Um futuro no qual seja incentivado à valorização da cultura e do corpo negro, para que o indivíduo se fortaleça por se enxergar como parte de algo positivo, para que se continuem conversando com os filhos sobre as questões étnicas raciais. Evitando assim que estes sofram ainda mais pelo choque de omissões e desamparo que pode se tornar a escola quando o aluno não se encontra pronto pra enfrentar por omissão dos pais que preferem não tocar no assunto como infelizmente é corrente. (CAVALEIRO, 2017)

Nos comentários foi possível observar uma conduta da grande maioria como positiva, apesar do pessimismo e da descrença em mudanças, na medida que muitos se identificavam como negros. O que por si só é um avanço no processo de mudança diante da própria negação do racismo e da dificuldade de identificação para com a cor negra evidenciada no Brasil.

## **CONCLUSÃO**

Observando os comentários foi possível perceber como o racismo ainda se encontra presente na sociedade brasileira. O mito da democracia racial atua de forma preponderante como mecanismo que busca negar isso, no entanto os relatos de dor e indignação atestam a vivência do povo negro. A



escola, enquanto espaço social que participa do crescimento do indivíduo, tornasse naturalmente propícia para demonstrar essa realidade como aqui foi observado.

A força do mito da democracia racial é a única justificativa palpável para essa negação que atinge os professores e demais grupos do espaço escolar, na qual a escola está sendo incapaz de adequadamente formar. Não falar sobre racismo no espaço escolar, assim como no seio da família, não apaga a sua existência na vida do brasileiro. E muito pelo contrário, acaba por contribuir para que este fato se perpetue por tanto tempo. As políticas afirmativas são apenas uma consequência da necessidade de se tocar na ferida do povo Brasileiro.

Em um país de maioria negra, não é possível que a própria escola continue com um currículo e discurso ainda tão eurocêntrico e omissos como observado nos comentários. Refletir sobre racismo no espaço escolar é contribuir para a mudança na autoafirmação de um povo que ao assumir os seus traços torna-se forte e maior. O Brasil não é formado apenas por Brancos e é verdade que cada um tem sua origem refletida nas três raças, mas não se pode apagar cada das outras raças e enaltecer apenas a branca.

A mudança é lenta, o que pode entristecer e desmotivar, mas atualmente é acreditando nela que se pode contribuir para formar professores mais conscientes que saberão lidar com tais questões em seu ambiente e assim evitar o sofrimento físico e psíquico de tantos. Negar não é alternativa. Nesta configuração torna-se apenas fuga, que na conta do tempo, o transforma exponencialmente numa realidade ainda mais distante de ser finita.

O presente trabalho surgiu então como mais um espaço que escancara a realidade do racismo cotidiano também no espaço escolar e serve como aparato de discussão para mudanças no espaço escolar a partir da compreensão do recorte feito a partir das vozes aqui ouvidas.

## REFERÊNCIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. Cortez, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <[http://www.Planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.Planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em 02/10/2017 de agosto de 2017.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)





CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: contexto, 2017.

DA MATTA, Roberto. **Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira**. In: Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro, Rocco. 1987. p. 58-75

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2012.

FREYRE, Gilberto. (1933), **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro, Schimidt.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. n.23, p.75-85. 2003.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: Cavalleiro, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 97-113

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



## **GÊNEROS TEXTUAIS: funcionalidade social no contexto sócio-comunicativo das aulas de língua**

Maria Adriana Nogueira; Sebastião Francisco de Mesquita

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN*  
nogadriana@yahoo.com.br

Este trabalho apresenta uma abordagem analítica sobre a prática da leitura de textos, entendida como uma atividade complexa; e o texto como uma unidade significativa global, que se completa em um processo de troca com o leitor, e que necessita de um suporte, um gênero, como meio de aproximação imediata com o leitor para sua circulação. Com este trabalho, objetivamos mostrar alguns aspectos relevantes dos gêneros textuais e suas funções, enquanto suporte estratégico para produção e divulgação de textos orais e/ou escritos, dentro do processo de leitura e interpretação do universo textual. Para nossa análise tomamos como corpus a seção “Diário mural” da revista “Mis 17”, edição de Junho de 2005, na qual são publicados os pensamentos dos leitores em forma de recados e frases reflexivas. Lembramos que o “mural” funciona como um suporte que comporta diversos tipos de gêneros textuais. Metodologicamente, este trabalho será realizado com base no estudo de algumas teorias abordadas por Jouve (2002), Marcuschi (2006), Marcuschi (2008), Elias e Koch (2006), entre outros, para sustentação de nossas reflexões acerca dos gêneros textuais. Os resultados aqui alcançados apontam para a importância dos gêneros textuais no estudo do texto e nas relações de comunicação e de ensino aprendizagem entre os interlocutores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero textual. Suporte. Produção de textos.

### **Linguagem e interação social**

A produção da linguagem, verbal e não verbal, enquanto elemento de interação sócio-comunicativa, é uma constante nas práticas sócio-interacionais das comunidades linguísticas, e faz-se a base de toda ação de comunicação humana. É, pois, a linguagem o veículo, de comunicação humana. É, então, a linguagem o veículo, o meio que possibilita aos indivíduos e as sociedades, os movimentos necessários para a concretização dos atos comunicativos.

Assim, a comunicação, enquanto produção de linguagem em um processo de troca entre os indivíduos, é resultante de outros processos fragmentados de produção e leitura de textos, oral e/ou escrito, que possibilitam a manifestação concreta e o desenvolvimento da linguagem como um todo heterogêneo. É a produção da linguagem, em seus mais diversos modos de concretização, que se faz possível a realização da comunicação, como um ato concreto de manifestação de linguagem. E, a linguagem

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

verbal, como característica inata do ser humano, é um ato ao qual realizamos a todo o momento desde os primeiros anos de vida. Apossamo-nos do seu código, como principal canal de comunicação dentro da comunidade linguística na qual estamos inseridos, e “todos”, ou pelo menos quase todos os sons e estruturas discursivas nos são familiares. Mas é importante ressaltar o caráter heterogêneo e heteróclito do sistema de signos linguísticos, e dos elementos que compõem a linguagem. Esses elementos podem levar o falante a não conseguir fazer-se totalmente compreendido, ou a sua fala gerar ambiguidades.

Por isso, a compreensão da linguagem e sua multifuncionalidade, nas relações culturais e sócio-interacionais, se dão através de processos de leitura e interpretação dos textos que circulam e estabelecem a comunicação e a interação social. Esta interação se permite e se concretiza pela percepção dos elementos linguísticos enunciativos (textos), e sua decodificação (leitura), a qual é vista como atividade plural e complexa, e que apresenta diferentes estágios e dimensões em seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o processo de leitura, de um ponto de vista físico,

“[...] é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano (...) Ler é anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de identificação e de memorização dos signos (...) apresenta-se, pois como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação.” (JOUVE, 2002, p. 17-18).

Esta é a parte física, concreta do processo de leitura, a parte da percepção e decodificação dos signos linguísticos, da estrutura dos textos. Após, percebidos e identificados os signos, busca-se o reconhecimento dos mesmos, e para isso, exige do leitor um domínio, um conhecimento prévio, um esforço cognitivo que possibilita a “troca”, a negociação entre o leitor e o texto. Pois “o texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura.” (JOUVE, 2002, p. 19).

Neste sentido, o texto não é um elemento fechado em si mesmo, é um conjunto ordenado de elementos linguísticos, resultante de uma necessidade, de uma vontade criadora, que é sempre analisável e que se completa na ação do leitor. Por sua vez, leitor é interpelado ante o texto e negocia sua aproximação e apropriação, cedendo, ou não, a sua argumentação em um processo de persuasão. Pois o texto tem em si um objetivo, uma intenção, e “a intenção de convencer está, de um modo ou de outro presente em toda narrativa”, (JOUVE, 2002, p. 21).

Dessa forma a leitura tem um sentido objetivo e imediato, em face da sociedade e do contexto sócio-histórico-cultural de cada leitor, de modo



que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época (...) assim a leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura.” (JOUVE, 2002, p. 22).

### **O gênero textual como elemento de uma cultura social**

O processo de leitura nas práticas sociais, assim como nossas expressões verbais, na tentativa de estabelecer a comunicação, que funciona como textos e não meramente como elementos linguísticos isolados, precisa de um sistema de organização, tal como a gramática se empenha em ordenar e classificar as formas linguísticas. Para isso, surgem então os gêneros textuais, com o objetivo de organizar nossa fala e escrita, e como um elemento facilitador nas relações sócio-interacionais. Pois, “a vida social contemporânea exige que cada um de nós desenvolva habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica no mundo, de forma a interferir positivamente a dinâmica social.” (MEURER E MOTTA – ROTH, 2002, p. 10)

Dessa forma, as reflexões que fazemos hoje, sobre a importância do estudo dos gêneros textuais é, segundo Marcuschi (2006) “tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a linguagem. Já que vem essencialmente envolto em linguagem.” (MARCUSCHI, 2006, p. 23). Assim, é preciso encarar os gêneros textuais como formas fragmentadas de representação da linguagem que instauram rotinas sociais do cotidiano. E para abarcar uma diversidade de ações sociais, os gêneros, assim como a linguagem, assumem uma postura flexível que comporta diferentes abordagens, se adequando ao grau de formalidade e a natureza dos temas. Com isso, o estudo dos gêneros é, pois, um exercício de linguagem, e por isso, não podemos conceber “os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos que ver os gêneros como entidades dinâmicas.” (MARCUSCHI, 2006, p. 24)

É essa dinamicidade dos gêneros textuais que possibilita ao indivíduo, sujeito social, interagir de forma convincente e conveniente com as distintas formas de comunicação existentes, nas diversas práticas sociais. E, este aspecto dinâmico apresentado pelos gêneros textuais é recorrente de uma necessidade, uma exigência sócio-interacional, pois os gêneros textuais são uma representação das práticas sócio comunicativas e “devem ser vistas na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os

interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.” (MARCUSCHI, 2006, p. 25). E como um elemento sócio-histórico-discursivo, desenvolvido no interior de uma cultura, os gêneros textuais apresentam uma seleção de linguagem, forma e conteúdo adequados a objetivo determinados, “são constituídos de um determinado modo, com uma certa função em dados esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re) conhecê-los e reproduzi-los sempre que necessário.” (KOCH, 2006, p. 106)

Assim, a funcionalidade e disposição dos gêneros textuais em um contexto sócio-discursivo obedecem, como foi exposto anteriormente, a um objetivo, a funções sócio-ideológicas, de hierarquia e poder, que se alteram, se modificam, evolui segundo as necessidades do meio social e as novas tecnologias que surgem, dando origem a novos gêneros, novas funções de acordo com as novas atividades e práticas sociais que vão surgindo. Sobre este aspecto evolutivo e fluido dos gêneros textuais, e sua flexibilidade plástica, Marcuschi (2006), definiu-os como elementos de configuração não formal, que existem onde circula a linguagem, pois:

“são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal, circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem.” (MARCUSCHI, 2006, p. 28)

Dessa forma, como a linguagem permeia todos os meandros da interação social e apresenta-se como fio condutor das mais complexas relações interativas entre os sujeitos, os gêneros textuais acompanham e se faz presente como elemento facilitador nas relações comunicativas. Para isso, os gêneros textuais precisam de suportes onde eles possam estabelecer o contato direto com o leitor. No próximo tópico falaremos um pouco mais sobre os suportes como um espaço físico ou virtual onde ocorre a materialização dos textos.

### **O suporte genérico na apresentação dinâmica do gênero textual**

Diante do exposto anteriormente, podemos perceber que os gêneros textuais funcionam como entidades facilitadoras das relações sócio-interativas, os quais circulam em diferentes suportes (TV, Jornal, revistas e etc.), e assumem distintas formas. Mas, o que define um gênero textual não é a sua forma, mas sim a sua função dentro de um contexto sócio-comunicativo.

Neste sentido, a exposição dos gêneros textuais, enquanto fato social, no meio sócio-interacional se dá através de um suporte genérico que estabelece uma estreita relação com o gênero, e não fica indiferente a ele, mas sim compartilham uma relação de cumplicidade, pois como afirma Marcuschi (2008) “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determina o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial.” (MARCUSCHI (2008, p.174).

Ainda sobre o suporte em si Marcuschi (2008) destaca que o suporte “é um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fiação do gênero materializado como texto.” Marcuschi (2008, p.174). Existem suportes que são específicos para veicular determinados gêneros, e ambos constroem uma identificação, podendo contribuir para o reconhecimento e popularização do gênero. O suporte, enquanto elemento estático é caracterizado por Marcuschi (2008) como um elemento não neutro, e que estabelece uma relação interativa com os gêneros que suporta. Mas não podemos confundir o suporte com o gênero, nem tampouco com o contexto, ou com o canal de comunicação. O suporte é, apenas, uma superfície, física ou virtual que mostra, ou apresenta o texto, tornando-o acessível ao público leitor. Dessa forma os textos estão ligados diretamente a um suporte na construção de sentido, pois “os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade” observa Marcuschi (2008, p.176).

### **O suporte como um suporte de outro suporte**

Nosso objeto de análise é uma página da revista miss 17, do mês de junho do ano 2005, que está aberta para receber o pensamento e as reflexões dos leitores em forma de recados. Esta página da revista é uma seção específica que recebe o nome de “Diário mural”. O primeiro ponto que nos chamou a atenção foi justamente o título da seção: “Diário mural”. Nele podemos observar que a construção do título da seção se deu a partir da junção do nome de um gênero Diário, como um suporte, o mural, o qual comporta diversos gêneros (cartazes, anúncios, recados, avisos e etc.).

A partir desta observação percebemos a ocorrência de um suporte dentro de outro. A revista como um suporte amplo, de veiculação de gêneros diversos, abre espaço para outro suporte (o mural), neste caso, de veiculação específica de um gênero, as reflexões e opiniões dos leitores em forma de recados. Os pequenos enunciados em forma de recados são como definem o mini dicionário Aurélio, uma pequena

mensagem, uma comunicação, um aviso oral ou escrito, neste caso escrito, que seguem uma estrutura não formal. E, aqui este gênero está muito bem representado através das ilustrações, que reproduzem pequenos pedaços de papel de diferentes cores e formatos. Alguns com uma linha totalmente irregular, com se alguém tivesse rasgado com a própria mão uma folha do caderno. E todos se encontram cuidadosamente presos com um alfinete, assim como ficam expostos os recados nos murais.

Esta é uma estratégia adotada pela revista como forma de interação direta com o leitor, colocando o gênero como fato de ação sócio-interacional, e que têm um objetivo específico.

### **O recado como gênero textual dinâmico**

Os recados expostos no mural obedecem a observação do rodapé da página, sobre a extensão dos mesmos: “lo más breve posible (...) indicar el nombre o seudónimo que nos identificará como autores del texto”. Aqui, com a expressão autoras, fica claro o público alvo para qual é destinado a revista, para o público feminino. Todos os recados expostos no mural seguem a orientação da revista e vêm como nome da autora. Em alguns vêm até especificados para quem se dirige o recado, como podemos notar nos dois recados a seguir: “No hoy Peor ciego que aquel que no quiere ver La verdad”. De Deborah para Carlos.” “Si La belleza se midiera en tiempo, tú representarías La eternidad”. Para Inés de Felipe”. Quando a autora do recado direciona o mesmo para uma pessoa específica, ao fazê-lo, está de certa forma, esperando algum tipo de reação como forma de resposta, e ao mesmo tempo está motivando, incentivando-a a também escrever um recado para a seção da revista como forma de resposta. E assim estará contribuindo para atingir o objetivo da revista, que é expor os seus produtos e promover a interação entre os leitores, utilizando para isso um gênero específico (recado), apresentando em um suporte (o mural) que é parte integrante de outro suporte mais abrangente (a revista), que neste caso em particular funciona como um suporte de outro suporte, para atingir a um objetivo com a apresentação deste gênero, que é a participação interativa de suas leituras e consequentemente a divulgação da sua marca.

### **Considerações**

Diante das discussões expostas ao longo deste trabalho, sobre a relevância dos gêneros textuais e suas funções dentro de uma relação sócio-comunicativa, na qual, sempre precisamos dispor do domínio de diversos gêneros para serem utilizados nas mais diversas situações de comunicação. Percebemos a importância e a necessidade de se trabalhar os conceitos e as teorias que circundam sobre os gêneros textuais.

O estudo dos gêneros, de acordo com a sua estrita relação com as práticas sociais, torna-se, pois, indispensável para o ensino de línguas. Já que são compostas e existem fundamentalmente pela linguagem. Estudar os gêneros é, portanto, um exercício da linguagem e das relações sócio-comunicativas, uma vez que cada gênero tem uma funcionalidade específica dentro das relações sócio-ideológicas, de hierarquia e de poder na estrutura social, e obedecem a objetivos determinados.

Pensando nisto, na relação dos gêneros com a linguagem e as suas funcionalidades, e por tudo que foi discutido ao longo deste trabalho, propomos uma estratégia para se trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula. Em nosso objeto de análise, a seção “Diário mural”, havia apenas um gênero textual predominante, o recado. Mas o mural, como um suporte flexível, abrangente, comporta diversos gêneros. Com isso, propomos que o professor de línguas trabalhe com os conceitos de gênero e sua funcionalidade a partir da construção de um mural, no qual os alunos, orientados pelo professor(a), terão a oportunidade de entrar em contato e produzir diferentes gêneros textuais.

## REFERÊNCIAS

ELIAS, V.M; KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2006

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

MEURER, J.L; MOTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. São Paulo: Editora da Universidade do Saorado Coração – EDUSC, 2002.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.



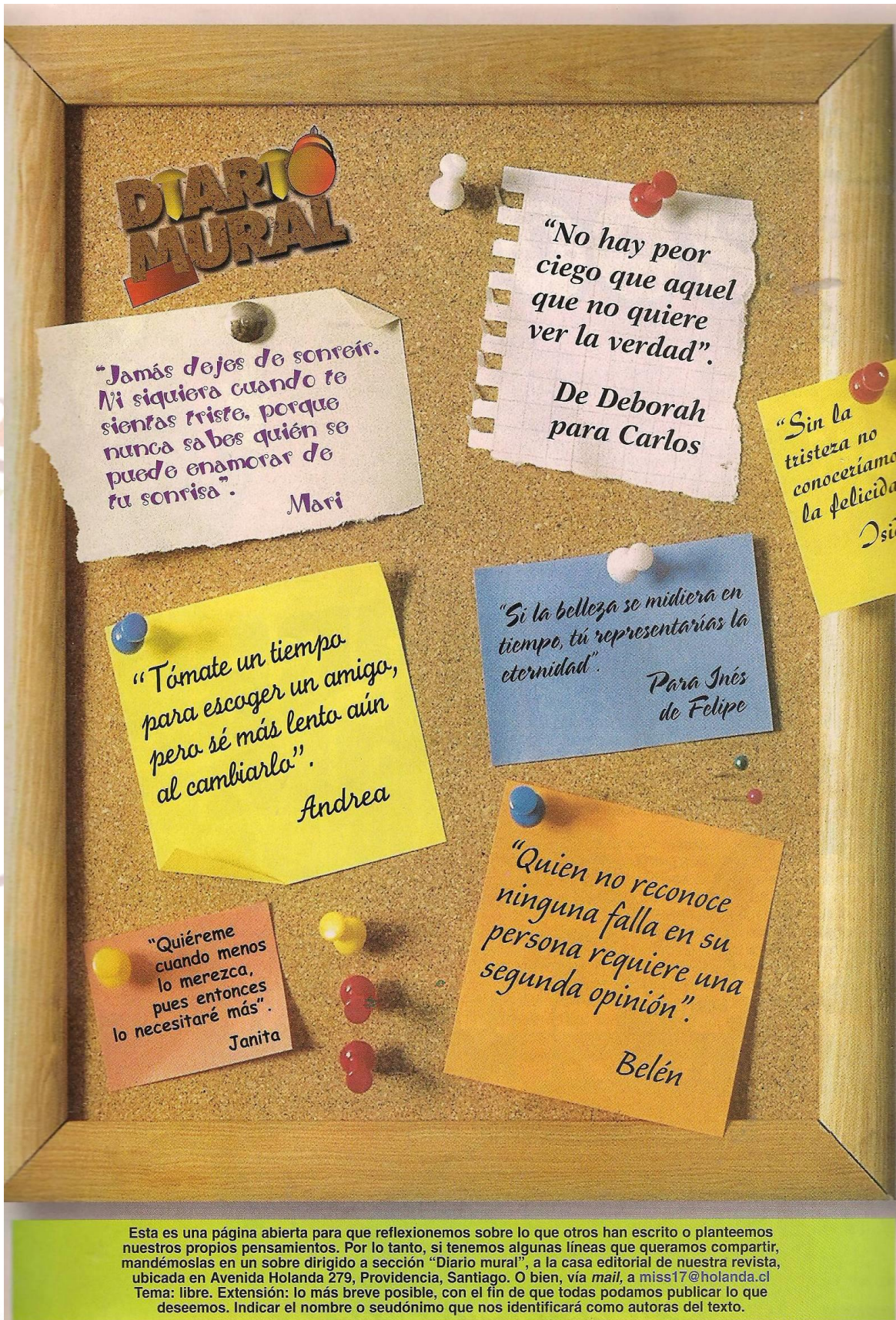


ANEXO





# SINAFRO



## DIARIO MURAL

"Jamás dejes de sonreír. Ni siquiera cuando te sientas triste, porque nunca sabes quién se puede enamorar de tu sonrisa".  
Mari

"No hay peor ciego que aquel que no quiere ver la verdad".  
De Deborah para Carlos

"Sin la tristeza no conoceríamos la felicidad".  
Dsi

"Tómame un tiempo para escoger un amigo, pero sé más lento aún al cambiarlo".  
Andrea

"Si la belleza se midiera en tiempo, tú representarías la eternidad".  
Para Inés de Felipe

"Quiéreme cuando menos lo merezca, pues entonces lo necesitaré más".  
Janita

"Quien no reconoce ninguna falla en su persona requiere una segunda opinión".  
Belén

Esta es una página abierta para que reflexionemos sobre lo que otros han escrito o planteemos nuestros propios pensamientos. Por lo tanto, si tenemos algunas líneas que queramos compartir, mandémoslas en un sobre dirigido a sección "Diario mural", a la casa editorial de nuestra revista, ubicada en Avenida Holanda 279, Providencia, Santiago. O bien, vía mail, a [miss17@holanda.cl](mailto:miss17@holanda.cl)  
Tema: libre. Extensión: lo más breve posible, con el fin de que todas podamos publicar lo que deseemos. Indicar el nombre o seudónimo que nos identificará como autoras del texto.

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



## HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DIFICULDADES E DESAFIOS

José Gledson Nogueira Moura  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
[gmourasocial@gmail.com](mailto:gmourasocial@gmail.com)  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida

Kelson Gérison Oliveira Chaves  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
[kelsongok@yahoo.com.br](mailto:kelsongok@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo elaborar uma reflexão que enfoca desafios e dificuldades que dizem respeito ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Este assunto reaparece nas discussões acerca do ensino de História e Ciências Sociais. E não é por acaso: os estudos e políticas realizadas pelos órgãos oficiais sempre destacam um baixo grau de institucionalização da lei 10.639/2003, assim como uma aplicação desigual no que tange ao todo do território nacional. Inicialmente a explicação da pouca institucionalização da lei da qual tratamos figuravam a pouca existência de materiais de referência e didáticos voltados a História de África. Atualmente, esses materiais já são ofertados até certa abundância. No entanto, esse fato não alterou substancialmente o quadro de pouca institucionalização e implementação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Que estratégias colocar na mesa para superá-lo? Essa e outras questões serão tratadas no presente texto. Neste artigo, procura-se abordar quais são suas atuais dificuldades de implementação, e, principalmente, perceber o que a não implementação acarreta na prática docente nas disciplinas das chamadas ciências humanas. Além disso, constrói-se, neste artigo, uma reflexão sobre o que se pode ganhar, em termos pedagógicos, curriculares e sociais, de formação do “refletir historicamente e sociologicamente”, com a instituição da lei 10.639/2003, bem como a problemática, e as consequências, de sua não aplicação: em suma, o que se perde, no que se refere ao ensino das humanidades com a não implementação, isto é, com o não ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. História e Cultura Afro-brasileira. Dificuldades. Desafios.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo elaborar uma reflexão que enfoca práticas, desafios e dificuldades que dizem respeito ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Como é facilmente observável, este é um assunto que, volta e meia, reaparece nas discussões acerca do ensino de História e de outras disciplinas das humanidades. O fato não é por acaso. Está diretamente ligado às ainda persistentes dificuldades de sua plena efetivação.

Os estudos e as políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), embora constatem um crescimento e melhoria no que diz respeito à implementação da lei 10.639/2003 (atual lei 11.645/2008), sempre destacam, igualmente, a recorrência de um baixo grau de institucionalização (assim como uma aplicação desigual no que tange ao todo do território nacional).

Logo após sua criação, entre os fatores que eram corriqueiramente assinalados para explicar a pouca institucionalização da lei aqui tratada figuravam a falta, ou muito pouca existência, de materiais de referência e materiais didáticos, voltados para a História de África, que pudessem dar suporte aos professores e demais profissionais que, não esqueçamos, não tiveram, em sua maioria, essa formação em suas graduações.

Hoje, porém, é um fato que esses materiais já são ofertados até em abundância. Existem, inclusive, editoras com linha editorial exclusiva para a temática (como, por exemplo, a editora Pallas, a editora Nandyala, entre outras). Há, além disso, recorrentes ofertas de cursos de extensão, capacitação, e até especialização, voltados para o assunto. Entretanto, isso não alterou substancialmente o quadro de pouca institucionalização e implementação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Neste artigo, procura-se explorar as atuais dificuldades de implementação, bem como perceber o que sua não implementação acarreta na prática docente nas disciplinas das chamadas ciências humanas, especialmente na disciplina de História, isto é, perceber o que se perde enquanto realização dos princípios da formação histórica escolar.

Nesse caminho, faz-se um breve apanhado acerca da história de reivindicações do Movimento Negro, desde a década de 1970, que desembocaram na criação da lei que instituiu essa temática no currículo escolar; aborda-se, concomitantemente, os objetivos e características quando de sua criação, e, ainda, o que mudou ao longo desses quinze anos de existência.

Além disso, constrói-se, neste artigo, uma reflexão sobre o que se ganhou e se avançou, em termos pedagógicos, curriculares, e de formação do “refletir historicamente”, desde que a lei 10.639/2003 foi instituída, bem como a problemática, e as consequências, de sua não aplicação: quais os motivos para esse fato, como se dá no dia-a-dia da vida escolar, e o que se perde, no que se refere ao ensino de História, com sua não implementação, isto é, com o NÃO ENSINO de História e Cultura Afro-brasileira.

Para tanto, começaremos por abordar um pouco o histórico que envolveu a criação desta lei, compreendendo o contexto de sua constituição e as demandas que ela pretend(e) ia responder.

### **A LEI 10.639/2003 E SUA ATUALIZAÇÃO COM A LEI 11.645/2008:**

Para entender a lei que visa a implementação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e posteriormente Indígena, é interessante compreender que ela não é fruto de uma ideia que tenha surgido da noite para o dia. Ao contrário, fazia parte de uma reivindicação do Movimento Negro desde a década de 1980.

Conforme explica o historiador Petrônio Domingues:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU [Movimento Negro Unificado] defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares**, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.<sup>1</sup>

Ademais, desde então o 13 de Maio seria repudiado, pelo Movimento Negro Unificado, como data festiva, sendo estabelecido o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), como Dia Nacional de Consciência Negra, representando Zumbi, portanto, como símbolo da resistência à opressão racial. Observe-se que esta data, o 20 de Novembro como Dia Nacional de Consciência Negra, também é parte da lei 10.639/2003, o que indica, já

<sup>1</sup> DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, 2007, vol.12, no.23, p.114.



de início, o caráter de luta política inseparável da implementação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Desde então, década de 1980, o Movimento Negro brasileiro passou a intervir no terreno educacional, “com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil”<sup>2</sup>. Daí é que iria se erigir, de maneira mais organizada, a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. E não parava por aí: reivindicava-se também a observação de uma “literatura negra”, dando visibilidade e representação à um segmento ignorado, e contrapondo-se à uma literatura considerada de base eurocêntrica. Não é por acaso, portanto, que a lei 10.639/2003 também atinge, em suas determinações, a área disciplinar do ensino de literatura.

Ao conhecer a origem dessas ideias, compreende-se melhor que não tenha sido um acaso que a referida lei tenha entrado em vigor em 2003, logo nos primeiros dias da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha sua trajetória política ligada às bases dos movimentos sociais, e atendia uma demanda de um grupo que sempre o apoiou.

A lei não era apenas um instrumento de orientação curricular. Era já uma lei afirmativa, que fazia parte de uma embrionária política de ações afirmativas e combate ao racismo que reconhecia a escola como um lugar de formação de cidadãos e um espaço privilegiado na desconstrução de preconceitos, estigmas, estereótipos, como o desenrolar da história e das políticas sociais e educacionais do referido governo iriam mostrar. A lei 10.639/2003 era um atendimento às lutas históricas do Movimento Negro e um reconhecimento da desigualdade que estava em vigor, até então, no tratamento escolar acerca das matrizes culturais que compuseram, e compõem, o Brasil.

E em que consistiu a redação da lei 10.639?

Alterando a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, a lei 10.639 foi assim composta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

---

<sup>2</sup> DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, 2007, vol.12, no.23, p.115.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Como considerou Selva Guimarães, ao discutir o tema, a aprovação da lei 10.639, em 2003, foi um “marco efetivo” na adoção de políticas públicas e ações afirmativas de reconhecimento da diversidade étnicorracial na educação brasileira e seu tratamento desigual, dado até então, nas políticas curriculares do país<sup>3</sup>.

Após cinco anos, a lei 10.639/2003 seria modificada para incluir a temática indígena. Esta mudança, muito justa, foi um ganho do movimento indígena, mas que se deu aproveitando a luta do movimento negro, como o próprio movimento indígena reconheceu. Agora, a lei 11.645 estabelecia:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

É preciso, no entanto, perguntar: na prática, o que significaria, ou o que deveria significar, a criação, e a implementação, das leis supracitadas? Vamos tentar entender isso agora.

<sup>3</sup> GUIMARAES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas-SP: Papirus, 2012.

## ENTRE GANHOS E PERDAS – EMBATES NO ENSINO DE HISTÓRIA:

O ensino ou não de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena traz consigo perdas e ganhos pedagógicos que parecem, ainda hoje, passarem despercebidos para grande parte dos profissionais do ofício.

É preciso perceber, por exemplo, que a ausência da temática indígena perpetua uma prática cristalizada da História ensinada onde os indígenas possuem participação quase inexpressiva, não sendo mais do que atores coadjuvantes em nossa história, como bem observou Maria Regina Celestino de Almeida:

Aliás, não agiam, apenas reagiam a estímulos externos sempre colocados pelos europeus. Tem-se quase a impressão de que estavam no Brasil à disposição desses últimos, que se serviam deles à vontade, descartando-os quando não mais necessários (...) sempre de acordo com os interesses e objetivos dos colonizadores. Além disso, os índios surgiam na história, em geral, apenas no momento do confronto, quando pegavam em armas e lutavam com os brancos, para saírem dela logo que, derrotados, deixavam de ser um obstáculo à ocupação da terra.<sup>4</sup>

Esse é o caso, recordemos, da chamada Guerra dos Bárbaros, também conhecida como Confederação dos Kariris. A narrativa acontece como se, juntamente com a guerra, os povos indígenas perdessem também, num passe de mágica, suas culturas e identidades étnicas, “passando a constituir massa amorfa e inerte à disposição dos missionários, colonos ambiciosos e autoridades corruptas, que dispunham deles à vontade”<sup>5</sup>.

Já no que diz respeito à História da África e das populações afro-brasileiras no Brasil, o quadro não é muito mais animador, o que traz sérios problemas quando pensamos no papel formativo, de desenvolvimento de leituras de mundo e de sociedade, que o ensino da disciplina História deve exercer.

Num texto sobre a relação entre ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil, por exemplo, Hebe Mattos observa que quase sempre os africanos só entram em cena nas aulas de História quando se vai caracterizar a “construção da sociedade colonial”, onde estes figuram basicamente como força de trabalho. A autora ainda observa que, em geral, os

<sup>4</sup> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.27.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.30.



povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem e de seus encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel de força de trabalho na sociedade colonial escravista.

É óbvio, não se está a negar, que esta questão é muito importante nessa temática. Contudo, são por demais evidentes as assimetrias entre o conhecimento que temos, e que trabalhamos na prática docente, a respeito das sociedades europeias, ameríndias e africanas. E este problema também pode ser rompido com a efetiva implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Traçando um resumo, bem caracterizado por Hebe Mattos, comumente, “os africanos entram em cena na história do Brasil colonial a partir do “pacto colonial”, da “monocultura do açúcar” e do “exclusivo metropolitano”<sup>6</sup>, que impunham a necessidade e instalação do tráfico negreiro e do trabalho escravo do africano. Essa abordagem tradicional e sempre repetida exclui de sua narrativa várias faces, construindo, assim, um ensino de História cego para alguns lados da problemática. Para Hebe Mattos:

Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial europeia, escamoteando a face africana do tráfico, essencial para o entendimento de sua dinâmica e durabilidade. Essa naturalização da escravidão negra, a partir de uma premissa que torna o tráfico negreiro um fenômeno histórico, econômico e cultural derivado **apenas da história europeia, é fruto do desconhecimento da história africana e de sua importância na articulação do mundo atlântico, presente na formação de pesquisadores e de professores brasileiros.**<sup>7</sup>

Ora, refletir acerca do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é discutir as disputas por um projeto educacional, e de sociedade, e de democracia. E, nesse sentido, entendemos que o ensino de História da África, bem como dos povos africanos e afro-brasileiros no Brasil, representa uma inflexão de grande relevância no que diz respeito as lutas antirracistas no Brasil, especialmente na desconstrução de um ponto: a permanente associação que é feita, no imaginário dos alunos, e da sociedade brasileira, entre o “corpo negro” e a condição de escravo, o que faz reverberar estereótipos e contribui, como destaca Hebe Mattos, na criação de “déficits de autoestima” no seio da população afrodescendente.

<sup>6</sup> MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.133.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.137.

## CONCLUSÃO:

Como colocou Selva Guimaraes, “a História como disciplina formativa tem um papel central na luta pela superação da formação racista e no desafio de construção de um projeto de educação inclusiva, republicana, libertadora e plural”<sup>8</sup>. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e as leis 10.639 e 11.645 apontam nessa direção.

Em resumo, é preciso estar ciente do papel político que a disciplina História comporta no campo do saber escolar. A História, indubitavelmente, constitui um campo de saber fundamental no interior do ensino das humanidades na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural. E o ensino de História Afro-Brasileira e Indígena deve ser pensado sob essa perspectiva.

É compreendido que leis como essas possuem, também, uma importância pedagógica que, por sua circulação, já agem na promoção de novas atitudes. Sem negar isso, é evidente, contudo, que não basta à lei existir. Para sua eficácia plena, que é o que desejamos, ela depende da divulgação ativa de seu discurso, contribuindo para a construção de novas sensibilidades. Por isso a sua não implementação é tão preocupante.

Alguns críticos apontam a fraca difusão e implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como o resultado de as leis terem sido sancionadas sem que houvesse no país, na formação dos professores, a preparação adequada.

Há de se dizer, no entanto, que o fundamento dessas leis não é o de serem um ponto de chegada, e sim um ponto de partida. E ele foi dado. Cabe a nós corrermos para que a ideia de uma História do Brasil não eurocêntrica não se torne letra morta, nem discurso sem prática.

Ambas as leis, se realmente implementadas, contribuem para um conhecimento histórico que rompe silêncios e destrói estereótipos sempre presentes no “chão da escola” quando se aborda a temática indígena ou dos africanos e seus descendentes no Brasil. De tal modo, as duas leis provocam bem mais do que a mera inclusão de novos conteúdos: elas exigem que sejam repensadas relações étnicorraciais, relações de poder, e práticas pedagógicas, eivadas de equívocos, há muito arraigadas.

---

<sup>8</sup> GUIMARAES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas-SP: Papyrus, 2012, p.87.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BRASIL. Lei n.º10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, 2007, vol.12, no.23, p.100-122. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso)>; Acesso em 26/05/2015.

GUIMARAES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.



## IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA EM CONTOS POPULARES: UM OLHAR PARA A OBRA DE SILVIO ROMERO

Maria Edneide Ferreira de Carvalho  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*  
[edcarvalhoj@yahoo.com.br](mailto:edcarvalhoj@yahoo.com.br)

Sebastião Marques Cardoso  
*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*  
[sebastiaoamarques@uol.com.br](mailto:sebastiaoamarques@uol.com.br)

Objetivamos, nesse trabalho, analisar a representação identitária do negro em contos populares coligidos por Silvio Romero e registrados na obra *Contos Populares do Brasil*. Mais especificamente, pretendemos observar como a figura do negro é construída na relação estabelecida com o branco e com os elementos da cultura afro-brasileira. Para análise, selecionamos dois contos intitulados: *O pássaro Negro* e *O negro Pachóia*, da tradição oral brasileira e registrada na obra acima mencionada. Apesar de os contos fazerem parte de uma tradição oral antiga, sem indícios de seu surgimento, compreendemos que, ao se situarem em determinadas culturas, esses contos absorvem e dialogam com os modos de organização social e cultural dos grupos e sociedades onde são recontados. Nesse sentido, interessa-nos analisar o negro nos contos brasileiros, percebendo que há relações intrínsecas entre o modo como ele aparece nos contos e os contextos de transmissão desses contos no Brasil, em especial, no Nordeste, onde foi coletada a maior parte das narrativas. Para tanto, nos respaldamos nos estudos de Hall (2006, 2009); Rondelli (2004); Carvalho (2010), Ayala (2003), dentre outros. Observamos que nos contos de análise, a representação identitária do negro se configura entre a negação de sua identidade e a absorção de valores dos brancos. Além disso, investigaremos como a figura do negro se constrói, assim como na grande maioria dos desfavorecidos dos contos orais, na relação conflituosa da condição de miséria em que vive e da sua prova de esperteza para ocupar um espaço de maior prestígio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade, Afro-Brasileira, Contos Populares, Silvio Romero.

# **Identidade e cultura negra em livros didáticos de Língua Portuguesa**

Jéssica Jainne dos Santos (UERN)

Francisca Maria de Souza Ramos Lopes (UERN)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – E-mail: jessicajainneuern@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – E-mail: franciscarramoslopes48@gmail.com

Neste artigo, (re) pensamos o espaço escolar como um local em que se deve promover um projeto coletivo de transformações sociais posto que os discentes, dentro e fora da escola, convivem com diversos conceitos, ideias e grupos econômicos, sociais, culturais e étnicos diferenciados. A esse respeito, investigamos se os discursos que circulam em livros didáticos de Língua Portuguesa e Arte são representativos da diversidade cultural e étnico-racial presentes em nossa sociedade. A pesquisa está respaldada nos fundamentos da Linguística Aplicada (LA), da Análise do discurso francesa e dos Estudos Culturais. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa documental em sua abordagem qualitativa/interpretativista. A construção dos dados acontece por meio de pesquisas bibliográficas em livros didáticos de Língua Portuguesa do 2º ao 5º ano, usados em escolas públicas municipais da cidade de Assu, RN. O corpus está organizado por meio de a) conteúdos temáticos; b) imagens, tais como pinturas, esculturas, ilustrações de pessoas e de lugares, representativos da visibilidade ou da invisibilidade do povo negro. Em fase de análise, os resultados são indicativos de que ainda há muito a ser feito a favor da valorização da diversidade nos livros didáticos. Desse modo, compreendemos que, independente do livro didático, as diferenças precisam ser estudadas e (re) pensadas em salas de aula.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural e étnico-racial. Livros didáticos. Lei 10.639/2003.



## IDENTIDADE E DISCURSO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NO LOGOTIPO DE DIVULGAÇÃO DO SINAFRO 2018

(Autora) Joseilda Alves de Oliveira; (Coautora) Nara Karolina de Oliveira Silva.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus de Pau dos Ferros. E-mail: [joshitalo@gmail.com](mailto:joshitalo@gmail.com); [narakarolina25@gmail.com](mailto:narakarolina25@gmail.com).

### RESUMO

Considerando a imagem do negro na sociedade atual como reflexo da representação que se tinha outrora, um passado marcado por lutas de identidade, de liberdade, de direitos, por resistência a uma cultura, onde o negro nada mais era do que objeto de trabalho dos senhores brancos, e como a representação da identidade do índio foi construída na literatura, objetivamos no presente trabalho, analisar, os possíveis sentidos que se manifestam no logotipo do evento (SINAFRO). Interessa-nos olhar não só para a materialidade linguística, mas para o todo da obra. Para tanto, nos norteamos a partir dos questionamentos: i) porque a escolha de um tom de cor e não de outro para a confecção do logotipo do evento; ii) que valores podem estar por trás da escolha dessa imagem feminina, na composição do logotipo; iii) considerando a construção verbal e não verbal do texto, o que essas escolhas podem nos revelar em relação a identidade construída dos povos afro-brasileiros e do cultura indígena. O trabalho assume como orientação teórico-metodológica central a teoria/análise dialógica do discurso (ADD) depreendida das reflexões do Círculo de Bakhtin e de comentadores desse Círculo. A análise empreendida é de natureza interpretativa com abordagem qualitativa. Tomando como *corpus*, o logotipo de divulgação do evento, retirada do site de apresentação. Os dados preliminares apontam que a construção discursiva, no logotipo do evento, se caracteriza por um fazer que se utiliza de elementos que valorizam a imagem do negro numa orientação de produção de sentidos que podem reafirmar ideologias dominantes e que houve um apagamento da cultura indígena.

Palavras-chave: Construção discursiva, Análise dialógica, Ensino.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## INTRODUÇÃO

### 1.1 SOBRE O NEGRO NO BRASIL: DISCURSO E IDENTIDADE

Considerando o debate sobre a cultura afro-brasileira, desde a entrada do negro em terras brasileiras e, observando as literaturas que discorrem sobre a temática da escravidão, podemos compreender que embora haja uma quantidade considerável de dados, nessa literatura, é que “a escassez e a fragilidade dos dados com que se busca descortinar o passado africano impõem uma prosa entremeada por advérbios de dúvida” (SILVA, 2006, p. 16). E foram essas conotações equivocadas que permitiram ou que ratificaram, ao passar dos anos, um discurso ideológico que nada mais fez do que tornar diferentes os iguais. “As desigualdades são graves e, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos.” (HERINGER, 2002, p. 58)

Por isso, ao analisarmos representações acerca das identidades culturais representadas no logotipo, texto imagético selecionado para análise, nesta pesquisa, precisamos compreender como estão sendo representadas as identidades negras e indígenas, no discurso. “Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (HALL, 2003, p. 85).

A luta do povo negro acontece antecedente a formação do Brasil. Este enfrentamento tem início na resistência ao aprisionamento e à escravização, num período iniciado no final do século XV e começo do século XVI e perdura até a contemporaneidade. No entanto, na atualidade essa desvalorização e aprisionamento, porém, emergem em outras formas de violência, assume dimensões (re)-significadas. Na modernidade, a luta do povo negro contempla temas que abordam seus direitos, já legalizados, bem como importância e reconhecimento em escala econômica/social.

A condição de objeto, de coisificação e de distanciamento que o homem branco atribuiu ao negro, significa, nas palavras de Bakhtin uma zona de fronteira, que divide e limita. Constituindo assim, uma maneira de “[...] engolir para criar uma falsa ilusão de igualdade homogênea” (BAKHTIN, 2009, p. 154).

Compreendemos que, essa falsa ilusão de igualdade homogênea, se concretiza nas atitudes que acabam por não respeitar a raça negra, na sociedade brasileira. Percebe-se, em diálogo com as literaturas, um silenciamento em relação à trajetória do negro no Brasil que, ao ratificar a desconsideração pelo negro, fortaleceu os discursos e as atitudes de desvalorização daqueles que se julgavam superiores. Um espaço e tempo em o negro era visto apenas como um animal doutrinado e domesticado para atender os deleites das grandes elites. O “gente” do negro era desconhecido, “[...]”

as distinções e desigualdades raciais são contundentes, facilmente visíveis e de graves consequências para a população afro-brasileira e para o país como um todo”. (HERINGER, 2002, p. 58).

Considerando os “não ditos” em algumas literaturas associados ao mito da democracia racial, o racismo compreende uma realidade cultural enraizada na sociedade brasileira, disseminada disfarçadamente e autorizando homens e mulheres brancos a adotarem pretensas posições de superioridade. Esse tipo de atitude de brancos em relação aos negros traz resquícios de valores resultantes de uma história marcada pela escravidão, assassinato e depreciação do corpo negro. Nesta realidade o corpo do negro transforma-se em alvo de julgamento e inferiorização (SCHWARCZ, 2012), e a carga valorativa construída nesse contexto perdura na atualidade, emergindo em algumas situações onde são perceptíveis as atitudes de inferiorização do negro.

## 1.2 O NEGRO NO ENSINO

Percebe-se, que a partir do ano de 2003 após influência dos Movimentos sociais negros o surgimento da lei 10.639/03 enquanto um instrumento constituído para efetivação de igualdade para a população negra, no que se refere ao trabalho da cultura do povo afro nas redes de ensino do país, que a importância das relações sociais e étnico-raciais, nos processos educativos é compreendida, pela legislação da educação brasileira, e trabalhada com a finalidade de formação para a cidadania.

No entanto, podemos perceber em literaturas ou na persistência dos silêncios de algumas passagens da história que a escola precisa observar a aplicabilidade das políticas públicas na sua prática diária, que, por muitas vezes, acaba por difundir alguns discursos de desvalorização da cultura do negro. “A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas.”(GOMES, 2003, p. 77). Não custa admitir que, da mesma forma em que na rotina de trabalhos e responsabilidades a escola pode disseminar uma negatividade em relação ao negro, ou a qualquer temática, pelo seu caráter de formação e de responsabilidade, “[...] ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.” (GOMES, 2003, p. 77).

O ensino precisa promover uma educação das relações étnico-raciais que possibilitem que as pessoas desconstruam os valores arraigados ao processo histórico de escravização e coisificação do negro. O processo educativo deve ser compreendido para formação do ser enquanto cidadão capaz de construir uma identidade sabendo a importância do Outro para sua construção (BAKHTIN,



2011), de forma que favoreça que os educando construam e se construam positivamente com o Outro em um movimento recíproco. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma que inclua a valorização das significativas contribuições que tivemos dos negros para a construção da sociedade brasileira.

## 2. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDIGENA NO BRASIL

Entendemos que, fazendo pertencer a um determinado grupo social, com o passar do tempo isso nos permite um sentimento de pertencimento e construção de significados coletivos. Em meio as representações que lhes são apresentadas, os seres humanos elaboram seus conhecimentos e suas memórias e com essa construção vão se transformando em fontes de legitimação da representação do mundo e dos seres. (HALL, 2006).

Entende-se que as representações simbólicas são construídas através de práticas discursivas da linguagem, (VOLÓCHINOV, 2017), espaço onde, em diálogo com o Círculo de Bakhtin, entendemos a construção da identidade.

Evidentemente, que a partir do diálogo constante entre as pessoas, as relações de interação, seus posicionamentos em relação aos outros, torna-se possível entender a identidade não como algo imutável, parado, mas como aquilo que é construído em movimento, na diferença ou por meio dela, no que Bakhtin (2011) chama de singularidade.

O conceito de identidade pode ser compreendido a partir dos costumes, da forma de vida, da cultura, das representações simbólicas apresentadas e na forma como estas são inseridas na cultura. (HALL, 2012). Para tal entendimento o autor corrobora suas palavras:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. (HALL 2012, p. 108).

Compreendemos, portanto, que a identidade pode ser construída socialmente e que essa construção compreende cultura e representação, ou seja, construímos as representações a partir do que nos é apresentado. Assim, compreende-se que identidade indígena se forma que são formadas outras identidades a partir do “outro”. O contato, principalmente, com os colonizadores e os demais “outros”, com os quais os indígenas se defrontam ao longo da sua história, permitiu essa construção da identidade indígena que teve início por meio do contato com os europeus que chegaram ao Brasil

no século XVI. A partir das crônicas e narrativas dos viajantes, construiu-se ao longo do percurso histórico a identidade indígena que permanece nos discursos atuais na forma como os livros didáticos, a sociedade, a escola, as comunidades não indígenas apresentam a cultura do índio.

### **3. METODOLOGIA**

A fundamentação teórico-metodológica adotada no presente trabalho se reporta às ideias de Bakhtin e o Círculo Bakhtin, a análise empreendida na construção discursiva se realiza em conformidade com a perspectiva da análise dialógica. Compreendendo, portanto, o estudo realizado, como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa. E para análise da construção discursiva, serão considerados os possíveis posicionamentos valorativos expressos na construção do Logotipo do SINAFRO- 2018.

### **4. CONSTRUINDO A DISCUSSÃO**

#### **4.1 A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO: VISÕES DIALÓGICAS**

A construção da figura negra sempre esteve pautada nas características físicas e, sobretudo, no seu histórico de escravização pelo homem branco. Os grandes cânones literários, por exemplo, pautavam-se numa noção bem tradicionalista para sua época, quando havia nas produções a exaltação do “belo”, bem como o reverenciamento as classes abastadas, ou seja, nas obras desses cânones reinava a ótica dominadora do branco sobre o negro, este que sempre tivera sua imagem estereotipada, vistos como indivíduos serviçais, alienados, arraigados ao legado da escravidão, atribuindo-lhes ainda, a imagem de marginalizado. Predominava-se assim uma literatura preconceituosa, etnocentrista, levando o grupo dominado a uma supressão de identidade.

Diante desse cenário é perceptível que a imagem do negro sempre fora ligada a seus traços físicos (nariz avantajado, boca carnuda, cabelos encaracolados, pele escura) e as posições que ocupava na sociedade (escravo). Essa visão estereotipada também está ligada a acontecimentos históricos, como momentos pós independência em comunhão com a lei áurea, houve a necessidade de (re)criar uma identidade nacional aos costumes tradicionalista da qual o negro não fazia parte, ouse já, nessas novas teorias racialistas reinava “[...] a inferioridade da etnia negra, apresentando-a como animalesca e incivilizada. Neste cenário preconceituoso e excludente, restaram ao negro, as posições mais subalternas da sociedade.” (WINCH; ESCOBAR, 2012, p. 03)



Desse modo, nos interessa evidenciar como essa imagem ainda perdura na atualidade, para isso, analisamos como se dá a construção de sentidos a cerca da imagem do negro no logotipo do SINAFRO 2018. Vejamos agora o logotipo do evento para que possamos construir possíveis sentidos a cerca da maneira como foi elabora e configurado como produto final.

#### Logotipo do SINAFRO - 2018



Retirada da página do site de divulgação do evento.

Conforme Bakhtin (2011), ao refletirmos sobre os sentidos e as palavras, não devemos estabelecer limites para eles, devemos pensar na sua infinitude, uma vez que são frutos da interação social, (re) construídos nos diálogos outros, passados. Segundo esse mesmo autor, devemos olhar para o todo da obra, para que dessa forma possamos não generalizar os dados de uma pesquisa.

Após essas reflexões sobre o (s) sentido (s), partiremos para a análise do *corpus*. Observando atentamente o fundo da imagem vemos que este não se apresenta com cores fortes, chamativas, mas com uma cor marrom, já em uma tonalidade apagada, desgastada pelo tempo, que nós inferimos estar ligada ao tempo em que os negros eram mão de obra escravizada, mais especificamente, essa tonalidade reflete para nós a cor das instalações onde os escravos passavam as noites, ou seja, as senzalas. As rachaduras também são associadas às paredes das senzalas, o sombreado nas laterais do material nos reflete as noites escuras, as quais os negros estavam renegados. A cor, em tonalidade envelhecida e sem vida, pode ser associada ao apagamento da cultura desse povo, de suas raízes, de sua identidade.

Se olharmos atentamente para o fundo da imagem, também é possível observar a presença de dois negros dançando. Cenas como essa se davam nos raros períodos em que os negros não estavam trabalhando. No entanto, essa imagem que seria uma representação genuína da cultura

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



negra, encontra-se num espaço recolhido, em um tamanho pequeno, bem à margem do centro. A dança e o canto eram as formas que esse povo encontrava para não esquecer suas origens, sua identidade, bem como de descansar o corpo de toda exploração branca. Fica-nos a inquietação, por que essa imagem que poderia, dentre as demais, melhor representar a cultura afro, não foi melhor valorizada? Fica perceptível assim, que diante de todo esse discurso de igualdade, ainda reina a supremacia da ideologia oficial, “entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” (MIOTELLO, 2016, p. 168- 169)

Com um olhar, ainda mais dialógico, para o todo da imagem, percebemos que a figura feminina pode estar representando homens e crianças negras, pois esta aparece enquanto símbolo de força, resistência e, também de beleza (mulher negra, vaidosa, cabelos encaracolados, turbante), como se observa na imagem que está à esquerda da sigla do vento. Mas é importante destacar que na figura feminina, de rosto afilado, perfil “bonito”, a cor negra foi apagada, houve o branqueamento da imagem. No entanto, a figura masculina que se encontra destacada à direita, abaixo da sigla do evento compreende traços da caricaturização do negro, cor escura, avermelhada, nariz avantajado, olhos expressivos e lábios grandes/carnudos, dentes para fora ( por muitas vezes é associada a imagem do macaco), o que nos retorna a discussão inicial dessa análise, em que mencionávamos que ao longo da história as literaturas sobre a cultura afro contribuiu para a construção de desvalorização do negro.

#### **4.2 O ÍNDIO E SEU DESAPARECIMENTO NO LOGOTIPO DO SINAFRO**

Na sociedade circulam construções estereotipadas dos indígenas que acabam por constituir uma representação aprisionada a conceitos fixados, como exóticos, selvagens e habitantes da floresta. Esses desenhos representativos procedem de muitos discursos difundidos na sociedade que desconsideram “[...] praticamente toda a trajetória histórica dos indígenas, marcada por resistências, fugas, capitulações, negociações e tentativas de extermínio” (SILVA, 2012, p. 66). Simplificar as diferenças, numa tentativa de apagar a figura do outro ou procurar fixar dentro de uma representação naturalizada, está relacionado à atitude de “[...] lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade” (SILVA, 2001, p. 51).

Pelas observações realizadas ao material do logotipo do evento, podemos perceber que nem essa representação distorcida do índio, produzida a partir do discurso “dominante”, fora apresentada, pois houve um claro apagamento da representação indígena no texto imagético que



constitui o logotipo do SINAFRO 2018. Não há, no logotipo produzido, nenhum diálogo com a representação do índio. O dialogismo pode ser aplicado à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo entre as culturas, pois todos esses itens trazem em comum a linguagem (BAKHTIN, 2011). Na linguagem utilizada para composição do logotipo ocorre o que Bakhtin chama de “apagamento de vozes”. As vozes indígenas foram apagadas, caladas, no processo de construção e produção do logotipo analisado, já que não há, na composição do material, imagens ou cores que façam uma relação representativa da cultura indígena.

È importante salientar aqui que essa visão não está sendo veiculada por sujeitos que defendem a supremacia de uma raça em relação à outra, na qual a visão de mundo se associa a das desigualdades sociais como algo natural, mesmo sendo produzida por uma empresa essa imagem está sendo logotipo de um evento acadêmico, espaço que preza pela heterogeneidade dos sujeitos pela diversidade de povos, de culturas, de dizeres, espaço de inclusão, de debates, de igualdade, de tolerância.

## 5. CONCLUSÕES INACABADAS

Apesar de estarmos em pleno século XXI, onde as discussões acerca da tolerância, da igualdade, permanecem mais ativas, ainda existem visões conservadoras construídas a partir de um discurso difundido por uma minoria que se considera superior culturalmente. Veiculados não só nos diálogos do cotidiano, mas também nas esferas de maiores prestígios. Considerando essas visões ainda fechadas sobre a população negra, construídas ao longo das décadas, analisamos os possíveis sentidos que se manifestam no logotipo do evento (SINAFRO) 2018.

Na análise do *corpus*, pudemos observar que, apesar de haver uma intenção de valorização da imagem do negro no logotipo do evento, acaba existindo um apagamento desse sujeito. Fato que se revela, não só nas escolhas dos tons de cores para confecção do evento, mas também na caricaturização do rosto feminino, bem como o pagamento de sua cor, como se pode observar na imagem. Compreendemos que,

[...] a imagem do negro foi bestializada, associada a atraso e degradação social. O bandido, o degenerado, o vagabundo, o sujo e o bruxo foram apenas alguns dos estereótipos vinculados aos ex-escravos. Foi assim que a identidade nacional, e conseqüentemente a imagem do negro, foi estrategicamente planejada pelas elites brasileiras. Este processo identitário demarcou diferenças entre os sujeitos da sociedade. Importante ressaltar que os estereótipos ainda estão, mesmo que subjetivamente e veladamente, presentes em nossa sociedade, por vezes transformando-se e adaptando-se. (WINCH; ESCOBAR, 2012, p. 04)

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

Assim, esses estereótipos do negro nunca deixaram de existir, vão apenas se renovando a cada época. O escravo nunca sai da pele escura do ser negro, o passado permanece nas construções da sua imagem, o outro (conservadores) lhe conferem o olhar de segundo plano, isto é, de um sujeito serviçal, escravo, inferior. Mesmo que essa visão, ainda presente-se de forma velada e seja necessário olhar crítico, para enxergá-la.

A análise realizada nos permitiu enxergar, não só o apagamento das raízes afro-brasileiras, mas o apagamento da voz e da imagem do índio, este, que diferentemente do negro, se quer aparece na construção do logotipo do evento. Vale ressaltar que o índio também fazia parte dos povos contemplados no evento.

Faz-se necessário atentar para o fato de que esse logotipo está sendo o “cartão de visita” de um evento acadêmico, espaço em que as discussões sobre a linguagem acontecem fervorosamente, e os sentidos são incontrolláveis. É necessário pensar a construção da identidade cultural com um olhar mais dialógico, sempre considerando a participação do outro na construção das culturas, da dele e da sua. O olhar do outro pode nos apontar outros horizontes. É preciso observar os sentidos para desconstruir alguns que possam estar sendo veiculados, ainda arraigados a ideologias dominantes.

## 6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Bakhtin Dialogismo e Polifonia. São Paulo/SP: Editora Contexto, 2009, p 154.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. n.23, p.75-85. 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167- 176.

SILVA, G. J. da. **Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memória e ensino de história indígena**. Revista História Hoje, v. 1, nº 2, p. 59-79, 2012.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006..

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

WINCH, R. R; ESCOBAR, G. V. **Os lugares da mulher negra na publicidade brasileira**. Cadernos de Comunicação. V.16, N.2, jul- dez, 2012. Disponível em:<<http://doczz.com.br/doc/320046/os-lugares-da-mulher-negra-na-publicidade-brasileira..>> Acesso em: 05 de abr. de 2018.



## LEITURA LITERÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LENDO A OBRA *BRUNA E A GALINHA D'ANGOLA* NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Abraão Vitoriano de Sousa

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (abraaovitoriano@hotmail.com)*

Jociélia Francisca de Sousa

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (jocélia.pb@gmail.com)*

Claudivania Ferreira de Queiroz Oliveira

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (catarinaakarine@gmail.com)*

Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (malupsampaio@hotmail.com)*

**RESUMO:** A literatura infantil afigura uma considerável perspectiva para o desenvolvimento da competência leitora na escola, em razão de possibilitar ao aluno experiências culturais, estéticas e intelectuais, expondo os mais variados assuntos, dentre esses: contextos pertinentes à diversidade e questões sociais. Apesar disso, a literatura infantil, em relação à cultura afro-brasileira, ainda encontra um grande abismo em sala de aula, estando ambas em um constante processo de diálogo e reconstrução. É na direção de (re)pensar outras oportunidades de leitura e de interpretação que assevera-se este trabalho. Ressaltamos, pois, como objetivo maior desse estudo: apresentar a literatura afro-brasileira nos anos iniciais, evidenciando sua importância para a formação de leitores através da obra “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009). Assim sendo, quanto à metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, referendada em Coelho (2000); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2005) e em Cosson (2016). Ponderamos que a leitura literária e as questões étnico-raciais precisam estabelecer vínculos mediante uma apreciação lúdica e construtiva que favoreça a ótica das diferenças e a valorização das identidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, Literatura Afro-brasileira, Diversidade.

### 1. INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre Relações Étnico-Raciais na educação básica, especialmente depois de promulgada a Lei nº 10.639, de Janeiro de 2003, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Nesta direção, em 2004, o Conselho Nacional de Educação autorizou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Apesar desse avanço enquanto marco legal, a educação para as questões étnico-raciais depara-se continuamente com grandes desafios para sua efetivação. Por vezes, a temática é abordada na escola somente em datas isoladas (dia da consciência negra), ou, ainda, mediante

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



propostas inócuas, como o trabalho com textos paradidáticos, explorando simplesmente os aspectos formais do texto, sem empreitar uma discussão sobre os contextos socioculturais que um assunto dessa natureza implica.

É, pois, em postura contrária a essas práticas ausentes de significados que o referido estudo argumenta-se: no sentido de repensar esses trajetos e promover novas leituras acerca da cultura afro-brasileira, considerando a importância desse assunto como eixo balizador para se construir uma política afirmativa da diversidade na escola. A esse respeito, situamos a literatura infantil como uma relevante perspectiva para tentar superar esses abismos pertinentes às questões étnico-raciais na escola.

Nesta ótica, o presente trabalho objetiva apresentar a literatura afro-brasileira nos anos iniciais, evidenciando sua importância para a formação de leitores através da obra “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009). Comungamos da ideia que a leitura literária e as questões étnico-raciais necessitam dialogar através de uma apreciação lúdica e construtiva que favoreça a ótica das diferenças e a valorização das identidades.

## 2. METODOLOGIA

Com base na leitura de Richardson (2008), o método científico delinea os caminhos para se alcançar um determinado objetivo, sendo a metodologia: os instrumentos e as regras desse método. Neste contexto, o presente trabalho caracteriza-se enquanto uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2012), desenvolve-se a partir de materiais já elaborados, constituindo principalmente de livros e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa tem como principal vantagem permitir o investigador uma vasta cobertura de fenômenos muito mais amplos que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Do ponto de vista dos objetivos, apresenta-se como descritiva, uma vez que assinala como propósito fundamental: “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. (GIL, 2012, p. 28).

No que corresponde à abordagem, aludiu-se a uma pesquisa qualitativa, a qual não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Segundo Richardson (2008, p. 79): “A abordagem qualitativa [...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho levou em consideração a análise crítica de materiais (livros, artigos, leis, entre outros) e a construção de uma sequência básica do letramento literário (COSSON, 2016), a fim de enunciar uma perspectiva para a abordagem com literatura afro-brasileira nos anos iniciais.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

Embasando-se em Barbosa (2011), a escola consiste na principal instituição promotora da leitura, nela ocorrem as maiores possibilidades de interpretação e produção de textos, permitindo práticas diversificadas do ato de ler. Para tal, faz-se necessário que o professor possibilite o olhar crítico e reflexivo dos alunos diante de diferentes condições e usos da linguagem.

Diante disso, sublinha-se a importância do trabalho com o texto literário, cujo professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental deve oferecer pressupostos para que os estudantes despertem sua criatividade, ampliem sua visão de mundo e sejam sujeitos críticos. Em direção a isso, Paiva e Maciel (2008, p. 116) ratificam:

Quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nessa linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado (embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente), mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária.

O trabalho com literatura vai muito além de um estudo estético ou de um processo de leitura e de escrita, por se tratar também da humanização do indivíduo, de sentimentos, de uma forma especial de leitura que oportuniza o letramento literário. A literatura, assim, é fundamental dentro do contexto educacional, estando presente como uma lente que nos permite ver a sociedade e o mundo ao longo do tempo, interligando histórias, magia, beleza, expressão, vida e arte. Nesse aspecto, percebemos que a literatura está intimamente ligada ao contexto real e cultural da sociedade. Dessa forma, ela é entendida como espaço que se relaciona diretamente à experiência que nos rodeia. (COSSON, 2016).

Podemos dizer que leitura literária não está somente ligada às práticas de leitura do texto, como também voltada à educação literária e seu

efetivo domínio na escola e na sociedade. Isso reflete sobre a forma que a escola tem ensinado a literatura e, mais precisamente, como tem formado o leitor. Silveira (2005) explicita que:

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo de educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] O texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. (SILVEIRA, 2005, p. 16)

Em sintonia com esse pensamento, Eliana Yunes (2003, p. 53) assevera a necessidade que “[...] a cada texto sejamos leitores mais intensos e extensivos, a ponto de aí, sim, podermos escrever-nos e inscrever-nos na palavra lida [...]”. A autora se refere à capacidade do leitor perpetuar sua própria leitura, na medida em que a passa para outrem.

O ensino da leitura literária, então, deve segundo deve oportunizar mecanismos “[...] para que se forme leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 78)

A leitura literária é, então, de fundamental importância na formação dos sujeitos dotados de um olhar crítico em relação ao contexto em que se encontram inseridos, propiciando reflexões e transformações. Porém, muitas vezes, essa perspectiva não tem tido o espaço adequado no ensino fundamental. Brandão e Micheletti (2011, p. 26) apontam que:

[...] a linguagem na escola volta-se, equivocadamente, apenas para a praticidade, por isso encara a literatura como algo suspeito, frívolo. Ler histórias, no ensino fundamental, se reduz a adestrar-se na decodificação do código, a perceber sequências, ações, espaços, em suma, extrair do texto apenas elementos de sua camada superficial, informativa. [...] A escola deveria, desde as séries iniciais, considerar a literatura como atividade produtiva no sentido mais amplo.

Acerca disso, a escola não pode apenas exigir formas de leituras tecnicistas que não despertam o verdadeiro prazer para a leitura, nem tampouco conduzir o aluno a uma proficiência de leitura literária. O professor, nesse sentido, tem importante papel nesse processo de cativar e conduzir o aluno ao encontro da literatura e não usar textos literários como instrumento “didatizante”, para trabalhar conteúdos didáticos normativos e meramente informativos, já que a perspectiva de formação do leitor literário ocorre pela dimensão do prazer e do encantamento.

Dessa forma, a formação do leitor na perspectiva letramento literário, pode possibilitar uma formação crítica e reflexiva, tornando-o um ser ativo e pensante, capaz de atuar na sociedade e mais precisamente sendo um instrumento de humanização. (COSSON, 2016).

### 3.2 TRABALHANDO A OBRA “BRUNA E A GALINHA D’ANGOLA”

A literatura afro-brasileira em sala de aula enfrenta incontáveis desafios para a construção de um ambiente propiciador de aprendizagens. Com base em Rocha e Trindade (2006, p. 56), no texto das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”:

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial, os eurocêntricos, como que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um progresso histórico de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos.

É comungando da perspectiva da questão racial como um conteúdo multidisciplinar e recusando o uso do material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro que tomaremos o livro “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009), como um ponto de partida para abordar as situações de diversidade étnico-racial e da vida cotidiana nas salas de aula. (ROCHA; TRINDADE, 2006).

Voltando-se à obra de Gercilga de Almeida (2009), “Bruna e a galinha d’Angola”, a narrativa inicia-se de um modo bem peculiar, provocando a curiosidade do leitor:

Bruna era uma menina que se sentia muito sozinha. Quando estava muito triste ia para casa de sua avó Nanã, que chegara de um país bem distante, e pedia-lhe para lhe contar histórias de sua terra natal.

Uma que ela gostava muito era do panô da galinha que sua avó trouxera da África. Ela sempre começava assim:

“Conta a lenda de minha aldeia africana que Òsún era uma menina que se sentia só. Para lhe fazer companhia resolveu criar o que ela chamava de ‘o seu povo’.

Foi assim que surgiu Conquém, ou melhor, a galinha d’Angola deste pano.” (ALMEIDA, 2011, p. 4).

Podemos analisar, em consonância com Silveira et al. (2012, p. 187), que o livro “Bruna e a galinha d’Angola” coloca-se em uma “[...] tendência bastante recente na literatura infantil brasileira segundo a qual as personagens negras são inseridas em tramas cujos principais conflitos são de outra natureza, não sendo focalizadas diretamente situações de discriminação”.

De acordo com Sousa (2005, p. 199-200), Bruna e outras personagens de representação negra feminina levam à alusão de uma nova tendência, a qual enfatiza:

- valorização da personagem negra feminina contadora de história, que não é estereotipada como a tia Anastácia, mas mantenedora da ancestralidade africana;
- reforço ao direito à existência e à individualidade das personagens negras femininas;
- Os livros não se remetem somente às crianças brancas, de classe média, como outrora, mas também às crianças negras de diferentes classes e contextos sociais;
- as personagens femininas negras, na maioria das vezes, deixam de ser utilizadas apenas como suporte demonstrativo nas histórias que se destinavam a propagar um padrão de vida típico de crianças brancas e de classe média.

Por tudo isso, julgamos oportuno levar o presente livro para o cotidiano escolar dos anos iniciais através de uma sequência de básica de atividades com o intuito de apresentar para as crianças a importância de se conhecer a variedade de autores, de histórias e de situações abordadas na literatura e fazê-las perceber o quanto essa diversidade é necessária para enriquecer nossos conhecimentos enquanto leitores.

No que se refere à sequência básica do letramento literário, segundo Cosson (2016, p.51), esta constitui-se por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na *motivação* busca-se explorar a antecipação que o leitor faz diante de um título de um livro, procurando despertar seu interesse pela leitura. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa estratégia de estímulo. Na *introdução*, autor e obra são anunciados aos alunos. O professor deve apresentar o livro chamando a atenção dos elementos que o introduzem. Na *leitura*, é fundamental que o professor perceba as dificuldades dos estudantes e, assim, possa intervir efetivando estratégias que possam sanar tais obstáculos. Para Cosson (2016, p. 62): “a leitura escolar precisa de um acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Por fim, na *interpretação* acontece o momento da construção dos sentidos, por meio da inferência/diálogo que envolve o autor, o leitor e a comunidade.

Dessa forma, a apresentação do livro deve ser feita a partir de predição. O professor irá mostrar o livro e, a partir da capa, das imagens e do título, os alunos responderão aos seguintes questionamentos: “O que mais chamou a sua atenção ao observar a capa do livro: título ou imagem? Por quê?”; “Pela imagem e título, você acha que o livro traz uma história interessante? Por quê?”; “Você já ouviu falar a respeito desse país chamado Angola? De quais fatos relacionados a esse país africano o livro poderá

tratar?"; "Será que a galinha tem algum significado especial para esse país?"; "Que mensagens são apreendidas a partir da observação atenta da capa?". (COSSON, 2016)

A partir dessa predição, é possível ocorrer uma rica discussão que será construída através das respostas dos alunos, das suas indagações e das suas colocações. Assim, poderão surgir outros posicionamentos a envolver as questões raciais e o professor continuará esse assunto usando como mote a abordagem do livro, isto é, não tratando a temática como foco central, falando também da solidão em que a menina sentia no início da história e das amizades que conquistou por intermédio da galinha. Nesse sentido, o professor irá trabalhar as diferenças (no caso racial), considerando a riqueza e a diversidade promovidas para a vida em sociedade.

Em um segundo momento, a história poderá ser lida enfaticamente pelo professor, dialogando com os alunos, no sentido de averiguar as discussões realizadas na predição e repassar outras informações não observadas anteriormente. Após instante de oralidade, torna-se interessante a exibição do filme do livro: "Bruna e a galinha d'Angola", com o propósito de reforçar os conhecimentos dos discentes e aguçar a curiosidade deles para conhecer sobre a autora, o país de Angola, a fundamentação dessa história.

Exibido o filme e realizada a discussão, o professor poderá fazer, junto aos alunos, uma pesquisa acerca das principais informações a serem adquiridas. Munidos dessas informações e das suas impressões, os alunos poderão montar, em grupos e com auxílio do professor, murais informativos, poderão também criar uma outra história por meio do tema e das imagens do livro, poderão pensar, inclusive, na história dessa mesma menina em outro país. As apresentações suscitarão novas discussões, considerando as formas e estratégias escolhidas pelos grupos para apresentarem os conhecimentos adquiridos. Vale salientar que momentos de leitura e escrita devem ser muito valorizados neste trabalho e devidamente orientados.

É essencial deixar que o aluno, após obter todas as informações necessárias para realizar essa atividade, exercite sua própria liberdade/autonomia. Estamos utilizando uma estratégia que deixa o aluno livre de ideias pré-concebidas, o que o liberta, inclusive, de preconceitos raciais. Nossas ideias vão ao encontro do que diz Leahy, referendada Paulino e Cosson (2004, p.55):

A tradição metodológica de estudos literários no Brasil tem sido a divisão em períodos históricos; nossa fundamentação teórica, a fenomenologia do resgate: em vão nos perguntamos, no espaço inadequado das salas de aula, 'o que o autor quis dizer com isso?'

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

**www.sinafro2018.com.br**

uma indagação certamente mais profícua se praticada em centros de estudos mediúnicos ou esotéricos. Raras foram as oportunidades de ampliação e aprofundamento do diálogo genuíno, querendo genuinamente saber dos alunos suas respostas sensoriais, emocionais, racionais ao lido: o que realmente sentiram, pensaram, depreenderam do texto literário. Mais raramente ainda se procedeu à leitura crítica, à análise teoricamente fundamentada, à interpretação sem maniqueísmo ou polarização do texto.

De outra forma, seguir a “historiografia literária” nacional não é mais sinônimo de letramento literário, tampouco de formação de leitores críticos e dinâmicos. Precisamos entender, de uma vez por todas, o avanço nas práticas de leitura em cada época histórica. Quanto às inovações atuais - as quais perpassam pela literatura infantil, pela valorização da cultura afro e pelo estudo mais crítico das obras destinadas para o público infantil; essas devem ser vislumbradas como direcionamentos para que, assim, seja efetivada desde os anos iniciais a formação leitores autônomos e competentes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das discussões ao longo desse estudo, avistamos que é necessário repensar o papel da escola e do professor para a superação de preconceitos: um caminho consiste no trabalho significativo com obras literárias, as quais discutam a importância de valorizar o outro, respeitar sua história, sua cultura.

Compreendemos que o professor, enquanto agente mediador de leituras literárias, tem que construir metodologias que sejam capazes de despertar no aluno um olhar crítico, conhecendo e entendendo a importância da literatura na formação pessoal e cultural dos discentes. A literatura afro-brasileira no cotidiano escolar vem a ser um espaço de apreciações, de transformações, de vivência da alteridade, dentre outros aspectos.

Portanto, é refletindo sobre esse contexto de possibilidades do estudo com literatura, que encontramos a resposta da necessidade de trabalhar com obras afro-brasileiras na sala de aula e, mais especificamente, com a obra “Bruna e a galinha d’Angola” (ALMEIDA, 2009).

A contribuição desse trabalho ocupa-se de uma reflexão urgente e necessária: a escola necessita assumir o compromisso de despertar e de desenvolver no aluno (leitor) as competências básicas para interpretar/sentir a literatura, fenômeno esse que necessita ancorar-se em diferentes visões de mundo, as quais incluam o (re)conhecimento às questões étnico-raciais.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações: Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

BARBOSA, B. T. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Revista Educação em Foco, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar./ago. 2011.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas**. Brasília. Conselho Nacional de Educação: 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DIECEI, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

PAIVA, A; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A; et al. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.) **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, Rosa Maria Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.





SILVEIRA, M. I. M. . **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura:** suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, Rosa Hessel et al. **A diferença na literatura infantil:** narrativas e leituras. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.



# LETRAMENTO FAMILIAR E LETRAMENTO ESCOLAR: PERSPECTIVA ETNOGRÁFICO-DISCURSIVA

Adriana Sidralle Rolim-Moura

*Universidade Federal de Campina Grande – [adrianasidralle@hotmail.com](mailto:adrianasidralle@hotmail.com)*

Izabel Magalhães

*Universidade Federal do Ceará – [mizabel@uol.com.br](mailto:mizabel@uol.com.br)*

## RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre letramento familiar e letramento escolar. O estudo é de natureza qualitativa, com uma abordagem etnográfico-discursiva. O suporte teórico-metodológico é a Análise de Discurso Crítica combinada à Teoria Social do Letramento. O objetivo é realizar uma aproximação ao contexto familiar e, com base nisso, construir reflexões sobre esses letramentos. Resultados apontam que o letramento familiar independe de escolarização da família e que a condição socioeconômica não limita a família de construir o letramento familiar.

**Palavras-chave:** Letramento familiar, letramento escolar, discurso.

## 1 INTRODUÇÃO

Na cultura ocidental, de um modo geral, há grande valorização do letramento escolar, de forma que é possível observar empiricamente que a maioria das famílias organiza suas práticas cotidianas em torno da formação escolar de seus membros, de seus filhos/as. Por outro lado, as instituições escolares responsáveis pelo letramento escolar reclamam de que grande parte de seu público não tem assistência familiar, no sentido de a família contribuir para a formação educativa dos seus. Ao ouvir reclames em situações da minha atividade profissional como ministrante de cursos de formação continuada de profissionais da educação de um modo geral, responsáveis pelo letramento escolar de crianças e adolescentes, inquietam-me questões relacionadas ao universo familiar. E ao refletir sobre

essas questões, fica evidenciada que as famílias parecem ter dificuldade de lidar com as diversas interferências de diferentes elementos na formação educativa de seus filhos/as. Pois, além da violência urbana, há violências ocorridas no universo familiar e, de algum modo, as famílias se fragilizam com certos acontecimentos, como a violência contra mulheres e contra filhos/as.

Quando se escuta da escola que falta o acompanhamento familiar para que seus estudantes tenham um melhor desempenho, fica a impressão que a família tem obrigação de cumprir esse compromisso e não o faz. No entanto, a escola parece desconhecer a realidade em que seus estudantes vivem, que, a depender da situação, a responsabilidade inicialmente pensada como sendo da família, fica compreendida como sendo difícil de ser cumprida pela mesma, e, então, carecendo que a escola assuma. Constatação difícil, mas necessária de ser encarada pelos profissionais da educação, no âmbito escolar.

Assim, este trabalho se propõe a apresentar uma pesquisa sobre relações entre o letramento familiar e o letramento escolar, buscando contribuir com o desenvolvimento científico dos estudos em que estão relacionados o discurso e o letramento, mais especificamente, o letramento familiar. Desse modo, o presente artigo visa registrar uma investigação de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica, que busca construir uma compreensão acerca do discurso, das práticas, das relações que se dão no contexto familiar e como essas relações constituem o letramento de seus membros. Como suporte teórico-metodológico ter-se-á a Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme Fairclough (1992/2001; 2003; 2010) e Magalhães (2005); e a Teoria Social do Letramento (TSL), de acordo com Magalhães (2012), Rios (2009), Barton e Hamilton (1998) e Street (1995/2014). Esses estudiosos e estudiosas partilham da perspectiva crítica da relação entre linguagem, discurso, cultura, sociedade e letramento.

## **2 ESTUDOS CRÍTICOS DA LINGUAGEM E OS LETRAMENTOS**

Os estudos críticos da linguagem concebem o discurso como elemento da prática social. O discurso é uma ação, não só de representação do mundo, mas de significação do mundo

(FAIRCLOUGH, 2001). A Análise de Discurso Crítica (ADC) fundamenta-se na percepção da linguagem como parte da vida social, relacionada a outros elementos sociais, dialeticamente, constituindo-se como teoria e método de análise; perspectiva de análise das relações entre o discurso e os outros elementos da prática social (FAIRCLOUGH, 2003).

Nesse alinhamento, torna-se possível investigar o contexto familiar na perspectiva da Análise de Discurso Crítica e da Teoria Social do Letramento, a fim de verificar o entrelaçamento entre o discurso, as práticas sociais, a cultura e as relações entre o letramento familiar e o letramento escolar. Especialmente, porque o contexto familiar é um espaço de trocas linguísticas em que, de acordo com a história de formação dos responsáveis por dada família, são repassados valores, crenças, discursos e modos de ação sobre o mundo e sobre os outros.

## **2.1 LETRAMENTO**

A Análise de Discurso Crítica propõe uma visada dialética entre estrutura e ação ou entre eventos, práticas e estruturas que nos remete, portanto, à possibilidade de refletir acerca dessas questões no contexto familiar, em que a instituição família é investigada como espaço de constituição de letramentos, em que identidades são construídas, reproduzindo ou modificando o *status* do senso comum.

Para Fairclough (2003), há uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos. Com base nessa perspectiva social dos textos é que a Teoria Social do Letramento (TSL) é uma proposta crítica acerca do papel da leitura e da escrita nas sociedades.

A Teoria Social do Letramento compreende a perspectiva múltipla do letramento, evidenciando a necessidade de contextualização dos estudos sobre a leitura e a escrita nas práticas sociais (STREET, 2000). Este estudioso propõe que os letramentos são múltiplos, e que, portanto, não há um único letramento. Os letramentos são contextualizados, implicando que os letramentos estão situados nas práticas discursivas, nas relações de poder da vida em sociedade, sendo, portanto, socialmente construído, materialmente produzido, regulado moralmente e carregado e significado

simbólico (ROCKHILL, 1993). Nessa mesma linha, Barton & Hamilton (1998, p. 57) argumentam que “são necessários métodos que nos permitam examinar em detalhe o papel do letramento na vida das pessoas e nas histórias e tradições de que fazem parte”.

### **2.1.1 Letramento familiar**

Diante das considerações sobre o letramento como prática social, cabe conceituar, então, o letramento familiar. Essa denominação de letramento foi utilizada pela primeira vez por Kathy Pitt, no contexto britânico, em que a autora discute o letramento familiar a partir da linguagem escrita. A estudiosa, tanto em *Family literacy: a pedagogy for the future?* (In BARTON, HAMILTON E IVANIC, 2000), quanto em *The Discourse of Family Literacy: a critical analysis of teacher training films of a globalised pedagogy* (2010), analisa criticamente o discurso das representações oficiais de programas de alfabetização familiar, proveniente de um discurso pedagógico globalizado, introduzido no Reino Unido, na década de 1990. Ela analisa esses programas, que buscam atingir famílias marginalizadas e sem escolarização. Os programas baseiam-se na teoria Basil Bernstein do discurso pedagógico; teoria desse sociólogo da educação, Basil Bernstein, que propõe a teoria da deficiência linguística. A autora discute a alfabetização, que se propõe, no contexto familiar, com base nesses programas.

No entanto, proponho um conceito para o *letramento familiar* pautado na linguagem oral, utilizada no contexto da família, pois que é a linguagem mais recorrente nesse universo, tendo em vista que os usos da linguagem nesse contexto têm finalidades próprias, especialmente, porque, geralmente, são usos carregados de zelo, proteção e cuidado.

Dessa maneira, para pensar o letramento familiar, necessário se faz abordar o conceito de família. Ao longo das transformações vividas em sociedade por diferentes fatores, como o econômico, o tecnológico, por exemplo, as pessoas também, de algum modo, foram formando famílias com formatos diferenciados. Considerando isso esses novos formatos, é que será pensado e discutido o letramento familiar. Para tanto, é preciso convocar teóricos

que, adotando uma abordagem etnográfica sobre o letramento, apresentam uma grande variedade e complexidade em torno das práticas letradas e das práticas orais.

Nesse enquadramento dos letramentos sociais (STREET, 1995/ 2014) é que este artigo se apoia para denominar as práticas discursivas das famílias, como práticas constitutivas do letramento familiar. Esse é um letramento pautado complexamente pelas relações que se estabelecem nesse contexto, conforme o nível de escolaridade de seus membros, em que muito comumente é valorizado o letramento escolar. Porém, a família nem sempre o possui e nem sempre se utiliza da leitura ou da escrita de textos no seu cotidiano. As relações interpessoais, na família, são baseadas no afeto, mas não necessariamente são relações que favorecem o desenvolvimento de seus membros.

### **3 METODOLOGIA**

Para uma aproximação ao contexto familiar, foi realizada pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem etnográfico-discursiva. Nesse tipo de pesquisa, os textos são considerados materialidade linguística e semiótica das práticas sociais, sendo contextualizados nas práticas, implicando trabalho de campo (MAGALHÃES, 2006).

Após a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, foi realizada a pesquisa. Para tanto, o município em estudo é Cajazeiras-PB e as famílias selecionadas estão cadastradas nas Unidades de Saúde do município. A seleção foi feita aleatoriamente, de modo que duas famílias participaram da investigação. Como instrumento para análise dos dados, foram gravadas e transcritas *entrevistas semiestruturadas*. Essas *entrevistas* seguiram um roteiro guiado pelos seguintes pontos: . conversas da família e a formação de seus membros na escola; . letramento escolar e motivos para matrícula de filhos/as na escola; . família e seu papel na formação de seus membros; . acompanhamento nas atividades escolares dos mesmos; . repasse familiar de valores, crenças, ensinamentos para seus membros.

Para a análise dos dados, a base é Fairclough (1992, 2001, 2003) e a teoria de Halliday (1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), pois a proposta de análise da ADC (FAIRCLOUGH, 1992;

2001; 2003) é baseada em aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional. Para a ADC, toda a dinâmica social é constituída por três níveis: estruturas sociais; eventos sociais e práticas sociais.

Nesta pesquisa, foi analisado o significado representacional. Para Fairclough (2003), o *significado representacional* tem relação com os discursos, modos de representar o mundo, expressos através de valores, crenças e ideias.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme a metodologia apresentada, eis os dados das entrevistas realizadas com duas famílias da cidade de Cajazeiras-PB. As entrevistas e todo contato com essas famílias se deu com as mães, pois foram as pessoas mais acessíveis para estabelecer contato.

Para transcrição das entrevistas foi utilizado o mesmo parâmetro adotado por Magalhães (2000, p. 15), que foram: barras inclinadas, representando interrupções no fluxo da fala; letras maiúsculas para as palavras pronunciadas em tom forte, indicando ênfase; três pontos entre parênteses para mostrar que uma parte foi omitida e colchetes para registrar fala simultânea. Em conformidade com Fontenele (2014, p. 134), também foram acrescentadas reticências para registrar momentos de suspensão nas falas, que podem demonstrar dúvida, ironia ou mesmo interrupção de uma ideia. A esses caracteres já sistematizados, acrescentei parênteses para registrar alguma informação importante, que não é parte do texto da entrevista.

O quadro a seguir sintetiza recortes de falas das entrevistas semiestruturadas com essas duas famílias.

FAMÍLIA 1	FAMÍLIA 2
<b>1 Motivo para os/as filhos/as estarem matriculados em uma escola</b> <b>Esclarecimentos sobre a importância da escola na vida dos/as filhos/as</b>	
1 Pra eles <u>terem</u> uma educação formal (...) pra que possam, no 2 futuro, seguir a profissão que <u>quiserem</u> .	1 (...) pra EDUCAÇÃO deles (...). Pra eles <u>ter</u> um 2 futuro BOM (...) por causa do bolsa escola não (...) 3 pra quando eles se <u>formar</u> , <u>ter</u> o empregum deles (...) 4 <u>terem</u> as coisinha que eu num posso dar (...)”.

<p>1 Meu marido, ele diz muito assim, <u>estude</u> pra ganhar muito (...)</p> <p>2 DINHEIRO.” “Só que/ pra <u>ter</u> uma profissão boa pra <u>ganhar</u></p> <p>3 muito dinheiro. Já eu não, digo assim, procurem estudar (...)</p> <p>4 pra quando crescerem, <u>escolherem</u> o que eles gostam, né.</p> <p>5 Independente dessa questão de dinheiro(...) porque (...) alguma</p> <p>6 coisa que não gostem (...).</p>	<p>1 Eu FALO, assim. O pai num é muito de falar não</p> <p>2 (...) Eu digo que/ porque ele/ diz que <u>quer ser</u> um jo-</p> <p>3 gador. (...) você <u>tem</u> que <u>estudar</u> muito, né.</p>
<b>2 Valorização do letramento escolar</b>	
1 SIM.	1 VALORIZA. Nós <u>damo</u> consei que é pra eles estudá.
<b>3 Vontade de ir para escola</b>	
<p>1 <u>Gostam</u>. Eles não reclamam não. Só no comecinho</p> <p>2 do ano (ininteligível), na primeira semana. Acordam já sabend</p> <p>3 que vão (...).</p>	<p>1 <u>GOSTA</u>. Ah/ o outo já tava doindim começasse a Es-</p> <p>2 cola, o caçulo. (...) aquele que <u>não gosta</u> muito, (...)</p> <p>3 É. Às vezes ele diz, não, hoje eu num vou pa escola</p> <p>4 não. Aí eu digo, pois num vá não, que quando seu pai</p> <p>5 chegar, aí você sabe.</p>
<b>4 Acompanhamento nas atividades escolares</b>	
<p>1 (...) eu já vou <u>repassar</u> as atividades com eles. Quando tá</p> <p>2 <u>fazendo</u> sozinho, <u>faz</u> sozinho. O de 7 anos. O mais velho já <u>fa</u></p> <p>3 tudo praticamente sozinho. E aí eu <u>vou repassar</u> o que tem;</p> <p>4 mesmo o que já sabe <u>fazer</u> sozinho, eu/eu/ <u>pergunto</u>, <u>procur</u></p> <p>5 uma olhada(...).</p>	<p>1 TUDIN <u>FAZ</u> A TAREFA. (...) Eles <u>faz</u>.</p> <p>2 Eu num estudo não.</p> <p>3 (...) esposo (...) estuda não.</p>
<b>5 Repasse de ensinamentos</b>	
<p>1 Ele participa, às vezes ele dá mais orientações assim, a nível</p> <p>2 de/de conhecimento de mundo. Devido ele ser militar, né, aí</p> <p>3 ele, ele coloca muito assim de forma geral a questão do peri-</p> <p>4 go, essas coisas, mais, questão de orientação mesmo, <u>sou</u> eu.</p> <p>5 TANTO ÉTICA, como também religiosa. A gente é católi-</p> <p>6 co. Eu participo de uma comunidade, sou consagrada nessa</p> <p>7 comunidade católica; e aí eu me preocupo muito em <u>passar</u></p> <p>8 essas questões de fê pra eles.</p>	<p>1 (...) Eu também <u>falo</u> sobre a parte, assim, das</p> <p>2 ingreja (...) eles <u>tem</u> que ser obidiente porque Deus,</p> <p>3 Deus num gosta de filho disobidiente a mãe, né. Eu</p> <p>4 dô consei, né. Pru beim (...) Digo que num é pra</p> <p>5 eles fazê as coisa que, que num agrada a Deus, né.</p> <p>6 Que na palavra de Deus (...) filho que é rebelde pa</p> <p>7 mãe e po pai, Deus <u>diminui</u> os ano de vida dele, né. (...)</p> <p>8 Nós diz assim que é pa andar nos camim certo, né,</p> <p>9 pa num ficar/ querendo se envolver com as coisa erra-</p> <p>10 da, né. (...) Porque coisa errada num é bom, né.</p> <p>11 TODA HORA. TODA HORA eu tô dizendo. Às vez</p> <p>12 até se irrita um pouquinho o mais velho. Eu <u>FALO</u></p>



	13 (...) O pai num é muito de falar não (...).
<b>6 Momento de reunião familiar</b>	
1 Todos os dias. (...) A gente se reúne pelo amanhecer, à 2 NOITE, a gente gosta (...) de ler historinhas junto (...) assistir 3 desenho (...).	1 Não, é assim (...) quem é jovem, as vezes assim, num fica 2 muito em casa (...) vai mais pa casa dos colega, 3 conversar (...) num tem, né, como, assim, reunir, 4 assim, pra de noite tá tá tudo junto, né. Porque assim, é 5 como eu disse, meu marido quando vem do trabalho, 6 ele não vem direto pra casa. Ele fica bebenu. É, às  7 vez ele chega dez hora da noite.
<b>7 Refeições juntos</b>	
1 (...) só mais eu e os meninos. Meu marido, ele não gosta 2 muito de comer na mesa (...).	1 (...) Às vezes nós almoça junto, não na mesa, né. Meu 2 marido quando chega (...) pra almoçar ele fica ali; na 3 sala de televisão almoçano/ aí ele almoça primeiro, eu 4 almoço a depois / que assim /eu num gosto de tá 5 comeno assim direto/ também. (...) O mais velho 6 come aí/ na/ sala da televisão também (...). Não 7 consegue reunir todos? (...) Não.

Na situação de fala do item 1, as duas famílias empregaram repetidas vezes o verbo *ter*, no sentido de construir a educação formal com a finalidade de se formar para terem uma profissão e, por consequência, ter ganhos materiais com isso. Assim, as duas famílias demonstram ter a mesma percepção em relação ao valor do letramento escolar. O verbo *ter*, no sentido de construir, expressa o *processo material*, representado pelos grupos verbais em destaque no quadro.

Quanto ao item 2, a *Família 1* só confirma que valoriza, mas a *Família 2* expressa por processo material, com o verbo *valorizar* e o verbo *dar*. Assim, as duas famílias partilham dessa representação, em que o letramento escolar é valorizado. Sobre o item 3, ambas as famílias empregam o verbo *gostar*, verbo de processo mental. Assim, nesses três itens fica bem claro que há, no contexto familiar, uma valorização do letramento escolar.

Agora, sobre o item 4 *Acompanhamento nas atividades escolares*, há aqui uma evidente

diferença. E vale relembrar alguns pontos relevantes nesse contexto. A *Família 1* é constituída por uma professora do ensino fundamental e um policial; vivem com uma remuneração mensal em torno de seis salários mínimos, em casa própria e são escolarizados. A *Família 2* é constituída pela mãe que é dona de casa e o pai, que é ajudante de pedreiro; vivem com a remuneração mensal variável em torno de um a dois salários e mínimos, em uma casa cedida pela prefeitura do município; nenhum é escolarizado. Nesse item 4, principalmente, a *Família 1* emprega verbos que expressam processo material de ação, como *fazer, repassar*. Já a *Família 2* diz que os/as filhos/as fazem as tarefas escolares, mas em nenhum momento aparece dando algum acompanhamento. Nesse item, cabe uma reflexão sobre a questão do acompanhamento familiar. Primeiramente, considerando pontos, como: na *Família 2*, os pais não são escolarizados. Desse modo, não conseguem orientar a produção das tarefas. Com base nisso, reafirmamos a necessidade de a própria escola dar o suporte aos estudantes para eles mesmos fazerem suas atividades. Por outro lado, no entanto, a família mesmo não sendo escolarizada, poderia organizar uma rotina para sistematizar a hora de realização das atividades escolares. E isso não passa pela escolarização, mas pelo controle e acompanhamento coerente do fato de as famílias valorizarem o letramento escolar. Apesar disso, não há indicação em nenhum momento das conversas e nem das entrevistas com essa família de consciência dessa necessidade.

A respeito do item 5, é possível verificar nas falas das duas famílias, que é a mãe que se responsabiliza pela formação dos/as filhos/as nos aspectos espiritual e moral. Nesse ponto, é possível verificar como o papel da mãe tem uma importância na formação dos/as filhos/as, especialmente, no aspecto humano, de convívio social, moral e religiosa.

Quanto aos itens 6 e 7, as famílias se diferenciam mais ainda pelo valor que dá às práticas familiares.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após essa aproximação ao campo de pesquisa, fica evidenciado que, de fato, há, por parte dessas famílias, uma grande valorização do letramento escolar, como forma de permitir à filha ou ao filho uma formação para o mundo do trabalho, a fim de que possam garantir dignamente a própria independência financeira no futuro. Ao contextualizar essas famílias, podemos evidenciar que essas

famílias foram constituídas em momentos históricos diferentes e as duas ocupam o tempo com o trabalho para o sustento da família.

Ao refletir sobre essas questões que envolvem o contexto familiar, chamou atenção uma divulgação de texto no *facebook*, na última semana de janeiro de 2016, elaborado com base na citação de um discurso do ex-presidente do Uruguai, José A. Mujica Cordano, que diz não esperar que os professores consertem as falhas na educação dos filhos. Pois é em casa que se aprende a: cumprimentar, agradecer, respeitar os semelhantes, ser limpo, honesto, organizado, solidário. Na escola, aprende-se as disciplinas, como: matemática, português, ciências, entre outras, e são reforçados os valores ensinados na família.

Com base nisso e considerando o que foi possível abstrair das famílias nesse estudo, há falta de um melhor entendimento da família de que seus filhos/as na escola aprendem conhecimentos científicos didatizados, mas, à família, cabe o compromisso de repassar conhecimentos da educação doméstica, que vão desde o conhecimento da história da própria família, passando por questões de higiene, até ser ético e respeitoso com as pessoas, independente da idade, da condição socioeconômica, da etnia, por exemplo.

Na escola, quando é divulgado que falta o acompanhamento familiar para que seus estudantes tenham um melhor desempenho escolar, para uma ideia de que a família tem obrigação de cumprir esse compromisso e não o faz. De fato, podemos até ratificar essa posição, que falta um acompanhamento da família nas atividades escolares dos filhos e filhas. Mas, diante disso, cabem questionamentos: as famílias, de um modo geral, têm como chegar a ter esse entendimento? as famílias, quaisquer que sejam, com condição social mais favorável ou mais desfavorável, têm discernimento do que cabe a elas ensinar e do que cabe à escola? Não seria mais justo e adequado para a escola, mesmo demandando tempo e trabalho, organizar eventos e atividades para instruir as famílias nesse sentido?

Desse modo, algumas possibilidades viáveis seriam: . a cargo da escola, a responsabilidade de reunir as famílias e mostrar o que é de responsabilidade delas e o que é de responsabilidade da escola em relação à educação dos filhos e filhas dessas famílias;. a cargo da escola, mostrar que o acompanhamento da família nas atividades escolares, independentemente dos pais serem escolarizados, é importante para a criança se sentir assistida e também esclarecer que as práticas discursivas e as relações interpessoais entre os membros da família são fundamentais para o melhor

desempenho das crianças na escola, pois a base emocional para que as crianças possam aprender é construída no seio familiar.

Por outro lado, em meio a essas discussões sobre a importância da assistência familiar à escola, parece até que a família se sente sem um apoio na sociedade, pois é nela que são sofridos os problemas sociais, como: família que se desfaz por questões conjugais; problemas conjugais cotidianos que desarmonizam o ambiente familiar, especialmente, para as crianças; uso de drogas; desemprego; alcoolismo; assassinato; violência contra mulheres e contra filhos e filhas, entre outros.

Então, ao que é possível perceber, realmente, na família estão as fragilidades da sociedade, e, portanto, é a escola como instituição social, provida de profissionais com formação, de alguma maneira, mais sensível às questões humanas, que pode pensar em dar uma contribuição para que as famílias possam fortalecer seus laços afetivos e possam compreender que, com a colaboração da escola, podem atingir o objetivo de formar seus filhos/as para viver em uma sociedade, em que possam ocupar uma vaga no mercado de trabalho e conquistar formas de sobrevivência, trabalhando com dignidade. Além do mais, é preciso que as diferentes configurações de família compreendam que nela, identidades são construídas, reproduzindo ou modificando o *status* do senso comum. Pois, como espaço de letramento, as orientações repassadas de como se conduzir socialmente são ensinamentos próprios do contexto familiar, que independente dos responsáveis pela família serem escolarizados, esse letramento existe e tem valor na formação dos seus membros. Até porque esse é o espaço, por excelência, de formação humana em que, como os pais têm uma relação afetiva com os/as filhos/as, que visa protegê-los/las e orientá-los/las para o futuro, o letramento ocorrido nesse contexto tem caráter peculiar, ao qual pode ser denominado de letramento familiar e que, de algum modo, pode ser suporte para o letramento escolar, pois que o letramento familiar prepara para a vida cotidiana, para as relações com os/as outros/as e o letramento escolar para as diversas esferas da vida em sociedade, entre elas, o mundo do trabalho.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998). *Local literacies*. London/New York: Routledge.

FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhães et al. Brasília: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.

\_\_\_\_\_. (2010). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

FONTENELE, L. M. S. (2014). *O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza.

HALLIDAY, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold.

\_\_\_\_\_.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3. ed. London: Edward Arnold.

MAGALHÃES, I. (2005). Escrita e identidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 7, pp. 106-118.

\_\_\_\_\_. (2006). Discurso, ética e identidades de gênero. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J. *Práticas identitárias. Língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, pp. 71-96.

\_\_\_\_\_. (2012). (Org.) *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MANZINI, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. Anais. Bauru: USC. CD-ROOM. 10 p.

MARIANO, A. B. P. (2009). As mudanças no modelo familiar tradicional e o afeto como pilar de sustentação destas novas entidades familiares. Disponível em: [www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/2009/ana-beatriz-parana-mariano.pdf](http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/2009/ana-beatriz-parana-mariano.pdf) Acesso em: 28 jan. 2016.

PITT, K. (2000). Family literacy: a pedagogy for the future? In: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. *Situated Literacies: reading and writing in context*. Routledge: London.

\_\_\_\_\_. (2010). *The discourse of family literacy: a critical analysis of teacher training films of a globalised pedagogy*. Routledge: LAP-Lambert Academic Publishing.

RIOS, G. (2009). *Literacy discourses. A sociocultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

ROCKHILL, K. (1993). Gender, language and the politics of literacy. In: Street, B. (org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 156-175.

STREET, B. V. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: Jones, K. & Martin-Jones, M. (Eds.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 17-29.

\_\_\_\_\_. (1995). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



## LITERATURA E IDEOLOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

Natan Severo de Sousa

*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Email: [natansb.letras@gmail.com](mailto:natansb.letras@gmail.com)*

Thalison Breno Alves da Silva

*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Email: [thalisonbreno14@gmail.com](mailto:thalisonbreno14@gmail.com)*

Juliana Fernanda Vieira Souza

*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Email: [julianafvs1@gmail.com](mailto:julianafvs1@gmail.com)*

Wanderson Kennedy da Nóbrega

*Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Email: [wknobrega@hotmail.com](mailto:wknobrega@hotmail.com)*

**RESUMO:** Apesar de possuir um amplo significado, o termo “ideologia” é entendido, a partir de uma ótica crítica, como uma forma de dominação que se caracteriza a partir do convencimento e da persuasão que causa naqueles que recebem a mensagem que lhes é transmitida através da proposta estabelecida por quem transmite essa ideologia. Assim sendo, pode-se afirmar que se há em um texto marcas ideológicas internalizadas ao decorrer dele, essas marcas podem influenciar e persuadir seu leitor em favor dessa ou daquela ideologia, dependendo do que o texto sugere. Diante do exposto, este artigo faz uma análise sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha, canonizada por muitos como sendo a primeira literatura brasileira, ainda que questionada por vários críticos literários se pode ser realmente considerada uma literatura brasileira ou portuguesa. Na Carta, Pero Vaz faz uma descrição ao rei de Portugal sobre as experiências que ele e sua frota vivenciaram ao chegar nas terras que correspondem ao solo brasileiro. Ele descreve como foram os primeiros contatos com os indígenas, bem como as características da terra e detalhes que ele achou conveniente relatar. A partir disso, é questionável se realmente essa descrição condizia de fato com a realidade, a qual se evidencia contraditória com o que ele descreveu em sua Carta. Podemos então constatar com isso que a intenção e o propósito de Pero Vaz envolvem interesses econômicos e colonizadores ligados à Portugal e à cultura eurocêntrica, isto é, descrições com interesses de natureza ideológica. Portanto, este artigo objetiva fazer um paralelo entre a Carta e a ideologia contida nela, bem como questionar o porquê de uma carta informativa como essa ter se constituído como literatura. Para tanto, a discussão reúne alguns conceitos de Chauí (1985) e Kothe (1997) e, a partir disso, verifica a influência da ideologia no texto e na Literatura, a qual é capaz de influenciar o modo de como o leitor observa a realidade dos fatos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, Ideologia, Carta de Pero Vaz de Caminha.

## INTRODUÇÃO

A influência da ideologia sobre os textos acaba por encobrir ou camuflar a realidade. Essa influência se evidencia também ao fazer-se uma leitura da Carta de Pero Vaz, considerada e canonizada como sendo a primeira literatura brasileira.

Datada de 01 de maio de 1500, a Carta, também denominada como a “Carta a el- Rei Dom Manoel sobre o achamento do Brasil”, foi escrita por Pero Vaz de Caminha, que exercia, nessa expedição, a função de escrivão (vale considerar a diferença entre *escrivão*, que descreve relatos mediante uma ordem ou ofício designado e *escritor*, que é propriamente o autor obras literárias e livros, por exemplo) de Pedro Álvares Cabral, que comandou a frota à qual se atribui o “descobrimento do Brasil”. Foi enviada para o rei pelo navegador Gaspar de Lemos, a Lisboa.

Nela, Pero Vaz faz uma descrição ao rei sobre as experiências que ele e sua frota vivenciaram ao chegar nas terras que correspondem ao solo brasileiro, descrevendo como foram os primeiros contatos com os indígenas, bem como as características da terra e detalhes que ele achou conveniente relatar, como a realização da primeira missa, por exemplo.

No entanto, é necessário, a partir de um olhar crítico, refletir se realmente essa descrição condizia de fato com a realidade, o que realmente e logicamente não demonstra coerência, pois os fatos contados da maneira como foram na Carta se mostram muito ilusórios e utópicos, objetivando assim o favorecimento da visão e cultura portuguesa e eurocêntrica.

Partindo disso, este artigo objetiva fazer uma análise entre o conceito de ideologia, relacionando-o com a Carta, e identificando marcas ideológicas nela. A discussão também questiona o fato de um documento informativo como esse ter sido considerado como literatura, bem como por seu reconhecimento de ser as “primícias” da literatura do Brasil. Assim sendo, a discussão reúne alguns conceitos de Chauí (1985), Kothe (1997) e Proença Filho (1997), e a partir destes, verifica a influência da ideologia no texto e na Literatura, a qual é capaz de influenciar o modo de como o leitor observa a realidade dos fatos.

## 2 CONCEITO DE IDEOLOGIA

O termo “ideologia” possui um amplo e abrangente significado. Em geral, pode ser entendido como um conjunto de ideias, de valores morais, religiosos e éticos que orientam ou que conduzem a visão de mundo que um sujeito ou um grupo de sujeitos têm de si mesmos e da realidade que enxergam e na qual se inserem.

Esses sujeitos tentam expressar a maneira como veem e como são levados a entender a realidade, isto é, aquela que julgam explicar a sociedade em que vivem. Marilena Chaui (1985) em *O que é ideologia*, diz que: “Temos, portanto, uma teoria geral para a explicação da realidade e de suas transformações que, na verdade, é a transposição involuntária para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas.” (CHAUI, 1985, p.10). Isto é, ao expressar uma ideia, o indivíduo que a elabora imagina estar produzindo uma teoria neutra, quando na verdade essa traz consigo uma bagagem ideológica social, política e histórica que influenciará de alguma maneira seu trabalho.

Essa característica da ideologia de influenciar e nortear nossa sociedade e nossa visão de mundo, acaba por “encobrir”, de certa forma, a realidade existente, principalmente do ponto de vista histórico-social, pois a ideologia consiste em “[...] tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas.” (CHAUI, 1985, pp.10-11).

A ideologia, portanto, pode ser entendida como tudo aquilo que mascara a realidade, como “ocultamento da realidade social”, pois tende a “[...] esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política.” Assim como, através dela, “[...] os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.” (CHAUI, 1985, p.21). A ideologia faz com que a dominação de uma classe social sobre outras seja “encoberta”, de modo que a classe dominada não se sinta como tal, e nem perceba o que realmente é, mas que tenha uma visão distorcida da realidade, concordando com sua dominação, pois as relações que mantem com as outras classes, parecem normais, justas e por isso, aceitáveis. Sobre a relação entre ideologia e essa *luta de classes*, Chaui (1985) faz referência ao pensamento de Marx e Engels, quando afirma que:

[...] é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados.(CHAUI, 1985, p.86)

Essa dominação característica da luta de classes, é proporcionada sobretudo através da *alienação*, onde as condições sociais em que a classe dominada se encontra são justificadas por condições alheias, como por acaso, por algum fator natural ou por efeito do destino. Partindo disso é desconsiderado o real, isto é, o processo histórico



que levou ambas as classes a se estabelecerem como *dominante* e *dominada*. Fazendo assim com que a classe dominante “justifique” suas ações, como afirma Chauí (1985, p.85):

Dessa maneira, não só os acontecimentos históricos são explicados de modo invertido, mas tal “explicação” ainda permite que a classe dominante justifique suas ações, fazendo-as aparecer como as “razões da história”. Atribui-se à história uma racionalidade que é apenas a legitimação dos dominantes.”

Se compararmos, por exemplo, a forma como nos é apresentado o “descobrimento do Brasil” (termo que em si e por si só, já traz uma carga ideológica, pois retrata uma visão eurocêntrica, que tenta afirmar que a história do Brasil só passou a existir com a chegada dos portugueses e outros povos europeus neste solo, desconsiderando que já existiam outros povos habitando o Brasil quando Cabral aqui chegou, em 1500, além de evidências de que outros europeus já estiveram em solo brasileiro antes de Cabral), não temos acesso à visão histórica do indígena que presencia a chegada dos navios e homens brancos em suas terras, que agora serviriam como colônia de exploração à Portugal. Temos, porém, uma visão “heroica” de homens que saem de suas terras, enfrentando perigos no oceano e que, enfim, encontram terra e indígenas que ali moram, os quais logo se mostram amigáveis e trocam relações pacíficas com os navegadores, mostrando-lhes suas riquezas, e compartilhando com eles amigavelmente de sua terra, de seus produtos, de suas mulheres.

Essa deturpação ideológica e utópica da história, teria o propósito de estabelecer uma sobreposição de classes sociais sobre outras, (*dominantes* e *dominados*) em que os fatos relatados são aqueles que atendem ou que favorecem à primeira, no caso do exemplo acima citado, aos navegadores, colonizadores portugueses. Corroborando com isso, Chauí (1985), em concomitância ao pensamento de Marx diz:

Porque a ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos. Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história. Por isso os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores. O vencedor ou poderoso é transformado em único sujeito da história não só porque impediu que houvesse a história dos vencidos (ao serem derrotados, os vencidos perderam o “direito” à história), mas simplesmente porque sua ação histórica consiste em eliminar fisicamente os vencidos ou, então, se precisa do trabalho deles, elimina sua memória, fazendo com que se lembrem apenas dos feitos dos vencedores. (CHAUI, 1985, pp.122-124).

Isto é, a história que temos acesso, através dos livros didáticos, do que é exposto e repassado pela mídia ou pelas instituições sociais, é apresentada como uma sequência de acontecimentos totalmente reais (apesar de muitos detalhes desses fatos não poderem ser compreendidos logicamente como legítimos) e tidos como atos “heroicos”, de onde a sociedade cria e alimenta a imagem dos “grandes homens”, dos “grandes feitos” da história. Em todos esses casos, a história é contada, geralmente, visando o interesse da classe dominante, e para isso, a ideologia assume seu papel de mascarar o real.

A partir dessas considerações, podemos concluir que a ideologia, portanto, além do conjunto de valores éticos, morais e religiosos que norteiam nossa visão de mundo, é também, de acordo com uma concepção marxista do termo, um instrumento de dominação, isto é, “tudo aquilo que mascara a realidade”. A seguir, será estabelecido uma conexão entre o conceito e a Carta, identificando a ideologia presente nela.

### **3 A CARTA E SUAS VERTENTES IDEOLÓGICAS**

Tendo conhecimento do significado e função da *ideologia*, analisaremos os aspectos ideológicos contidos na Carta escrita por Pero Vaz de Caminha, onde encontramos muitos vestígios que tentam “mascarar a realidade”, alguns tão lógicos que claramente podem ser notados.

Logo no início da Carta, escrevendo ao rei português, Pero Vaz fala do “achamento” da nova terra. Retomando o que já foi dito anteriormente, essa ideia de *achamento* ou *descobrimento* é utópica, pois, expressando uma visão eurocêntrica, considera a história dessas terras a partir da chegada dos portugueses, desconsiderando os povos que aqui já existiam, bem como evidências de que outros europeus já estiveram em solo brasileiro antes de Cabral.

A seguir, ele diz: “Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afear, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu.” Ao fazer tal declaração, ele tenta ser *neutro* em sua Carta. Neutralidade essa inexistente e impossibilitada, pois, a ideologia encontra-se atrelada em seu texto, e perceptivelmente visível, tentando encobrir o real e abrindo espaços para o ilusório. “Essa substituição do real pelo imaginário é a grande tarefa da ideologia e por isso ela anestesia como o ópio” (CHAUI, 1985, p.108).

Ele prossegue descrevendo detalhes sobre a navegação, e logo após, sobre a chegada à terra. No seguinte trecho ele faz uma descrição dos indígenas, do povo que a frota encontrou ao desembarcar:

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.

Essa descrição traz à tona um *estranhamento* que os portugueses tiveram ao ver os indígenas, tanto pela diferença da cor de pele deles, como pela sua nudez, pois os tripulantes traziam consigo uma visão eurocêntrica sobre a nudez, que de acordo com a moral cristã a qual eles professavam, era relacionada com a ideia de pecado, por isso o uso pejorativo do termo “vergonhas”. Ideias essas que, para os índios, não significava o mesmo: “[...] Não se percebe que, para os índios, não havia “nudez” e ela não tinha a mesma importância. [...] Assim se readota mais facilmente a perspectiva eurocêntrica, como se ela fosse própria do não-europeu.” (KOTHE, 1997, p.216). É questionável quando se lê que os portugueses estranharam tudo isso. Numa perspectiva lógica e real, é mais coerente imaginar a reação dos índios ao contemplarem essa chegada de estranhos em sua terra. Como diz Kothe (1997, p.216): “[...] O choque sofrido pelos índios, vendo não só os brancos barbudos, mas as caravelas, as armas, as roupas, esse não é levado em conta.”

Ainda sobre a admiração dos navegadores com a nudez indígena, podem ser citados os seguintes trechos da Carta:

[...] Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha.

[...] Também andavam, entre eles, quatro ou cinco mulheres moças, nuas como eles, que não pareciam mal. Entre elas andava uma com uma coxa, do joelho até o quadril, e a nádega, toda tinta daquela tintura preta; e o resto, tudo da sua própria cor. Outra trazia ambos os joelhos, com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas, que nisso não havia nenhuma vergonha.

Percebe-se que o conceito de vergonha tende a favorecer a visão do português, quando diz que “não tínhamos nenhuma vergonha”. É até compreensível a reação deles ao se depararem com tantas mulheres nuas, cena com a qual não era “normal”, nem fazia parte do cotidiano cultural e social deles. Todavia, seria muito mais coerente pensar que as índias teriam maior razão para se envergonharem, ao perceberem os homens estranhos recém-chegados olhando para elas.

Convenhamos que não era somente um olhar no sentido de “observar”, mas com segundas intenções, com interesse sexual. Tanto é que a

partir dessa ótica pode-se entender o porquê da descrição da aparência das índias, que teria como objetivo despertar o interesse português através da sensualidade das índias, coisa bastante comum nesse tipo de relato, pois “[...] Fazia parte dos momentos necessários a serem referidos pelo autor de uma carta de descoberta. Era por excelência, o tópico em que se configurava o exótico, aquilo que mais despertava a curiosidade dos homens europeus.” (KOTHE, 1997, p.221). É, portanto, a partir dessa ótica de interesse sexual, que pode-se explicar o ideal da beleza e sensualidade corporal da mulher brasileira, que perdura até aos dias atuais.

Outro trecho a ser considerado, é o que descreve a aparência dos índios, isto é, seus aspectos fisiológicos:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. [...]

[...] Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepena, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o touço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia míngua mais lavagem para a levantar.

Qual seria pois o objetivo, o propósito ideológico de descrever esses detalhes sobre a aparência física dos indígenas, senão o de mostrar à coroa portuguesa a feição daqueles que poderiam servir como mão-de-obra para lhes favorecer? Com isso, os indígenas tornar-se-iam objetos que podiam favorecer Portugal, servindo-lhe como “súditos” que cultivam seu produto. Kothe (1997) diz: “Sendo o rei o destinatário da Carta, e capaz de distribuir benesses a quem lhe trouxesse boas notícias, havia interesse em dizer que os novos ‘súditos’ tinham bons narizes, bons rostos, bons corpos.” (KOTHE, 1997, p.217).

De maneira semelhante, temos a descrição sobre a alimentação, o cardápio que os índios comiam, relatados também na Carta:

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos.

Pode-se entender, primeiro, que a intenção era a de justificar a força e o vigor dos índios obtidos por sua alimentação, tendo como objetivo lançar a ideia de que eles eram fortes, e se o eram, podiam servir como colonizados, podiam ser utilizados para mão-de-obra, beneficiando Portugal. Segundo, era descrever as

características da terra, que era produtiva a ponto de os índios não necessitarem da agricultura, por isso comiam do que caíam ou do que achavam nas árvores. Percebe-se novamente o interesse ideológico contido nessas declarações.

Outro aspecto a ser considerado, o qual é frequente ao decorrer da Carta, são as descrições que contam como era a convivência, segundo Pero Vaz, entre os portugueses e os indígenas, como no trecho a seguir:

Traziam alguns deles arcos e setas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. Comiam conosco do que lhes dávamos. Bebiam alguns deles vinho; outros o não podiam beber. Mas parece-me, que se lho avezarem, o beberão de boa vontade.

Andavam todos tão dispostos, tão bem-feitos e galantes com suas tinturas, que pareciam bem. Acarretavam dessa lenha, quanta podiam, com mui boa vontade, e levavam-na aos batéis.

Andavam já mais mansos e seguros entre nós, do que nós andávamos entre eles.

Temos então, um mito de uma convivência pacífica, a qual tenta demonstrar as relações entre portugueses e índios com grande naturalidade, como se eles trocassem presentes entre si (os índios davam dos produtos da terra, enquanto os portugueses daquilo que tinham trazido, produtos que os índios não conheciam), além dos relatos de que eles comiam e andavam juntos, como se tudo isso acontecesse da maneira mais espontânea, natural e amigável possível.

Kothe (1997), diz:

[...] O privilegiamento da Carta de Caminha, como documento do encontro entre portugueses e índios, tem como uma de suas funções ideológicas camuflar a existência de tais elementos negativos [inferioridade e barbárie]. Pela Carta, o encontro das duas culturas foi somente uma festa, um maravilhamento mútuo. (KOTHE, 1997, p.220).

Logicamente, não dá para compreendermos que tudo aconteceu da maneira pacífica e amigável como descrito na Carta, mas que com essas declarações houve uma tentativa de camuflar o encontro entre os portugueses e índios, para tentar encobrir com isso a barbárie da tomada das terras habitadas pelos indígenas, os quais foram os mais atingidos nessa história. Portanto, a partir dessas comparações, ficou claro a presença da ideologia na Carta. No entanto, faz-se necessário entender o que tornou esse documento em literatura brasileira, o que será discutido adiante.



## REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf)>. Acesso em: 31 de mai. 2015.

CHAUI, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KOTHE, Flávio Rene. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.



## LITERATURA E WEB: UMA ANÁLISE DO RACISMO

Juliana Fernanda Vieira Souza

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: julianafvs1@gmail.com*

Ângela Roberta Carneiro de Sousa

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: robertasousac@gmail.com*

Cryisia Mayara de Oliveira

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: cryisia\_mayara@hotmail.com*

Natan Severo de Sousa

*Universidade Estadual da Paraíba – E-mail: natansb.lettras@gmail.com*

Ana Maria Carneiro Almeida Diniz

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – E-mail: [ana\\_diniz\\_4@hotmail.com](mailto:ana_diniz_4@hotmail.com)*

**RESUMO:** Partindo do pressuposto de uma análise sobre a desigualdade que se instaura em nossa sociedade referente às diferentes classes sociais, este trabalho propõe expor essa problemática a partir do conto contemporâneo “Solar dos Príncipes”, encontrado na coletânea “Contos Negreiros” do autor brasileiro Marcelino Freire e comentários racistas em postagens de redes sociais estabelecendo uma crítica a crenças ilusórias de uma sociedade igualitária e sem preconceitos, que descreve o negro como dramatizador e não como vítima. Será utilizado, ainda, como subsídio adicional a Lei N° 7.716, definida pelo Congresso Nacional no ano de 1989 e que alega a punição para atos discriminatórios contra cor e raça. Desse modo, portanto, relacionaremos tanto marcas de fala de cunho ofensivo apresentadas no conto, quanto xingamentos difamatórios proliferados cotidianamente em espaços da web demonstrando a forte presença do racismo até os dias atuais. Será resultante a percepção do leitor sobre o sofrimento dessas minorias que são excluídas ou discriminadas na sociedade, visando promover uma discussão que insira principalmente métodos de conscientização a essas problematizações em âmbitos sociais proporcionando justiça, igualdade e respeito com esse povo que já carregam marcas históricas de dor e humilhação desde dos tempos escravizados. Em suma, a perpetuação até os tempos atuais de fatos racistas tem contribuído na divisão de indivíduos, de modo a conceituar inconscientemente espaços de frequência separados entre negros e brancos, o que requer, por isso, um olhar crítico e inclusivo que amenize esse problema e busque procedimentos para a conscientização e espírito humanitário entre diferentes classes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo; Desigualdade; Literatura; Internet.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

No século XXI ainda é presenciado crimes racistas que ocupam diferentes espaços sociais com propagação de ódio e difamação contra o negro, mesmo que com a instauração da Lei N° 7.716 definida pelo Congresso Nacional no ano de 1989 onde deve-se punir atos discriminatórios ainda são evidenciadas condutas preconceituosas que não sofrem penalidade e conseqüentemente multiplica os casos de sofrimento e humilhação com o povo negro.

Com a persistência da não aceitação do povo negro a contar da época da escravidão e com as diferentes lutas por igualdade vivenciadas ao longo do tempo que ainda não conseguiram ao todo banir a exclusão e conscientizar sobre a miscigenação da raça humana se faz necessário a discussão e a busca de promover justiça, igualdade e respeito para com esse povo.

A importância de analisar e debater sobre o racismo serve principalmente para desmascarar o “eu não sou racista” que se introduz na sociedade e problematizar fatos corriqueiros que são discriminatórios, entretanto passam despercebidos seu cunho ofensivo e julgador em oposição ao negro. Algumas campanhas que promovem a conscientização sobre o racismo e estão espalhadas em diversos meios de comunicação e ambientes fazem na maioria das vezes a apresentação do que é na teoria esse preconceito, porém deixam lacunas sobre como identificar atitudes racistas e compreender que determinada situação é discriminatória e coloca o negro em circunstância inferior.

Averiguando que o racismo é uma violência que se perpetuou até os tempos atuais a busca de não amenizar mais o fato e sim procurar meios de condenar agressores e conscientizar verdadeiramente a população dos males proporcionados pela discriminação se faz importante para o acolhimento da identidade negra sem medo de futuros ataques e as melhorias no convívio universal.

## **LITERATURA/ REALIDADE: UM CONTO NEGREIRO**

A coletânea “Contos Negreiros” do autor pernambucano Marcelino Freire publicado em 2005 e premiado em 2006 pelo Prêmio Jabuti retrata principalmente o preconceito racial, conflito de classes sociais, violência, pobreza, entre outros aspectos que retratam a dura realidade dos menos favorecidos socialmente. Inclui-se ainda uma apresentação do escritor e jornalista Xico Sá titulado “É doce, mas não é mole não” que aborda criticamente as passagens destaques de alguns contos da obra. Sá realiza uma explanação sobre “Solar dos Príncipes”:



Aqui não tem iluminismo besta. [...] E o “Solar dos Príncipes”, que conto” “Dialética do esclarecimento’ para os sugadores estéticos da pobreza parda, branca ou negra. Sorria, sorry, periferia, você está sendo invadido pelas câmeras do cinema-verdade! (SÁ, 2005, p.12)

O conto “Solar dos Príncipes” narra um grupo de amigos negros que se destinam a filmar a vida de moradores de um prédio do bairro nobre para mostrar suas diferentes realidades, todavia são impedidos pelo porteiro, também negro, por julga-los como ladrões e que desejavam na verdade assaltar o prédio.

Filmando? Ladrão e assim quando quer sequestrar. Acompanha o dia-a-dia, costumes, a que horas a vítima sai para trabalhar. O prédio tem gerente de banco, medico, advogado. Menos o síndico que nunca está. - De onde vocês são? - Do morro do pavão. – Viemos gravar um longa-metragem. –Metra o quê? Metralhadora, cano longo, granada, os negros arados até as gengivas. ( FREIRE, 2005, p.23-24.)

É possível com a leitura desse conto recordar várias reportagens jornalísticas em que um indivíduo já foi confundido como bandido e/ou violentado apenas por ser negro, esse julgamento prévio já é uma atitude racista e confirma a forte presença da discriminação racial e quando levada para a agressão física ou verbal comprova o fato de que o racismo é perigoso e coloca em risco vida de inocentes.

A noticiarista Lívia Machado publicou no portal de notícias brasileiro G1 em 2017 um caso de racismo com o ator Diogo Cintra que ganhou repercussão. O ator ao retornar de uma festa sofreu tentativa de assalto e pediu assistência para a segurança do local que foi negado alegando ele ser o malfeitor. A fala de Cintra que foi publicada em sua defesa:

Tinha como ser resolvido de uma outra maneira. Foi mais fácil aceitar o que os brancos falavam do que aceitar o que eu estava falando. É mais fácil achar que eu era um bandido do que chamar a polícia e investigar. (CINTRA, 2017)

Diogo Cintra foi apenas um dos casos de inúmeros com vítimas do racismo que poderiam passar despercebido, mas se tornou público por sua publicação na rede social que é na atualidade um dos espaços que contribuem e prejudicam ao mesmo tempo com o racismo.

A narrativa ficcional de Marcelino Freire em “Solar dos Príncipes” mostra a realidade do racismo ao se comparar com o caso vivenciado pelo ator Diogo Cintra em 2017 que trazem seus personagens principais negros julgados como bandidos sendo a fonte principal para esse julgamento a cor da pele.

## WEB: UM NOVO ESCONDERIJO PARA OS RACISTAS

Com a evolução da área tecnológica e o ganho de usuários nas redes sociais os crimes de caráter racista ganharam um novo espaço: a web. Os crimes virtuais são mais difíceis no reconhecimento do agressor que se escondem em perfis falsos e assim sentem-se seguros para “expressar sua opinião” com comentários hostis que denigrem o próximo, na maioria das vezes seus alvos são: negros, mulheres, homossexuais, entre outros.

A rede mundial de computadores é na atualidade um meio de compartilhamento de tudo que se é possível e com essa forte característica tem permitido acessos para casos positivos e negativos. Em publicação da Tracto atualizado em 2017 existe hoje no mundo 3,6 bilhões de pessoas conectadas aos serviços da internet, sendo essa totalidade cerca 47% da população mundial.

É na web que se encontra as redes sociais que foram espaços desenvolvidos para o entretenimento com postagens a respeito de informações, interesses, conhecimentos, divulgações e assim por diante, que vem ganhando cada vez mais seguidores que acessam cotidianamente sustentando sua popularidade.

A grande maioria das redes sociais usam de espaços que permitem comentários para a participação do público, mas, infelizmente, esses comentários estão proporcionando chances para disseminação do ódio justificados por expressão de opinião.

O racismo é um dos temas que tem sido debatido e apontado evidências quanto sua resistência. É visto com grande proporção comentários abusivos que denigre a imagem do negro sendo descrito por apelidos racistas que remetem a maioria das vezes em animais, malparecido e a escravidão.



(Foto:Reprodução Facebook)



# SINAFRO



(Foto: Reprodução Facebook)



(Foto: Reprodução Youtube e Instagram)

Os casos racistas apresentados aconteceram no Brasil no ano de 2014 e 2017 envolvendo pessoas de dentro e fora da mídia que repercutiram no país quanto os crimes virtuais ligados ao racismo. Por um momento foram exibidos os casos em diversos meios jornalísticos, porém,

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

tardamente foi esquecido pela população e as vítimas continuam tomando devidas providências perante a lei. O preocupante dos casos racistas são as inúmeras campanhas de conscientização contra o racismo, o conhecimento dos racistas sobre essa injúria racial e sua criminalidade, mas que mesmo assim praticam de ofensas, menosprezo e exclusão.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa constitui-se em uma revisão bibliográfica em torno da problemática social do racismo na obra “Solar dos Príncipes” da coletânea “Contos Negreiros” do autor Marcelino Freire e dos comentários com teor racista que foram publicados em redes sociais e repercutidos recentemente na web e meios jornalísticos pelos internautas. Tomando assim jus com o subsídio adicional da Lei Nº 7.716 definida pelo Congresso Nacional no ano de 1989 e que alega a punição para atos discriminatórios contra cor e raça.

A análise prezou pelas publicações de discriminação racial que causaram destaque no Brasil nos últimos anos para somar à luta traçada por Marcelino Freire em evidenciar nos seus contos ficcionais o sofrimento enfrentado pelos personagens negros do mundo real.

O conteúdo abordado foi um dos temas de aula do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para alunos do ensino médio da rede pública do município de Catolé do Rocha –PB que priorizava a distinção entre *bullying* e racismo na escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O autor apreciado Marcelino Freire usa da sua literatura não só como um instrumento de apreciação, mas também de revolução, buscando problematizar e tomar conhecimento para os leitores sobre assuntos importantes. Em seu conto “Solar dos Príncipes” ele busca principalmente trazer a realidade do racismo que ainda é presente narrando uma situação que pode ser inspirada em um fato real que já foi vivenciado por algum negro, como por exemplo o ator Diogo Cintra que foi julgado por ladrão e publicou em sua rede social o acontecido.

Em decorrência da proporção que as redes sociais proporcionam os casos de repúdio devem ser trabalhados em cima dos fatos, promovendo, no caso do racismo, campanhas de conscientizações em busca de refletir, identificar, conhecer, debater e denunciar sobre a ignorância do preconceito e discriminação racial como foi reconhecido os casos que comoveram a internet e usaram da mídia

virtual que foi o local das ofensas para compartilhar mensagens em apoio as vítimas, famílias e ao povo negro.

A escola que recebeu o PIBID para se discutir e conscientizar sobre essa temática apresentou melhorias no convívio escolar e o fim de “brincadeiras” que afetavam a cultura negra. As atividades elaboradas para o combate do racismo ultrapassaram os muros escolares e chegaram as ruas por intermédio dos alunos em desejar a conscientização por todos, assim os cartazes confeccionados, rodas de conversas, jogos educativos e relatos de vida foram estratégias de contribuir para a conscientização da sociedade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista disso percebemos a carência em se falar sobre o racismo já que ele se apresenta ordinariamente e intenso no meio social. A necessidade de analisar, desmascarar e denunciar acontecimentos que julgam e inferiorizam o negro é a forma de se combater futuras atitudes racistas. O Brasil que é um país miscigenado onde se encontra diferentes raças deveria buscar a igualdade não por compaixão, mas sim por obrigação de reconhecer as diferenças como algo natural.

A pesquisa foi relevante pois abrangeu a temática do racismo comprovando sua presença pelos acontecimentos reais que ganharam destaques, deste modo, se faz importante abrir os olhos da população que vierem a vivência algum desses atos a buscar estratégias que defendam o negro, puna o racista e conscientize a sociedade quanto os males recorrentes do racismo impedindo a propagação desse crime e promovendo a paz entre os indivíduos.

Com o índice elevado das violências pelo racismo o povo negro reprime muitas vezes suas particularidades por sentir medo de alguma exclusão, assim se auto rejeitando por ser uma das alternativas de proteção. As lutas pelo fim do racismo devem estar em todos os meios possíveis: escola, casa, trabalho, igreja, entre outros, para que assim conscientize sobre a discriminação racial, fortaleça a união e a aceitação das diferenças.



## REFERÊNCIAS:

BRASIL, Constituição Federal. 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 7.717/89, alterada pela Lei Federal 9.459/97.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional dos Direitos Humanos. **Gênero e Raça:** todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTB-a/ Assessoria Internacional, 1998.

FREIRE, Marcelino. **Contos Negreiros**. 6ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p: 23-27.

MACHADO, Livia. **Ator relata ter sido vítima de assalto, agressão e racismo em terminal de ônibus no Centro de SP**. 2017. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/ator-relata-ter-sido-vitima-de-assalto-agressao-e-racismo-em-terminal-de-onibus-no-centro-de-sp.ghtml>.

Acesso em: 10/01/2018.

TRACTO. **Quantas pessoas tem acesso à internet no mundo?**. 2016. Disponível em: <https://www.tracto.com.br/quantas-pessoas-tem-acesso-a-internet-no-mundo/>. Acesso: 12/02/2018.



## **Literatura infantil: uma construção do ser, não do sexo. Uma perspectiva de Falconer no livro OLÍVIA NÃO QUER SER PRINCESA.**

Roberto Robson de Almeida ; Sebastiana Alves Nogueira; Maria clara Fernandes de Andrade; Douglas de Oliveira Guedes .

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, <https://portal.uern.br>

### **Resumo**

Desconstruindo a noção de sexo pré-estabelecido culturalmente, Simone de Beauvoir (1970) lança suas dicotomias, sexo e gênero, em seu livro O segundo sexo, gerando um novo campo de pesquisa amplo e discursivo, abrindo portas para novas vertentes e estudiosos. O objetivo do presente trabalho é uma análise crítica e reflexiva sobre a identidade de gênero e os estereótipos no universo infantil da literatura, a partir da análise da obra literatura de Ian Falconer (2014) Olívia não quer ser princesa. Observando o processo de formação da criança e sua construção do seu ser sujeito, inerente a questões biológicas de sexo, que demarcam e separam meninos e meninas nos discursos patriarcais de poder. Quatro grandes estudiosos da área nos dão suporte para essa exploração, Beauvoir (1970), Butle (2008), Foucault (1998) e Meyer (2001). Com esse aparato teórico, partiremos para pesquisas históricas, para apreender o passado e suas bagagens que perduram até hoje sobre a sexualidade em si, suas heranças que permeiam enraizados, principalmente no tradicionalismo. Recorrendo também a Pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo, uma vez que precisamos entender o processo sexual de formação da identidade que ocorre na infância e se perpetua até a posterioridade, tendo em vista como a literatura, tão presente e importante nesse processo de formação, será modeladora de sujeitos.

**Palavras-chave:** Gênero. Infância. Literatura. Sexualidade.



## **LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA INTERTEXTUALIDADE NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DE ALUNOS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Lidiana Costa (1); Ana Paula de Oliveira (1); Thaysa do Socorro de Oliveira Lopes (2)

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte,*

*anapaulaoliveira055@gmail.com; lidianacosta\_@hotmail.com; thaysaalopes12@outlok.com*

### **RESUMO**

O presente trabalho objetiva analisar nas produções de textos dos alunos do 5º ano do ensino fundamental I, a intertextualidade presente em suas produções, atentando para verificar se há resquícios de intertextos ou relações socioculturais com a leitura dos contos clássicos, estabelecendo uma relação os clássicos literários. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, este estudo é de natureza descritiva, caracterizando-se como estudo bibliográfico e de campo. Seu método de abordagem é o dedutivo. Dessa maneira, analisamos e atestamos a importância das atividades desenvolvidas no contexto escolar, entendendo a literatura, a leitura e a escrita como práticas sociais/culturais e contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas públicas de nosso país. Para tanto tivemos o respaldo teórico como Lajolo (1999), Amarilha (2006), Magnani (2001), Cosson (2007), Candido (2011), e Frantz (2005).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, Sala de aula, Leitura.



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um país como o Brasil, composto por uma população multiétnica, marcado pela miscigenação de diversas culturas que se enraizaram desde o período colonial, através dos índios, escravos e europeus, dentre outros povos que fazem parte da cultura brasileira, ainda é comum ver no cenário escolar um estudo da literatura feito de forma descontextualizada com a realidade cultural e social do sujeito.

Dentre vários questionamentos e discussões no contexto escolar a respeito de como se manusear a literatura em sala de aula, o professor tem uma tarefa de difícil entendimento que pode propiciar muitas dificuldades em lecionar, mesmo o docente tendo a formação, se encontra com muitas dúvidas a respeito de como atuar com o acervo de textos literários e fazer com que o aluno sinta o prazer durante e depois da leitura, sem que seja por cobrança curricular. Percebe-se que o texto escrito, imagético que o aluno dispõe antes mesmo de frequentar a escola, necessariamente contribui para as que irá realizar no contexto escolar, por tudo isso, podemos baseadas nas ideias de Paulo Freire, dizer que a leitura de mundo do aluno e seu contexto histórico e cultural vai contribuir para dá consistência a leitura da palavra.

Uma questão bastante pertinente é a escolha do livro didático e paradidáticos, que muitas vezes são escolhidos sem o estudo adequado. Pois esses livros trazem a parte sobre a literatura somente o conteúdo explanando as escolas literárias, também muitas vezes apresenta fragmentos de obras, impossibilitando o aluno de entender o real significado da literatura na escola, tanto o aluno como o professor.

Assim vem em mente, o que é literatura? Como realmente é trabalhada a literatura no contexto escolar? São perguntas que requer muito estudo e praticidade. Assim uma infinita variedade de autores apresentam seus conceitos acerca do tema. Marisa Lajolo (1999) em sua obra “O que é Literatura” nos mostra: “O finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que o outro alguém leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social.” São questionamentos que perpassa fronteiras, e são muitas questionais no contexto escolar.

Diante disso propusemos a pesquisar sobre como é trabalhada a literatura na escola, em se tratando dos contos clássicos, pois no ensino fundamental esses contos são muito mencionados, e pouco desenvolvidos como mero prazer

da leitura, muitos às vezes são, portanto apresentados somente para cumprir um currículo que é exigido na escola. Entretanto a pesquisa em si objetiva analisar a intertextualidade presente nas produções textuais de alunos do ensino fundamental I, atentando para verificar se há resquícios de intertextos ou relações socioculturais com as leituras dos contos clássicos.

Diante disso, criou-se uma inquietação de pesquisar sobre o tema, através de observações no contexto e escolar, experiências na sala de aula, imbuídas como educadores presentes no âmbito escolar, resolvemos estudar, pesquisar e tentar obter alguns resultados que responda alguns questionamentos.

A pesquisa se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, descritiva. Quanto a método de abordagem é o dedutivo, pois partimos de teorias e leis gerais para se chegar a uma determinação ou previsão particular, ou seja, a sala de aula mencionada será o foco de nossos estudos. O trabalho será dividido nas seguintes partes: “A literatura no contexto escolar, posteriormente os procedimentos metodológicos, em seguida análise e discussões dos resultados da pesquisa com anexos, e por fim a considerações finais, as referências dos autores trabalhados durante a pesquisa”.

## **2 A LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR**

O estudo do texto é indispensável para um eficaz ensino/aprendizagem, tendo em vista, que os Parâmetros Curriculares presam pelo ensino sociointeracionista. Dessa forma, podemos observar como a leitura de textos literários é importante, já que a leitura é um processo de construção de sentidos, onde os alunos com seu conhecimento de mundo podem trazer novos sentidos ao texto. Apesar de que o texto literário está na maioria das vezes sendo utilizado somente para trabalhar questões linguísticas através de fragmentos da obra original, com isso, esquecendo a imensidão de significados que a leitura da obra completa pode possibilitar. A literatura nas escolas atualmente encontra-se um pouco defasada diante de todos os percalços que existem no ensino, principalmente no que se refere ao processo de leitura e contexto. Neste viés:

As relações entre literatura e escola (e, conseqüentemente, entre leitura e escola) são sutis e complexas e não se resolvem por uma melhor seleção de textos, quaisquer que sejam os critérios dessa seleção e mesmo que ela (seleção) privilegie critérios estéticos. Lajolo (1999, p. 43)

A escola distancia-se do mundo literário em seu contexto, pois não buscam melhorar seu repertório literário, apenas investem naquilo que lhe é mais cômodo e de fácil adaptação para o alunado, porém, este é um fato que não deveria acontecer, já que é por meio da leitura que ampliamos os conhecimentos e aprimoramos o aprendizado, tornando-nos sujeitos críticos e reflexivos, os quais podem opinar socialmente por carregar argumentos válidos perante a sociedade.

Essa pesquisa nos baseia-se em autores como Lajolo (1999), que trata sobre as faces da literatura, Amarilha (2006) que menciona sobre a bagagem empírica Magnani (2001) que vem falar da leitura como construção de sentidos, Cosson (2007) relata a importância da interpretação do texto, Candido (2011) apresenta os níveis de conhecimento intelectual, e Frantz (2005) que traz a literatura infantil.

## **2.1 A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA**

Para a realização do nosso trabalho, analisaremos produções escritas (narrativas) de quatro alunos do nível de Ensino Fundamental I, com isso, buscaremos observar à base literária dos mesmos, e o quanto a diegese se aproxima ao sentido dos contos tradicionais. A unidade textual será explorada a partir de uma ótica comparativa, em que prevalecerá releitura e a criatividade dos escritores, os quais serão aqui chamados da seguinte maneira: A1, A2, A3 e A4, como forma de preservação de suas identidades.

As produções foram realizadas após um momento reflexivo da aula, e apresentação e deleite dos contos clássicos, em que os alunos discutiam sob a mediação da professora, acerca da realidade fazendo nexos com ficções como contos de fadas, sagas de super-heróis, games, lendas folclóricas e etc., essa atividade motiva a interação entre os discentes e os permitem viajar por um mundo imaginário, resultando em preciosas criações. Diante disso,

Nessa dinâmica, o leitor é aquele que participa da arquitetura do texto como espaço preconcebido pelo produtor e como aquele que, de fora do texto, precede a literatura com sua bagagem empírica carregada de realidade vivida e sonhada. Amarilha (2006, p. 54-55)

De acordo com Amarilha (2006), a leitura desperta uma visão crítica no sujeito, levando-o a construir novos sentidos e também possibilita a apreensão do conhecimento que pode ser convertido e comparado ao mundo real. Isso se dá a partir do momento que o aluno desperta para o mundo literário, podendo atrelar os

conhecimentos dos livros com a sua realidade. Como na contemporaneidade os jovens pré-adolescentes estão envolvidos na internet, vídeo games e outros artefatos digitais, isso possibilita que os mesmos possam fazer ligações de suas vivências com os contos de fadas. Assim a leitura dos contos favorece a escrita, na qual suas produções são muitas vezes unificadas com suas leituras.

A produção textual permite ao aluno a prática da leitura e escrita, pois essas competências linguísticas mesmo sendo distintas, estão atreladas, uma permite a outra o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Produzir textos em sala de aula é um dos métodos bastante utilizados pelos docentes, e necessariamente requer cautela, pois o aluno pratica sua escrita, pondo em exercício sua leitura.

### **3 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS**

Sabendo da importância da Literatura na formação do sujeito enquanto ser crítico e social, buscamos através da produção textual de alguns alunos, atentarmos para essa viagem que o mundo da literatura nos proporciona, onde cada indivíduo é o autor de sua própria história, inspirados neste empasse, atentamos por analisar algumas produções textuais de alunos do ensino fundamental I, buscando entender como os mesmos produzem seus textos voltados para realidade que os cercam, e que essas leituras são resquícios de textos literários, ou seja, contos de fadas que são deleitados no âmbito escolar.

Na primeira produção nomeada por A1, o mesmo fez uma reescrita da história original dos Três Porquinhos, porém, as falas dos personagens foram adaptadas ao seu modo, de forma que facilitou sua escrita e produção textual. A1 não se despreendeu dos detalhes existentes na história verdadeira, como no caso das casinhas dos porquinhos, as atitudes do lobo ao ir atrás dos porquinhos em suas casas, e até mesmo o próprio título. Entretanto usou de alguns artefatos, palavras similares do cotidiano rotineiro, pois usou uma palavra bem nítida que faz uma ligação com a casinha de madeira, que é o caso da serra elétrica, instrumento muito utilizado para cortar árvores, isso mostra que o conhecimento prévio do aluno sobre determinados fatos interpelam em sua escrita, o produtor utiliza o tempo todo frases de seu cotidiano.

Também enriqueceu seu texto acrescentando frase do tipo “ Os dois porquinhos saíram correndo para casa de outro porquinho e ele estava tomando café “. Esse termo não existente na história original, foi acrescentado por A1, e

assim podemos perceber que o aluno acrescentou em sua produção a palavra “café” como sendo um modo típico e receptivo de sua região, ao receber uma visita em casa, o café é uma forma de receptividade. Porém, o desfecho de sua história foi escrito ao seu modo, fugindo assim da escrita original. Nessa perspectiva:

De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase [...] e polissemia [...] ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições [...] e utilização desses textos. Magnani (2001, p. 34)

Tendo em vista o exposto, vemos que a leitura constrói sentidos, e é por esse motivo que a criança busca inspiração no texto base para assim fazer sua própria produção diante dos sentimentos que lhe foram causados. Por meio da leitura dos contos clássicos, o aluno pode reescrever o texto ao seu modo, alterando algumas palavras, na qual não perdeu o sentido. Qualquer leitor pode entender na produção textual de A1 que a escrita tem vestígios do conto os três porquinhos, e que necessariamente estas leituras prévias contribuem para o desenvolvimento do aluno/leitor.

Diante do apresentado até o presente momento, a segunda produção nos apresenta de forma diferenciada, mais sem perder o foco do o objeto de estudo. Em sua produção, A2 baseou-se na história de “Os três Mosqueteiros”, sua escrita foi bem interessante, pois este criou uma narrativa diferente da original, mas preservou o mesmo título da obra real. Em seu texto, A2 fala de três irmãos que treinavam para uma competição à atingir o nível de mosqueteiro, o mesmo cita “Era uma vez três irmãos ele moravam juntos eles todos os dias tiravam para ser um mosqueteiro, eles foram para uma competição [...]” podemos perceber que o produtor apresenta de forma diferenciada do texto original, a palavra “competição”, pois atualmente é uma termo bastante usado, e que é bem praticado no cotidiano, em seguida o mesmo faz um paralelo entre o texto e a situação da juventude no mundo. Retratando também a realidade de muitos adolescentes, os quais perdem o foco de seus objetivos por se apaixonarem precocemente. Em sua estória há uma interpretação da realidade que é externada através de suas idealizações representadas por um dos mosqueteiros que se desvia de sua futura trajetória heroica ao se apaixonar por uma princesa, deixando-nos claro a importância da interpretação.

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Cosson (2007, p. 41)

A interpretação é a evolução da faculdade mental do homem, é uma habilidade que permite ao indivíduo uma visão ampla sobre o que lhe rodeia e as situações que lhes são proporcionadas. É um processo que envolve sujeito, texto e sociedade, entretanto fazendo-se presente entre os leitores, cabendo a cada um interpretar a sua maneira.

No texto de A3, notamos que o aluno se baseou também na história “Os Três Mosqueteiros”, pois ele traz em sua escrita a história de três amigos que se perderam na mata depois de caírem de um helicóptero. A3 não fez uso dos detalhes, nem mesmo dos personagens da obra real, pois este usou sua imaginação, deixando fluir seus pensamentos em sua produção, de forma que criou seus próprios personagens, em uma história elaborada por ele, na qual pudemos encontrar o início, meio e fim de sua narrativa. Essa estruturação é bem relevante, pois dessa forma podemos compreender a mensagem que o autor possivelmente quis nos passar através de seu texto, atentando para o fato de que o aluno é conhecedor da importância de uma estrutura na escrita. Diante disso, vemos que:

[...] há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Candido (2011, p.182).

Ao elaborar um texto, o autor pretende externar suas emoções através dos enunciados, esses são embalados por uma grande bagagem cultural, e permite ao escritor tentar persuadir o leitor com suas marcas textuais, podendo não só trazer conhecimento, mas também influenciar ideológicas.

No título do seu texto, A4 remete-se aos games, especificamente ao “Minicraft”, no qual são construídos prédios, pontes, casas, assim como nos traz um pouco das lendas do folclore brasileiro através do lobisomem, percebemos que o alunos fez uma mistura do clássico com os games, pois citou o lobisomem que é personagem de um conto clássico, o qual tem sua presença fortemente vista durante toda a narrativa, expressando de forma clara uma violência constante, assim como estamos vivendo em nossa realidade. A4, por meio de sua escrita, nos leva a entender como uma forma de demonstrar sua opinião com relação a esses acontecimentos sociais, visto que a violência é o

ponto principal de sua história, pois vemos em vários momentos ele falar da existência de muito sangue, mortos, armas, como se essas situações fossem algo normal em seu dia-a-dia, mostrando-nos que a literatura é uma forma de o aluno exteriorizar suas emoções, opiniões e sentimentos. Nessa perspectiva:

[...] a criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza – ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras – e essas afinidades fazem com que a literatura seja o mais poderoso aliado de professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano. Frantz (2005, p. 20)

A literatura proporciona prazeres diferenciados da realidade, assim como dá a oportunidade de conhecer um novo mundo, onde podemos expressar emoções na tentativa de compreendermos a sociedade de um modo geral, já que esta é complexa, cheia de altos e baixos, e é também uma forma de fuga da realidade, por um período, de algumas situações que não estejam fazendo bem, mas que fazem parte de contexto social.

Nesse sentido, pode-se refletir sobre o real significado da literatura para a criança na contemporaneidade, os mesmos fazem usos de termos utilizados no dia a dia para compor suas produções. Os textos analisados são produtos de várias leituras de uma gama de contos clássicos que são despojados nas rodas de leituras no dia a dia do professor, e entre muitas leituras realizadas no contexto escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos neste trabalho refletir sobre a intertextualidade presente nas produções textuais de alunos do ensino fundamental I, atentando para a leitura dos contos clássicos como fonte de inspiração para a produção escrita. Para tanto, nos valem das produções textuais (textos que os alunos produziram em sala de aula) propriamente no 5º ano do ensino fundamental.

Nossa investigação se deu a partir da análise das 04(quatro) produções escolhidas, identificando resquícios dos contos clássicos deleitados em sala de aula.

Verificamos também nas produções questões voltadas para o dia a dia do aluno, a presença de termos da atualidade, como por exemplo, os digitais, a rotina de algumas famílias, e os acontecimentos de violência na sociedade atual.

Todos os dados analisados nos levam a crer que os alunos têm dificuldades no emprego dos elementos coesivos, mais necessariamente



as produções tem a predominância da coerência, não sendo necessariamente nosso foco de estudo.

Assim, notamos que dos 04 (quatro) textos pesquisados todos tiveram a intertextualidade presente. Com base nesta pesquisa podemos perceber que a leitura dos contos clássicos contribuiu de forma positiva para o aprimoramento da leitura e escrita, pois a produção textual possibilitou leituras prévias, treino na hora da produção, favoreceu o desenvolvimento das competências para no final produzir um texto com base nos clássicos. Mas ainda deixa um pouco a desejar quando se é deixado de lado o rico acervo literário da nossa cultura, como por exemplo, as obras da literatura Afro-brasileira. Dessa forma, torna-se necessário também levar para sala de aula livros que façam relação com o contexto histórico e cultural do sujeito e não o estudo fragmentado de obras ou clássicos isolados com o objetivo apenas de promover a escrita.

Por fim, podemos dizer que este trabalho servirá de reflexão e entendimento da temática e que pode contribuir para discussões de estudiosos no meio acadêmico e para despertar um novo olhar para novas obras que estabelecem relações intrínsecas com contexto histórico e epistemológico, despertando o interesse de se estudar sobre quem fomos, quem somos e porque somos.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura.** In: Vários Escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino de literatura nas séries iniciais.** 4 ed. I Ed. Unijuí, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.





MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola:** sobre a formação do gosto. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





## LITERATURA, HISTÓRIA E CULTURA: UMA VISÃO DESCOLONIZADA DO ENSINO DA LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Autor (1) Ana Maria Carneiro Almeida Diniz; Co-autor (1): Ângela Roberta Carneiro de Sousa; Co-autor (2): Ana Cátia Alves da Silva.

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, [Ana\\_diniz\\_4@hotmail.com](mailto:Ana_diniz_4@hotmail.com). Universidade estadual da Paraíba, [robertasousac9@gmail.com](mailto:robertasousac9@gmail.com). Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, [anacatiacr@hotmail.com](mailto:anacatiacr@hotmail.com).)

Durante séculos, o currículo de ensino nas mais diversas áreas do conhecimento estava voltado para saberes produzidos por pesquisadores ocidentais, nestes havia a inserção de concepções de valores artísticos e de conhecimentos denominados científicos que colocavam a cultura europeia em um patamar superior às demais culturas. A literatura está entre os instrumentos que contribuíram para o fortalecimento de um pensamento colonial que estabeleceu e, ainda em alguns contextos, estabelece como legítima uma pretensa hierarquização racial que permeia o imaginário social e dificulta a relação entre os sujeitos pertencentes a diferentes contextos étnico-culturais. Dessa forma, o presente estudo de caráter bibliográfico aborda uma possível perspectiva do ensino de literatura que vise a uma desconstrução desse imaginário, mostrando que a inserção de textos literários produzidos por representantes das chamadas “minorias” contribui para o conhecimento da existência das múltiplas identidades e tradições culturais em uma condição de igualdade de direitos e de valores. Assim, espera-se que a discussão contribua para a descolonização das práticas do ensino nas aulas de Literatura, fazendo com passem a inserir, adequadamente, textos literários pertencentes à cultura africana e afro-brasileira. Para realização dessa discussão, serão tomados como base textos pertencentes aos Estudos Culturais e Pós-coloniais, bem como textos referentes a leis e parâmetros da educação nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literaturas Africana e Afro-brasileira; Descolonização; Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta debater sobre a necessidade de efetivação das perspectivas de ensino de literatura voltadas para o reconhecimento e divulgação da História e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros de modo a priorizar uma relação de igualdade entre as identidades culturais representadas através dos textos literários.

Dessa forma, aborda-se a relevância de estratégias de ensino de Literatura que tenham por objetivo a desconstrução do estereótipo de hierarquia racial fundamentado nas epistemologias ocidentais produzidas no período colonial que atribuem aos povos africanos e afrodescendentes uma condição de inferioridade cultural decorrente dessa pretensa inferioridade racial. Tal estratégia de desconstrução faz-se relevante posto que os estereótipos produzidos nesse período ainda permeiam

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

de maneira significativa o imaginário social, dificultando as relações entre os sujeitos pertencentes a culturas e a etnias diferentes.

Para realização de tal discussão, utilizamo-nos de uma pesquisa de caráter bibliográfico que propõe um diálogo entre as perspectivas teóricas pertencentes aos Estudos Culturais Pós-coloniais e as propostas de ensino contemporâneas presentes também nas leis e parâmetros nacionais de ensino que visam a uma formação para o exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, promovem uma educação voltada para o respeito à diversidade e a efetivação da igualdade entre os seres sociais.

## **2. O PAPEL DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO E TENTATIVA DE (DES) CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO**

Para que possamos adentrar a discussão acerca da necessidade de efetivação de um ensino que se movimenta na contramão dos discursos coloniais que produzem imagens distorcidas acerca da identidade dos povos africanos e seus descendentes, há que se fazer um breve retorno espaço-temporal para que tenhamos a compreensão de como foram traçadas as teias discursivas que conduzem tais discursos até o momento atual, de forma a provocar o entendimento de que a manifestação do racismo se trata de um retorno a um passado que deve ser revisto.

### **2.1 Teias discursivas: o processo de colonização e a identidade do homem negro**

A arte literária tomou parte em todas as etapas do processo de colonização, bem como foi forte instrumento para os movimentos independentistas utilizado pelos povos colonizados e, na contemporaneidade, atua com significativa contribuição para representação das identidades culturais desses povos dentro do que podemos chamar Estudos Pós-coloniais.

Assim, por meio da literatura é possível conhecer melhor e de maneira crítica como se constituiu as identidades culturais desses povos ao longo do tempo, adotando um novo ângulo de visão, não mais eurocêntrico, acerca do espaço de onde ecoam as narrativas produzidas por eles mesmos.

O sistema colonial apoiou-se em dois fortes pilares: a construção de um sistema burocrático e a construção de uma teoria *científica* das raças. Os decretos coloniais inibiam as revoltas de maneira a tornar legal a prática de exploração, aplicando punições violentas aos que resistissem às suas demandas. Considerando o lugar das descobertas científicas a partir do século ..., compreendemos de que forma estas contribuíram como suporte para a aplicação da burocracia colonial, entendendo como

Estado e Ciência trabalharam como fortes aliados nesse processo de dominação, exploração, violência física e discursiva.

Acerca desse contexto Hernandez (2008, p.93) comenta sobre pensamento de Arendt de que o racismo destitui o homem de sua humanidade e subjuga o grupo inferiorizado aos demais.

...sua base e sua justificativa ainda eram a própria experiência, uma terrível experiência. De algo tão estranho que ficava além da compreensão e da imaginação: para os brancos foi mais fácil negar que os pretos fossem seres humanos. No entanto a despeito de todas as explicações ideológicas, o homem negro teimosamente insistia em conservar suas características humanas, só restando ao homem branco examinar sua própria humanidade e concluir que, nesse caso, ele(o branco) mais do que humano, isto é, escolhido por Deus para ser o deus do homem negro. Era a condição lógica e inevitável no caminho da radical negação de qualquer laço comum com os selvagens.

Em um momento em que a ciência representava a concretização dos discursos nascidos na esfera político ideológica, reforçados pela representação religiosa, fortalece-se e ganham espaço as teorias raciais que tinham como base os estudos fundamentados no darwinismo, tratavam da evolução humana a partir uma seleção racial, nesta a raça negroide ocupava a parte inferior da pirâmide da evolução, distanciadas da raça caucasoide, raça branca, e aproximada a dos símios espécie da qual se originou a raça humana.

Os negros seriam os infantes desse processo de evolução em face dos evoluídos pertencentes a raça branca. Dessa forma, estar-se diante de uma justificativa na época tida como plausível a dominação do homem negro (africano) pelo homem branco (europeu) dentro de um processo tido como civilizatório. Sobre tais discursos científicos comenta Magnoli.

O “racismo científico” converteu-se de imediato ao recapitulacionismo, postulando que os indivíduos das raças inferiores percorreram incompletamente a trajetória da evolução da espécie. Assim, se os estágios embrionários dos seres humanos “recapitulam” os peixes, os répteis e os mamíferos inferiores, o estágio adulto de indivíduos de uma raça inferior espelha o estágio infantil de indivíduos da raça superior, e os estágios iniciais de indivíduos de raças inferiores espelham os estágios adultos de nossos ancestrais macacos. Estava traçada uma meta para os cientistas devotados à mensuração de crânios e esqueletos: identificar em representantes de raças inferiores as feições correspondentes a crianças da raça superior ou, mais atrás, a dos símios. (MAGNOLI, 2009, p.29)

Todo o processo de colonização da identidade do homem negro ganha corpo em uma diversidade de discursos que constroem uma teia que envolve as identidades dos que compõem o sistema colonial, sendo o homem branco o evoluído, o civilizado, e o negro como signo da diferença, da negação de todas as atribuições dadas ao homem branco. A passos largos foi-se construindo uma identidade uniforme para os povos colonizados e essa construção estabelecia uma fronteira

intransponível entre ele e o colonizador, até que se chegou a polarização dessa diferença que instituiu como princípio visível e indelével, a cor da pele.

Nessa polarização, os povos dominadores assumem o papel de locutor e passam a narrar, a partir do lugar que ocupam, a história dos *Outros* (dominados). Sem voz ativa nessas narrações, os povos colonizados, neste texto, mais especificadamente os africanos, tem sua identidade construída através de imagens produzidas pelo colonizador que, dentro de um assimétrico processo de alteridade o colocam, na esfera do não-ser. Acerca desse dessa estratégia Bhabha comenta que “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e de instrução”. (BHABHA, 1998, p. 111)

## **2.2 A literatura como instrumento de construção e, também, de resistência ao estereótipo colonial**

As imagens estereotipadas produzidas acerca do colonizado circulavam e perpetuavam-se através de discursos que veiculados desde os textos científicos, sermões religiosos, representações literárias, até os textos orais populares como provérbios e anedotas. As literaturas de viagem tiveram papel significativo na construção e disseminação do imaginário de inferioridade racial atribuído ao homem africano.

Todavia, o texto literário que serviu como instrumento de colonização da identidade do homem africano, em contrapartida também foi utilizado pelo colonizado para fortalecer os movimentos pelo fim do colonialismo. Durante as lutas independentistas, ganhou força um movimento literário chamado anticolonialismo. Dessa forma temos uma literatura que evolui de uma a outra face, como comenta Oliveira

A produção literária nos países africanos divide-se em duas fases: a da literatura colonial e a das literaturas africanas. A primeira exalta o homem europeu como o herói mítico, desbravador das terras inóspitas, portador de uma cultura superior. A segunda constitui-se inversamente, pois nela o mundo africano passa a ser narrado por outra ótica. O negro é privilegiado e tratado com solidariedade no espaço material e linguístico do texto, embora não sejam excluídas as personagens europeias (de características negativas ou positivas). É o africano que normalmente preenche os apelos da enunciação e é ele quase exclusivamente, enquanto personagem ficcional ou poético, o sujeito do enunciado. (OLIVEIRA, 2018)

A luta anticolonialista representada nessa fase da literatura coloca em em prosa questões também relativas a raça, na tentativa de inversão da polarização racial proposta pelos europeus, raça como símbolo da identidade cultural, mas sob forma de exaltação.

Através deste, buscava-se, a partir da exaltação da negritude, da cultura e dos antepassados desses povos, a construção de um movimento nacionalista que, fortalecido por esses preceitos, os fariam ter força para sair do espaço de inferiorização e, conseqüentemente, do lugar de subordinação.

Dessa forma, ainda permanecia o jogo bipolar das imagens que, por motivos diferentes, eram estabelecidas no intuito de estabelecer um afastamento através da exaltação da diferença que tomava como base a cor da pele. Sobre essa estratégia que a princípio foi adotada pelo colonizador

...é precisamente o tipo de reconhecimento, espontâneo e visível, que é atribuído ao estereótipo. A diferença do objeto da discriminação é ao mesmo tempo visível e natural – cor como signo cultural/político de inferioridade ou degeneração, a pele como identidade natural (BHABHA, 1998, p. 123)

Assim, a partir dessa forma de reconhecimento, uma gama de elementos era atrelada ao objetivo da exaltação de uma raça sobre outra. Essa estratégia utilizada pelo colonizador, também foi adotada pelo colonizado em seu desejo de escapar ao julgo da inferioridade. O fato é que esse jogo de imagens era inabitado tanto por colonizadores como por colonizados, mas ao mesmo tempo os impediam de seguirem livres para compreenderem sua real situação. Trata-se de uma esfera imaginária que mantém aprisionados no passado tanto o homem branco como o homem negro, conforme afirma Fanon sobre a representação fornecida por tais imagens (2008, p. 26), nem “o negro não é, nem tão pouco o branco”, segundo Bhabha (1998, p.87) essa imagem da ambivalência “...é a um só tempo uma substituição metafórica, uma ilusão de presença e, justamente, por isso, uma metonímia, um signo de ausência e perda”.

Após a proclamação da independência desses países, mais especificadamente os de língua portuguesa que estão mais diretamente ligados ao nosso contexto literário, verifica-se nas representações a compreensão de um momento de extremas dificuldades sócio-políticas e econômicas.

Nesse contexto, a representação literária da utopia de uma nova nação livre do sistema colonial e propícia a um tempo de bonança, dá lugar a uma literatura que representa a desilusão de um povo que encontra-se subjugado a um governo ocupado pela nova elite autóctone que negocia com empresas internacionais a exploração do país, que age de maneira corrupta, mantendo a situação de pobreza e extrema desigualdade social, ao mesmo tempo, os autores literários desmistificam o projeto de Nacionalista fundamentado na pureza racial e cultural que promoveu a ascensão dessa elite.

Assim, muda-se o foco do agenciamento da identidade cultural, é quando se verifica que não há uma identidade, mas diversas, que se misturam entre si e que também resultam do contato prolongado com o europeu durante a colonização, bem como com a cultura de outros territórios dos

quais tiveram acesso através do processo de globalização, mostrando a complexidade de um povo que passa por um processo de descolonização territorial e, ao mesmo tempo, uma espécie de neocolonização econômica. Sobre a *autocracia* que se instalou no período pós-independência, Oliver comenta:

...a institucionalização desta teoria dos partidos únicos, favorecida depois da independência, não levou a maior estabilidade política nem a um desenvolvimento maior ou mais bem-sucedido. Tornando-se herdeiros, como se viu, dos proventos e padrões de vida elevados e, acima de tudo, do poder vasto e virtualmente sem peias dos antigos administradores coloniais, os novos políticos e seus aparelhos políticos tornaram-se muitas vezes um direito adquirido todo-poderoso mais ou menos isolado da opinião popular. (FAGE & OLIVER, 1980, p. 307)

Nesse momento, uma nova militância é representada através da literatura. Esta além de apresentar uma riqueza de elementos das culturas locais divulgada a partir de quem está inserido no cerne dessa cultura, ou seja, os escritores locais, também mantém seu viés político travando uma luta contra a elite local que assume o poder pós-independência e distancia-se das necessidades da população, agravando a situação de pobreza e negociando de maneira desonesta os bens e a mão de obra dos habitantes com multinacionais.

Dessa forma, observamos a relevância da literatura na e para história desses povos. Embora a literatura africana de Língua Portuguesa seja uma literatura jovem, já possui um significativo acervo dentro do contexto de literatura e resistência. Assim, conhecer essa literatura significa compreender o percurso político, histórico e cultural vivenciado por esses povos.

As lutas anticoloniais, mencionadas anteriormente, partem de movimentos que se manifestaram, a priori, fora do território colonizado. Esses movimentos também faziam uso da literatura para expressar seus ideais acerca da necessidade de uma resistência aos discursos coloniais sobre do homem negro. Trata-se da literatura afrodescendente, também chamada literatura negra, resultado da diáspora dos povos africanos.

Esse fenômeno teve início em 1920 nos EUA, passa pelo Caribe e chega à França em 1930 com o já citado Movimento de Negritude. Somente na década de 40, chega ao Brasil com a manifestação do Teatro Experimental Negro. A partir de então, essa manifestação artística literária foi-se posicionando politicamente em defesa da igualdade racial. Domingues comenta que

O grupo foi um dos pioneiros a trazer para o país as propostas do movimento da negritude francesa, que, naquele instante, mobilizava a atenção do movimento negro internacional e que, posteriormente, serviu de base ideológica para a luta de libertação nacional dos países africanos. Com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN ficou moribundo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados

Unidos. Na avaliação de Gonzalez, o TEN significou um grande avanço no processo de organização da comunidade [negra]. (DOMINGUES, 2007, p.23)

Observa-se, pois, que o reconhecimento de uma cultura de base africana e afrodescendente trata-se de uma conquista adquirida através de série de lutas travadas contra os ideais eurocêntricos raciais e que encontraram nas manifestações artísticas, sobretudo literárias, uma abertura para efetivação desse combate discursivo.

Assim como a literatura africana, a afro-brasileira também se funde em um movimento de resistência. Essa literatura mostra-se militante a partir do momento que insere no mundo das letras as vivências de pessoas negras em uma sociedade e em um contexto literário culturalmente liderado pelos brancos.

Nesse movimento literário, o homem e a mulher negra são os sujeitos da escrita e também o objeto dessa mesma escrita. As representações partem de uma subjetividade negra, num empreendimento para humanizar as personagens, colocando-as em um contexto aproximado do real e distanciado do estereótipo. Trata-se de o homem negro substituir a imagem (lugar de ausências, dos estereótipos) pela presença, a partir do momento em que se torna narrador de suas experiências de homens e mulheres negros em uma sociedade ainda marcada pelo racismo disseminado pelo discurso colonial.

### **3. OS AVANÇOS E DIFICULDADES ENFRENTADOS PELA LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Após décadas de lutas contra a desigualdade racial no Brasil, novas políticas educacionais são implementadas, amparadas por documentos legais. Em 2003, uma importante decisão foi tomada, a implementação da Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Diante da proposta apresentada acima, houve a necessidade de se pensar de que forma haverá a efetivação do disposto nessa lei. Embora essa lei deixe clara a obrigatoriedade desses conteúdos, e a LDB e PCN's tenham-se adequado dando suporte a ela, há de se compreender que é necessário



haver um investimento que traga significativas transformações no sistema educacional, a começar com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que favoreçam o surgimento de novas concepções a serem acrescentadas no material didático, abertura do mercado editorial a essas pesquisas, bem como a publicação de obras produzidas por autores africanos e afrodescendentes, e, por fim e não menos relevante, a formação de profissionais para o desenvolvimento de estratégias de trabalho que favoreçam a aceitação e compreensão do conteúdo inserido.

Sobre esse contexto, Neves comenta que

Para atingir os objetivos, devemos organizar a nossa prática pedagógica. Com a nova lei 10.639/03 (sancionada pelo presidente Lula), os conteúdos curriculares de História terão que reorientar o ensino da História da África, dos africanos e afro-brasileiros nos currículos de História, de Literatura e de Educação. Essa não será uma mudança qualquer. Ela exigirá uma revisão do livro didático, devendo contar com a contribuição dos educadores, dos autores, dos movimentos negros, dos editores e do governo. Uma questão fundamental para a redefinição desses novos conteúdos será a construção de um “novo olhar” sobre o negro. (NEVES, 2005, p. 51)

A produção literária e a inserção de pesquisas e críticas acerca dessa literatura no interior do material didático ainda se mostram distante de atingir os objetivos propostos através das leis e planos. Embora a Lei 10.639/03 tenha imposto a obrigatoriedade, ela não determina a profundidade e porcentagem dessa inserção. Esses conteúdos ainda aparecem de maneira tímida nos livros didáticos adotados nas instituições escolares. Há ainda as dificuldades enfrentadas pelos autores negros para inserção de suas obras no mercado editorial.

O texto literário é pensado no âmbito da escrita, enquanto que as manifestações literárias africanas e afrodescendentes ocupam, no imaginário social, o campo da oralidade. Isso ocorre devido a uma série de elementos, entre eles a atribuição do estereótipo racial de inferioridade intelectual propagado durante o período colonial, a tradição da literatura oral africana, bem como a condição social do homem e da mulher negra no Brasil e sua relação histórica com a falta de escolaridade. Há ainda questões referentes ao histórico da crítica acadêmica literária brasileira que justificava através de sua valoração a ação de produção do mercado editorial brasileiro voltado para uma produção branca elitizada, situada no Sul e Sudeste brasileiro, deixando à margem outros tipos de produção.

O livre acesso do escritor negro ao mercado editorial e o desenvolvimento de críticas literárias acadêmicas que analisem essas obras considerando seu viés artístico e ao mesmo tempo político, e que, a partir de então, produzam novos dizeres que desconstruam os discursos raciais disseminados pelos ideais eurocêntricos propagados no período da colonização seriam aberturas relevantes para que o avanço das políticas públicas conquistadas em teoria tomassem corpo na esfera da prática, para

que esses conteúdos chegassem, em proporção e qualidade, ao ambiente escolar e fossem recepcionados por orientadores preparados para fazer a mediação entre eles e os educandos.

Há que se pensar que esse percurso que proporciona o devido acesso do aluno à arte literária africana e afro-brasileira faz toda a diferença no quesito cidadania e igualdade social/racial. Através das representações expressas nas obras e do olhar crítico apoiado nas novas perspectivas dos Estudos Culturais Pós-coloniais, é possível construir um novo olhar sobre os africanos e seus descendentes, é possível reconhecer nestes os traços identitários que constituem a maior parte da população brasileira.

A fruição e análise dessas obras literárias promovem, além do alargamento das fronteiras culturais, o conhecimento histórico da origem do pensamento racial, levando o educando a compreender que o racismo não é natural, é discursivo e como tal ele pode e deve ser desconstruído para dar lugar a um discurso mais humano e ao mesmo tempo racional. Tal reflexão acorda com a propostas dos PCN's acerca do trabalho a ser realizado no contexto das **Linguagens, códigos e suas tecnologias**.

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

O texto artístico literário africano e afro-brasileiro é o caminho para essa sensibilização em relação a arte, bem como as lutas sociais. Neles, os autores negros falam de um campo de visão que lhes é próprio, estabelecendo uma distinção de outras representações realizadas por autores brancos em contextos em que o homem negro aparecia apenas como personagem secundário e assumia espaço social subalterno, cheio de trejeitos que se apoiavam em estereótipos trazendo sempre à cena o teatro colonial.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante séculos, os discursos que representam a identidade social e cultural dos povos africanos e afrodescendentes foram marcados pelo signo ausência destes como autores de sua própria narrativa histórica. As representações ocidentais acerca desses povos eram permeadas pelo mito da hierarquia racial, em que o homem negro era colocado em situação de extrema inferioridade. Esses

discursos diziam-se fundamentados pelo realismo e atestados pelo rigor científico, e eram disseminados por todo o Ocidente com a ajuda e a adaptação dos diversos segmentos sociais que pretendessem divulgá-los.

Portanto, rever essas narrativas com o olhar crítico, compreendendo-as como um discurso carregado de intenções sócio-políticas e econômicas, ajuda a desmistificar a gama de estereótipos de inferioridade produzidos para representação da identidade desses povos, entendendo que o racismo não é algo natural é uma construção discursiva que visava justificar a conquista e exploração desses povos.

O acesso ao texto artístico literário produzido pelo homem negro é a oportunidade de conhecer sua história e a cultura narrada do ponto de vista de suas próprias vivências. A inclusão desses textos no contexto escolar amplia o acesso à diversidade cultural, promovendo o respeito e, conseqüentemente, a igualdade social.

Para isso, faz-se necessário a disposição para investimento em pesquisas acadêmicas, a abertura do mercado editorial aos escritores literários negros e a preparação dos professores de literatura para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para a fruição e análise dessas obras em seu contexto artístico e sócio-histórico e político.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. (Coleção Humanitas).

BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)> Acesso em: 30 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1)

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>> Acesso em 10 de maio de 2018.

FAGE, J. D. OLIVER, Roland. *Breve história de África*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 2. ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.



MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Gilberto. **A discriminação racial na educação brasileira**. In: *Revista de Educação Popular*, no 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

OLIVEIRA, Jurema José de. **As Literaturas Africanas e o Jornalismo no Período Colonial**. Disponível em <https://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/294-as-literaturas-africanas-e-o-jornalismo-no-per%C3%ADodo-colonial> Acesso em 15 de maio de 2018.





## LUDICIDADE E TECNOLOGIA: PONTOS DE INTERCESSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antônio Adeilson da Silva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / adeilsongt@gmail.com*

Abraão Henrique Nunes de Paiva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / ah\_np@hotmail.com*

Amanda Barreto de Medeiros

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / Amanda0-0@hotmail.com*

Lucian Elan Holando Lopes

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / lucian\_elan\_h@hotmail.com*

Iure Coutre Gurgel

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / yurecoutre@yahoo.com.br*

### RESUMO

A proposta desse trabalho aplica-se no estudo da intercessão do lúdico com as novas tecnologias aplicadas na Educação Infantil como instrumento fundamental na construção de saberes nessa etapa educacional, tendo como propósito entender como os mesmos vêm sendo utilizados nas salas de aula da Escola Municipal Ernesto Ferreira, localizada na cidade de Frutuoso Gomes – RN. O referencial teórico que norteou a nossa pesquisa foi respaldado em: Friedmann (1996), Maluf (2003), Oliveira (2010), dentre outros. A metodologia da investigação acima apresentada é de abordagem qualitativa e também está fundamentada nos estudos de teóricos da área, buscando então mostrar que o lúdico é um instrumento de construção de saberes que ao longo dos anos vem se modificando e se ligando cada vez mais as novas tecnologias, que também se tornaram um método fundamental para facilitar a formação de capacidades nas crianças. Assim, foi evidenciado com a pesquisa que a utilização da intercessão do lúdico e da tecnologia na instituição de educação infantil investigada, comprovando a importância e a possibilidade dessa união, para que dessa forma, se possa contribuir com o desenvolvimento sócio-cognitivo dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico. Tecnologias. Educação Infantil. Ensino - Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A modernidade transforma o pensamento e desafia os conceitos historicamente construídos a respeito da educação, pensar essa complexidade e analisar as práticas que legitimam essas ações foi o ponto básico do nosso trabalho, investigar a influência das novas

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

tecnologias inseridas nas escolas de educação infantil com o desenvolvimento das atividades lúdicas, constitui a cerne da nossa pesquisa.

As brincadeiras são atividades fundamentais para que se desenvolva a autonomia, a identidade da criança e o seu imaginário. A história nos mostra que a brincadeira e o jogo já foram vistos como mera diversão, sem cunho pedagógico, felizmente essa ideia mudou e é possível verificar que estudos apontam que ao contrário do que fora visto a brincadeira e o jogo são instrumentos importantes para o desenvolvimento da criança.

Jogos e brincadeiras evidenciam-se como fontes promotoras de desenvolvimento e aprendizagem e, com isso, o lúdico ganhou espaço uma vez que suas contribuições são indiscutíveis em todas as faixas etárias, já que proporciona novas aquisições culturais, sociais, linguísticas e emocionais, durante toda a vida de uma pessoa.

Presenciamos na contemporaneidade o avanço das tecnologias da informação e da comunicação se adentrando na vida das pessoas com o intuito de facilitar a realização de atividades que muitas vezes eram feitas manualmente. Um novo questionamento tem suscitado muitas indagações, as novas tecnologias que chegam aos lares muito antes de as crianças irem para a escola, questionam-se quais são os impactos que tais recursos provocam na educação em especial na prática de atividades lúdicas.

O que mudou? Um questionamento que nos leva a refletir. As crianças nascem dentro de uma esfera digital e em termos de recursos ela espera o mesmo na escola. As escolas e os professores estão preparados para lidarem com situações dessas crianças da era digital? A questão é exatamente a de como aplicar tecnologias de forma lúdica? E caímos em um paradoxo! Tudo mudou e nada mudou. O mundo tem muitos recursos, mas ainda é carente. A educação é carente!

Sendo assim, a escola não pode ficar alheia a essas mudanças, necessitando, também, de atualização dessa evolução e transformação do ser humano. Não há como negar o uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos pedagógicos. Compreendemos que as escolas necessitam estarem abertas as mudanças deve oferecer suporte suficiente para as crianças aprenderem em todos os sentidos e não significa somente incluir uma nova tecnologia ou um novo recurso tecnológico.

O uso das tecnologias no cotidiano escolar deve ser feito como instrumento lúdico para exercitar o imaginário infantil. O uso das tecnologias para atividades lúdicas é tão somente um recurso auxiliar na construção do conhecimento. O homem é um ser social, produto do meio em que vive, que interfere no seu pensamento e nas atitudes por meio da linguagem que é

consequência de uma interação lúdica com o meio, fundamentada em relações sociais e valores.

A ludicidade é uma conquista, independe de recursos, só depende do ser humano. Todas as pessoas trazem uma criança dentro de si. Para o professor Moran (1991, p. 146): “Educar é estar mais atento as possibilidades do que aos limites”. Educar é mais que ensinar: é propiciar possibilidades, é levar o aprendiz à descoberta, estimulando-o a criar o seu espaço de aprendizado, se utilizando das novas tecnologias como recursos que não vieram para substituir o professor, mas para tornarem-se aliadas da aprendizagem.

Diante do exposto anteriormente, este trabalho, objetiva-se propor uma análise do uso do lúdico e da tecnologia na sala de aula da educação infantil. Gerando como questionamento Como as novas tecnologias inseridas nas escolas de educação infantil podem fortalecer ou não com o desenvolvimento das atividades lúdicas?

A pesquisa está ancorada em estudos de teóricos como Vygotsky (1998) com sua abordagem sociointeracionista, Friedman (2012), Sommerhalder, (2011) entre outros teóricos que defendem o brincar como a essência da infância contribuindo em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, e social.

Com base no exposto, definimos como objeto de nossa investigação o brincar na prática pedagógica do professor de Educação Infantil, a questão que norteou nossos procedimentos teóricos- metodológicos foi: De que forma os jogos e brincadeiras como ações lúdicas podem contribuir para aprendizagem das crianças em plena fase de desenvolvimento? Relacionado à questão de investigação, o objetivo de estudo ficou assim definido: analisar de que forma os jogos e as brincadeiras estão sendo utilizados nas instituições de Educação Infantil levando em considerações as novas tecnologias.

Nossa pesquisa tem como metodologia alicerçada pela natureza qualitativa, pois busca compreender a qualidade que esses recursos, tanto lúdicos quanto tecnológicos estão sendo desenvolvidos por educadores que atuam nas Instituições de Educação Infantil, através de uma pesquisa bibliográfica.

Por fim, traremos uma análise da entrevista aplicada com a professora colaboradora, tornando possível compreender como a intercessão do lúdico com as novas tecnologias estão sendo usadas e vistas pelos professores da Educação Infantil. E por último, nas considerações finais, faremos uma síntese geral das ideias realizadas no decorrer do texto monográfico, apresentando as respostas aos objetivos propostos.

## **2 O LÚDICO E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESBRAVANDO O PROCESSO TEÓRICO E HISTÓRICO DESSA INTERCESSÃO**

O lúdico se tornou a ferramenta educacional do século XXI, sendo então parte do desenvolvimento da educação e seu percurso histórico, entende-se que o mesmo deve acompanhar as mudanças da sociedade e uma dessas mudanças que vem ocorrendo são a criação de recursos tecnológicos. O lúdico e as novas tecnologias são instrumentos separados que devem se juntar para a melhoria da educação.

Sabendo disso, esse tópico tem como objetivo apresentar as diversas contribuições do lúdico para o desenvolvimento de capacidades na criança, salientando também o que alguns teóricos como Maluf (2003), Kraemer (2006), entre outros, dizem sobre o lúdico. Além de promover a compreensão do quão importante é o uso do lúdico junto com as novas tecnologias, falando um pouco sobre como essas tecnologias surgiram no meio educacional e como lúdico é importante para a construção de conhecimentos na educação infantil.

### **2.1 O LÚDICO: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS**

Na sociedade contemporânea, as tecnologias e o seu avanço têm provocado mudanças em todo contexto social. Conseqüentemente a educação também faz parte dessa transformação, principalmente na área da educação infantil, onde as brincadeiras tradicionais estão perdendo o seu lugar, sendo substituídos por brinquedos tecnológicos, televisores, computadores, entre outros.

Porém, nada está modificado por completo, o lúdico ainda está presente em grande parte das salas de aula e no decorrer da história, sabe-se que o mesmo na educação infantil, em grande parte, foi uma prática usada para entreter as crianças, uma atividade para passar o tempo, sendo vista como um momento de diversão, mas sem nenhuma contribuição intelectual, tornando-se então de suma importância o estudo aprofundado do assunto e a divulgação das diversas contribuições que o lúdico é capaz de desenvolver nos discentes.

O brincar faz parte da rotina de todas as crianças, elas brincam em casa, nas ruas e em vários outros locais e a partir do momento em que o brincar se torna parte da rotina de uma sala de aula podemos ver o quão importante é. O lúdico permite a interação do aluno com outros alunos, o tornando um ser social, possibilita também a interação do aluno com professor, permitindo assim ao docente acompanhar de perto a criança, podendo então observar o seu processo de aprendizagem e suas dificuldades, por esses e



outros motivos, o lúdico se tornou uma prática necessária na educação infantil, quanto mais jogos e brincadeiras mais a criança irá ter a possibilidade de desenvolver capacidades.

Brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1996, p. 12).

O lúdico remete a jogos e brincadeiras, é uma atividade de entretenimento, que busca divertir e dar prazer. Na educação, o lúdico se torna uma ferramenta de grande importância, pois o mesmo permite a construção de saberes de uma maneira agradável, sendo então o lúdico um sinônimo de aprender.

A etimologia do vocábulo lúdico, surge do latim ludus que significa brincar ou jogar. Convém ressaltar que, na língua portuguesa, o termo lúdico é um adjetivo lusório, embora venha sendo utilizado sem justificativas gramaticais, como substantivo e tradução do francês jeu, do inglês play e do alemão Spiel. Assim, no intuito de tentar abranger os variados termos, existe o termo ludo e, modernamente, o neologismo lúdico ou ludicidade. (CARDOSO, 2008, p. 57)

O lúdico através dos anos vem se tornando uma ferramenta indispensável na educação infantil, pois o mesmo carrega consigo o poder de construir saberes e desenvolver capacidades em discentes. O brincar é parte da infância, ou seja, o mesmo é considerado uma prática da natureza da criança e por esse motivo ao ser explorado da forma correta pode se tornar um construtor de conhecimentos, tornando assim o processo de ensino aprendizagem possível.

Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor (MALUF, 2003, p. 29).

O lúdico é o braço de apoio do professor e quanto mais os anos passam, mas é possível ver o nascer da parceria do docente com o brincar. Apesar de muitos estarem enferrujados e desgastados pelos vários anos em sala de aula, o professor deve buscar sempre inovar para que seja possível a construção de aprendizagem na criança e é através dessa inovação que o lúdico surge como uma peça fundamental na busca por meios que estimulem o discente a pensar e a aprender.

Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo e a si mesmas

e por à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo assim sua identidade, mostrando então o quão o lúdico é importante para a criança e o seu desenvolvimento.

### **3 CONHECENDO E CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA**

Neste tópico partiremos da análise dos dados coletados na Escola Municipal Ernesto Ferreira – EMEF, localizada no município de Frutuoso Gomes, Veremos as contribuições e a utilização do brincar associado ao uso das TICs para o processo ensino e aprendizagem da criança e a sua compreensão sobre o mesmo como instrumento pedagógico. Nesse sentido, será analisada a concepção da professora a respeito do brincar como ferramenta para que o aluno adquira conhecimento.

Para desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, que segundo CHIZZOTTE (1991, pág. 61) a abordagem qualitativa de pesquisa deve decorrer nos casos em que “o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais.” Foi imprescindível fazer observações no lócus da pesquisa, onde foi possível observar mais de perto as atividades rotineiras da sala de aula e de toda estrutura física interna e externa da escola, possibilitando assim uma compreensão da realidade e do fenômeno estudado.

Na realização da pesquisa recorremos a procedimentos como: Observação, entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas aplicada a professora colaboradora, com o objetivo de analisar a utilização do lúdico com as tecnologias na prática cotidiana de professores que atuam na Educação Infantil. Desse modo, realizam-se os procedimentos de análise dos questionamentos direcionados aos educadores da instituição.

Assim, na busca de construir dados no período da pesquisa de campo, utilizamos a metodologia do Estudo de Caso que segundo (GIL, 2010, p. 37) “[...] é encarado como delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.” O Estudo de Caso permite o estudo e investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizando em tempo e lugar, possibilitando a busca mais minuciosa de informações. O

autor ainda acrescenta que o estudo de caso assume diferentes propósitos como:

- Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- Formular hipóteses ou desenvolver teorias;
- Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2010, p. 38).

O estudo de caso permite analisar uma situação singular, permitindo a exploração de uma situação na qual não se possam fazer interferências no sentido de manipular comportamentos. Além disso, pode explicar determinados fenômenos e descrever as situações vivenciadas, dando suporte para compreensão dos dados empíricos.

Assim, em face dessa compreensão, a pesquisa ora descrita é imprescindível, pois, vai muito além de quantificar dados, ela se preocupa com a realidade dos fenômenos estudados, procurando compreender os sujeitos envolvidos. Dessa forma levam em consideração todos os componentes da situação investigada, trabalhando com dados subjetivos, crenças, valores e opiniões. Permitindo assim, ao investigador a obtenção de uma visão mais ampla do fenômeno investigado.

#### **4 A TECNOLOGIA DOMINA O LÚDICO OU O LÚDICO DOMINA A TECNOLOGIA: ANALISANDO OS DADOS COLETADOS**

A seção a seguir abordará o resultado obtido durante a entrevista aplicada à professora partícipe, realizada no campo empírico da pesquisa, que tem como foco investigar como está sendo praticada a intercessão do lúdico com as novas tecnologias na Educação Infantil. Na intenção de analisar a partir de seu discurso o significado que a mesma atribui à criança. No decorrer das análises utilizaremos um nome fictício para nos referirmos a professora entrevistada, com intuito de manter seu anonimato: “Flora – professora da turma”. A entrevista foi norteadas pelas seguintes perguntas subjetivas, com suas respectivas respostas. E ao perguntar a referida professora, “o conceito de criança se modifica ao longo do tempo em decorrência de fatores de cunho político, econômico e social. Em sua opinião, como é vista a criança na atualidade? ”. Obtivemos as seguintes respostas:

Na minha opinião, a criança é vista como ser de direitos, onde a mesma precisa ter a liberdade de brincar, ser amada e cuidado, mas passar de ter tido avanços em nosso país em favor da mesma, nos deparamos ainda com crianças sendo maltratadas e violentadas, e assim é preocupante para nos professores, pois muitas vezes essa forma de serem tratados acaba afetando o comportamento da criança, passando em alguns casos a ser agressiva ou até mesmo outros fatores que de certa forma prejudica sua aprendizagem e desenvolvimento na sala de aula. (FLORA, 2017)

A professora Flora compreende que nos dias atuais a criança é tida como ser com especificidades próprias, sujeito com direitos e que isso nem sempre foi assim. Esse conceito foi ganho ao longo do percurso histórico.

[...] A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (BRASIL, 1998, p. 21)

Além de salientar que por muitas vezes a criança não tem o seu valor, acabando sendo maltratada, levando consequência para a vida toda. Sabendo que a criança é um ser em desenvolvimento e qualquer circunstância que ela passe irá contribuir para a sua personalidade, gerando tanto bons frutos, quanto maus. Como você conceitua o brincar na Educação Infantil?

O brincar na Educação Infantil é um momento que possibilita a criança a interagir com as outras, através do brincar a criança aprende alguns conceitos como o respeito, a autonomia, a socialização em grupos que são fundamentais para a formação da mesma. (FLORA, 2017).

Fica claro que a educadora compreende o valor das brincadeiras na Educação Infantil. Tendo consciência da importância da prática do brincar como ferramenta importante no processo de formação da criança. A professora compreende também algumas das capacidades que o brincar desenvolve na criança, a autonomia é uma delas. Conforme afirma Oliveira (2000, p. 19):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Portanto, o brincar é uma prática de suma importância para a formação da criança, pois a mesma contribuiu para o desenvolvimento de diversas capacidades. Por mais banal que seja a brincadeira, ela sempre contribuirá. Quais os tipos de brinquedos, brincadeiras e jogos que você utiliza dentro da sala de aula?

Utilizo bonecas, carrinhos, animais e etc. As brincadeiras são de roda, com massinha de modelar, entre outras. Para os jogos utilizo competições, caça-palavras, jogo da memória, boliche, além de outros”. (FLORA, 2017)

A professora Flora comenta que faz uso dos diversos brinquedos e jogos presentes na sala de aula durante o decorrer de toda semana. As crianças utilizam esses brinquedos tanto nas brincadeiras dirigidas como nas livres, permitindo às crianças a escolha das brincadeiras que desejam brincar, mas sempre com supervisão e orientações da professora. Tanto o jogo quanto as brincadeiras e os brinquedos são ferramentas importantíssima no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, devem estar presentes no dia a dia da sala de aula, isto está de acordo com o documento oficial:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p. 28.v.01)

É necessário que o professor conheça as regras dos jogos e das brincadeiras e saiba intervir no momento certo. Quanto mais diversificados forem os recursos lúdicos melhor, será para bom desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Então foi perguntando como a mesma analisa o uso das Tics na Educação Infantil e a mesma relatou “Para mim é de grande importância, pois as crianças adoram, e por isso acaba melhorando o desenvolvimento das mesmas” (FLORA, 2017)

A professora salienta um dos grandes objetivos do uso dos Tics Educação Infantil que é estimular as crianças, para assim as ajudar no seu processo de desenvolvimento, promovendo então a construção de estratégias para que ao usar esse recurso, estimule a criança a aprender, tendo assim uma aprendizagem significativa.

As tecnologias se transformam em tecnologias da inteligência, ao se construírem enquanto ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento, tendo nele, portanto, um papel constitutivo. Ao mesmo tempo,

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

tornam-se metáforas, servindo como instrumentos do raciocínio, que ampliam e transformam as maneiras precedentes de pensar. Para o autor citado, as tecnologias agem na cognição de duas formas: (a) transformam a configuração da rede social de significação, cimentando novos agenciamentos, possibilitando novas pautas interativas de representação e de leitura do mundo; (b) permitem construções novas, constituindo-se em fonte de metáforas e analogias (MARASCHIN & AXT, 2005, p. 43).

As tecnologias se tornaram uma grande aliada da pedagogia, pois a mesma é contribui para efetiva ação do ensino aprendizagem. Dessa maneira, os Tics são de suma importância para a educação infantil, para o auxílio na construção de capacidades e aprendizados. Aos perguntarmos se a mesma acredita na intercessão do lúdico com a tecnologia em sala de aula na Educação Infantil, recebemos a seguinte resposta:

Sim, eu costumo usar o cinema, para apresentar uma historinha e depois realizar atividades lúdicas de acordo com a história, como teatro, danças, entre outros. Mas ainda é muito difícil, pois não são todas as escolas que possuem recursos tecnológicos que alcance a demanda, por exemplo, na creche que ensino só a uma televisão para todas as turmas, então temos que reversas. (FLORA, 2017)

É possível perceber na fala da professora que apesar de acreditar nessa intercessão, aponta algumas dificuldades que a mesma encontra ao usar o lúdico com a tecnologia, pois a falta de recursos e como a mesma nos fala, ao ter que reversas as poucos que tecnologias que possuem, acaba sendo difícil o uso das mesmas, tendo que separar um dia especial para fazer uso desses recursos na sala de aula. Bellonni (2001, Pag. 55) diz que: “A integração das inovações tecnológicas aos processos educacionais vai depender, então, da concepção de educação das novas gerações que fundamentam as ações e políticas do setor”. Todos que estão encarregados das políticas e ações educacionais devem ver o quão importante é o uso do Tic na Educação Infantil e buscar inserir o mesmo onde ainda não há, para que assim a tecnologia seja uma ferramenta educacional.

Em vista do exposto, pode-se compreender como o lúdico e as tecnologias estão vistas e utilizadas na Educação Infantil, mostrando também algumas das dificuldades, porém sempre salientando o quão importante é a intercessão do lúdico com a tecnologia.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho que se encerra, buscou compreender e destacar como as novas tecnologias inseridas nas escolas de educação infantil podem fortalecer



o aprendizado das crianças com o desenvolvimento das atividades lúdicas, através de uma pesquisa qualitativa na sala de aula da Educação Infantil na Creche Municipal Manoel Simplício da Silva localizada na cidade de João Dias-RN, buscando por fim responder a questões cotidianas na vida de profissionais da educação infantil, pois por muitas vezes nasce indagações sobre a eficácia e como deve ser utilizado o lúdico e as novas tecnologias.

O trabalho monográfico que se encerra, buscou compreender e destacar como as novas tecnologias inseridas nas escolas de educação infantil podem fortalecer o aprendizado das crianças com o desenvolvimento das atividades lúdicas, através de uma pesquisa qualitativa na sala de aula da Educação Infantil na Creche Municipal Manoel Simplício da Silva localizada na cidade de João Dias-RN, buscando por fim responder a questões cotidianas na vida de profissionais da educação infantil, pois por muitas vezes nasce indagações sobre a eficácia e como deve ser utilizado o lúdico e as novas tecnologias.

Constatamos por meio desta pesquisa o quanto as novas tecnologias precisam ser utilizadas junto ao lúdico, pois a junção desses dois métodos de ensino torna a aula um momento prazeroso de aprendizagem, que estimula a criança em seu processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de conclusão de curso veio para contribuir para a reflexão dos conhecimentos acerca da intercessão do lúdico com a tecnologia, os mesmos como sempre nos mostram suas diferentes contribuições, tornando a criança que brinca um ser que aprende.

Portanto, pesquisas dessa natureza, fortalecem a comunidade e aos profissionais que atuam ou atuarão na Educação Infantil, buscando sempre fomentar o uso das práticas dessa intercessão que julgamos de grande importância para o processo de ensino aprendizagem, o lúdico e a tecnologia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. “**A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos educacionais**. In.” BARRETO Raquel Goulart(Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001



BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. – 13. Ed. Reform. E ampl. – São Paulo : Sairava 2002.

BOMTEMPO, E; ANTUNHA, E. G; OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brincando na escola, no hospital, na rua**. Rio de Janeiro: Wak, 2006. P 189

BORBA, A. M. **O cotidiano na educação infantil: A brincadeira como experiência de cultura**. Brasília, 2006.

CARDOSO, M. C. Baú de memórias: **representações de ludicidade de professores de educação infantil** /Programa Pós-Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008. 170 f.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**. 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2012

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. 19/07/2006. FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MARASCHIN, Cleci e AXT, Margarete. **Acoplamento tecnológico e cognição**. In: VIGNERON, Jacques; OLIVEIRA, Vera Barros de (ORG). Sala de aula e tecnologias. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005, p. 39-51.

MORAN, José Manuel. **Como ver televisão**. Leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOMMERHALDER, Aline. (et.al) **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. 1. ed.-Curitiba,PR: CRV,2011.

VIGOTSKY L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: VIGOTSKY L. S. A formação Social da mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





## MEMÓRIAS LITERÁRIAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Autora: Francisca Carlene da Silva  
Orientador: Gilton Sampaio de Souza

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)*  
*Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)*  
[franciscacarlene@hotmail.com](mailto:franciscacarlene@hotmail.com)

O presente trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica, mediante sequência didática, realizada em aulas de língua portuguesa em uma turma de 8º ano do ensino fundamental e faz parte de um processo realizado para a constituição do *corpus* de uma pesquisa de mestrado do PROFLETRAS. A pesquisa traz discussões sobre a argumentação, ensino de língua portuguesa, identidade, memórias literárias. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Como professora e pesquisadora foi despertada a necessidade de levar para a sala de aula, temáticas significativas e que pudessem contribuir para a construção de identidade e ideia de pertencimento das gerações mais novas com o lugar onde vivem. Para isto, realizamos quatorze oficinas, no decorrer destas, nossos alunos entrevistaram pessoas idosas do município sobre temáticas como: educação, trabalho, família, cultura, religiosidade, entre outras. Orientamos estudos sobre o gênero textual memórias literárias e solicitamos a produção dos textos a partir das entrevistas realizadas. Com isto, obtivemos a produção de uma coletânea intitulada de Memórias Santanenses que demonstra os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o lugar. Com o trabalho realizado percebemos a aproximação entre as duas gerações e principalmente, a partir das produções feitas pelos alunos, constatamos a ideia de pertencimento e uma identidade mais relacionada ao lugar onde vivem, de forma que esta ideia foi apresentada nos textos a partir da hierarquia de valores identificada através dos estudos que norteiam nossa pesquisa, a argumentação.

**PALAVRAS-CHAVE:** argumentação, memória, identidade, cultura, produção de texto.

## NATURALISMO EM *INVEJA*: UMA DENÚNCIA SOCIAL NAS (ENTRE)LINHAS DO CONTO

Thâmara Soares de Moura (1); Felícia Pinheiro Gomes (2).

(1) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, [thamara.soares068@gmail.com](mailto:thamara.soares068@gmail.com); (2) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, [felicia\\_gomes14@hotmail.com](mailto:felicia_gomes14@hotmail.com).

Precursor do Naturalismo no Brasil e autor de obras célebres, Aluísio Azevedo está entre os nomes mais importantes da literatura brasileira do século XIX. Apesar de ser um escritor respeitado no âmbito literário, seu lado contista ainda é pouco conhecido. Partindo disto, o presente artigo tem o desafio de apresentar e interpretar um de seus contos, *Inveja*, inserida na coletânea de contos *Demônios* (1895), de modo a analisar as influências que os agentes sociais (característica marcante do Naturalismo) exercem na construção do conto em questão. Para tanto, adotou-se como método de pesquisa a abordagem qualitativa, tomando como *corpus* central alguns fragmentos da referida obra, de modo a fundamentar tais discussões à luz das teorias de autores e estudiosos consagrados na área, como, por exemplo, Bosi (2015), Pietrobon (2012) e Zola (2001). Isto posto, convém mencionar que o personagem principal do conto, o jovem Padre, tendo sido obrigado a seguir a vida religiosa, apresenta, no decorrer do enredo, comportamentos questionadores e revoltosos quanto as regras da própria Igreja Católica, uma vez que, sentindo aflorar os seus instintos mais íntimos, observa todos seres, dos racionais aos irracionais, compartilhando os prazeres do amor, enquanto que ele enfrentaria o fado de uma vida solitária e hipócrita. Portanto, constata-se que o conto configura-se como uma espécie de mimese reflexiva e ácida da sociedade brasileira do século XIX, pois sua construção baseia-se em críticas reais às entidades religiosas, focalizando questões relacionadas aos instintos humanos e aos preceitos religiosos de castidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Naturalismo, Conto, Aluísio Azevedo, *Inveja*.

### Introdução

Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo, ou, simplesmente, Aluísio Azevedo, nasceu no dia 14 de abril do ano de 1857, em São Luiz do Maranhão, e está entre os nomes mais importantes da literatura brasileira. O escritor, precursor do Naturalismo no Brasil no século XIX, foi também jornalista, caricaturista e artista.

Caracterizado por uma escrita de cunho ácido, abordou em suas obras a hipocrisia na sociedade brasileira como tema principal. Em suas produções, visitava locais, misturava-se a pessoas, com intuito de inspirar-se em personagens reais. Enquanto amante das artes,

desenhava seus personagens, dando-lhes forma em pedaços papelão (BOSI, 2015).

Em contrapartida, apesar de ser um escritor de capacidades infinitas, seu lado contista não é tão conhecido, pois seus contos eram, na verdade, uma espécie de rascunho, um prenúncio para as suas futuras obras: *Inveja*, inserida na coletânea de contos *Demônios* (1895), por exemplo, é considerado por muitos críticos a síntese do seu romance *A Mortalha de Alzira*.

Partindo, portanto, deste pressuposto de “ineditismo”, o referido trabalho debruça seus estudos sobre o viés contista de Aluísio Azevedo. Assim, utilizando como *corpus* central o conto *Inveja*, este trabalho tem por desafio investigar as influências que os elementos naturalistas exercem na construção deste conto. Para tanto, três segmentos de leitura serão tomados: a) vida e obra de Aluísio Azevedo; b) o engajamento literário brasileiro do século XIX e a sua consequência nas obras; c) um olhar naturalista sobre o conto *Inveja*, embasando-se em autores como Zola (2001), Pietrobom (2012) e Bosi (2015).

### **O engajamento literário brasileiro do século XIX e a sua consequência nas obras de Aluísio Azevedo**

Em meados do século XIX, surgiu na Europa o naturalismo: um movimento literário que tinha por essência “o estudo do temperamento e das modificações profundas do organismo sob a pressão do meio e das circunstâncias” (ZOLA, 2001, p. 13). Assim, o meio seria o verdadeiro modificador e causador de patologias de natureza psicológica no homem. Buscava, desta forma, representar a realidade e o homem de forma objetiva e crítica, contrapondo-se ao lirismo do Romantismo e às crendices metafísicas (BOSI, 2015).

Esta foi uma época em que o pensamento humano transformou-se: a ideologia criacionista e o monopólio psicossocial exercido pela igreja católica deram espaço aos preceitos teóricos da ciência. O homem e suas fragilidades passam, então, a ser o centro das atenções no âmbito social, científico e literário. “Pierry Cogny (1968, p. 19) acredita que [...] os autores buscavam mostrar a sociedade de uma forma caricata e a humanidade sem nenhum tipo de artifício” (PIETROBOM, 2012, p.15).

Estes acontecimentos influenciaram diretamente as produções literárias da época e não foi diferente no Brasil. Como importar produtos e costumes europeus era frequente, não

demorou muito para que o Naturalismo fosse incorporado pela sociedade brasileira.

Araripe Júnior detalha que, “migrando” para o Brasil, o Naturalismo não poderia deixar de passar por uma modificação, considerando a diferença entre as populações e os ambientes onde essas populações viviam, relatando a sociedade brasileira e as endemias de um país tropical (PIETROBOM, 2012, p.14).

No final do século XIX, o país foi marcado por vários acontecimentos. A decadência da Monarquia e a instalação da República, a abolição da escravatura, a urbanização crescente das grandes cidades, a ascensão do Naturalismo e do Realismo nas artes, o declínio da economia açucareira em detrimento à cafeeira (BOSI, 2015).

Aluísio Azevedo foi a figura de maior importância do movimento no país, não só por ser o precursor, mas também por não seguir à risca o modelo europeu importado.

Segundo Araripe Júnior, Azevedo não cometeu o erro de copiar o modelo francês. Na verdade, essa escola literária representava a voz dos excluídos, seja pela raça, condição social ou orientação sexual. A inclusão na literatura das camadas sociais mais baixas oferece à obra o verdadeiro elemento da noção de realidade. Da mesma forma, denunciava as injustiças sociais, a corrupção política e religiosa. [...] É possível identificar algumas características básicas da escrita de Aluísio Azevedo, como o seu olhar naturalista no que concerne à religião, mais precisamente à igreja como instituição; o seu olhar a respeito das doenças nervosas e sobre o modo como estas doenças eram desencadeadas pela influência do meio e da hereditariedade (PIETROBOM, 2012, p. 14).

Manteve em suas obras, portanto, características marcantes do Naturalismo: patologias nervosas como a histeria, a loucura, alcoolismo, entre outras. Além disso, teve forte influência dos ideais defendidos por Ângelo Agostini e Bordalo Pinheiro, grandes figuras estrangeiras que satirizavam as organizações sociais (PIETROBOM, 2012)..

O cargo de jornalista possibilitou conhecer bem as mazelas sociais de seu país e retratá-las em seus livros, desenvolvendo neles:

Teses sociais e políticas. [...] Coletava sistematicamente documentos humanos, entregando-se a uma pesquisa minuciosa a respeito dos costumes e do modo de pensar das classes sociais menos favorecidas, transportando essas informações para suas obras” (PIETROBOM, 2012, p.27).

Além do mais, denunciou incessantemente a elite e o sistema clerical do Brasil através de suas produções literárias e reportagens.

Aluísio Azevedo fundou, juntamente com outros autores, como Eduardo Ribeiro e Antônio Machado, em São Luís do Maranhão em 1880, o jornal anticlerical *O Pensador*. O objetivo deste folhetim era claro: opor-se ao jornal clerical *A Civilização*. Este jornal clerical, totalmente intransigente, tinha como propósito defender o clero contra as acusações feitas pelos autores de jornais anticlericais. [...] Quase todos os artigos que atacavam o clero eram assinados por pseudônimos. O único escritor que, mais tarde, colocou seu próprio nome foi Aluísio Azevedo. Em seus artigos, os escritores não perdoavam uma única falha: investigavam a vida

íntima do clero maranhense, atrás de seus pecados. (PIETROBOM, 2012, p. 22-23, grifos do autor)

Isto posto, perseguiu abertamente a igreja católica maranhense enquanto instituição, denunciando as opulências do clero, bem como os atos sigilosos praticados e encobertos pela própria Igreja. Foi a partir deste cenário de hipocrisias e denúncias religiosas que surgiu a inspiração para o conto *Inveja*.

### **Inveja: um olhar naturalista sobre o conto**

Publicada em 1895, na coletânea de contos *Demônios* – em que o título de antemão já faz uma alusão crítica à religiosidade –, *Inveja* revela em suas linhas uma visão do autor a cercar do momento em que vivia. É um conto de características psicológicas, tendo como tema central a hipocrisia dos valores religiosos na igreja católica.

O personagem deste conto é um jovem padre, de aparência frágil, pele clara e cabelos negros, cujo nome não é identificado. A narrativa começa com a descrição do ambiente e da paisagem: um campo ao entardecer. Caminhando sob a sombra das árvores, o rapaz senta-se à beira de uma velha fonte de pedra encoberta por ervas de folhas opulentas. Ao observar uma garota recolhendo roupas, bois pastando, trabalhadores felizes e um rumor alegre de famílias comuns, medita sobre sua existência e sobre a sua vida triste e solitária de homem casto. Lembra, então, fatos desde a sua infância feliz até o momento em que foi forçado a ordenar-se padre, abdicando os laços familiares, a felicidade e o amor para viver recluso na frieza do celibato e da fé. Ao perceber os toques de felicidade nos rostos das pessoas em afazeres corriqueiros, sentimentos de inveja são despertados, pois todos tinham o que ele não poderia ter: afeto. Insatisfeito com sua vida eclesiástica, repensa criticamente sua posição na sociedade, bem como os princípios de castidade exigidos pela igreja católica. Estranhos desejos carniais, no qual ele sempre reprimia com a sua fé, também começam a ser questionados, até que, um casal amoroso de passarinhos despertam a sua atenção. Neste momento, a ira toma conta de si, pois é como se o universo mostrasse que até dois animais possuíam a benção divina do amor e da felicidade. E, num ímpeto de consciência, põe fim a vida do pobre casal.

De maneira geral, vemos que Aluísio tenta, de forma ácida, utilizar o conto como uma maneira de denunciar os preceitos da igreja católica, neste caso, a castidade, já que o jovem Padre desejara coisas que não podia, em consequência de ser sacerdote (PIETROBOM, 2012). Partindo disto, pode-se afirmar que o momento de observação às famílias descrito no conto o incita a pensar sobre a sua pobre alma de homem casto,

solitário e reprimido. O ambiente, neste momento, contrasta-se aos sentimentos do personagem. Enquanto o exterior emanava toques fraternos, o seu interior revelava um estado depressivo.

Entretanto, um padre ainda moço, depois de passear silenciosamente à sombra das árvores, foi assentar-se, triste e preocupado, nos restos de uma fonte de pedra, cuja pobreza as ervas disfarçavam com a opulência da sua folhagem viçosa e florida. E aí ficou a cismar, perdido num profundo enlevo, como se o ardente perfume daquela tarde de verão fora forte demais para a sua pobre alma enferma de homem casto. [...] Estranhos e indefinidos desejos levantavam-se dentro dele, pedindo confortos de uma felicidade que lhe não pertencia e levando-o a cobiçar uma doce existência desconhecida, que seu coração magoado e ressentido mal se animava de sonhar por instinto. E, assim, vinham-lhe à memória, com uma reminiscência dolorosa, todas as suas aspirações da infância. Ah! Nesse tempo, quanta esperança no futuro! ...Quanta inocência nas suas aspirações! ...Quanta confiança em tudo que é da terra e em tudo que é do céu! ... (AZEVEDO, 1943, p. 1040)

Percebe-se em “ficou a cismar, perdido num profundo enlevo”, a transição de uma observação externa a um fluxo analítico de caráter psíquico. O ambiente provoca estranhos desejos e sua alma pede uma felicidade que nunca havia sentido por causa da sua posição reprimida e solitária na sociedade: a de padre. Seus instintos joviais desabrochavam ZOLA, 2001). A partir destes pensamentos, o personagem volta-se a uma análise crítica à sociedade, fazendo referência a realidade do mundo e à maldade humana, a qual a infância, como essência da pureza, o protegia. Neste outro fragmento, pode-se encontrar a crítica continuada a uma sociedade desigual e corrupta, que vai muito além do âmbito ficcional do conto. Materializa-se, a partir daqui, uma das principais características da escrita azevediana (PIETROBOM, 2012).

Não conhecia ainda a responsabilidade da sua vida e não sabia como e quanto dói ambicionar muito e nada conseguir. Ah! Nesse tempo feliz, ele era expansivo e risonho. Nesse tempo ele era bom. (AZEVEDO, 1943, p. 1040)

A infância ingênua confronta-se à vida adulta. Observa-se, ao final desta passagem, um dos preceitos básicos do Naturalismo: o ambiente é o verdadeiro influenciador do homem (ZOLA, 2001). Enquanto pequeno, não atinava para a repressão que o meio social exercia. Era bom e puro. Estava livre de todo e qualquer tipo de maldade e ganância.

Continuando a refletir sobre a aurora de sua vida, revela que foi contra a ideia de tornar-se padre. Neste trecho, inicia-se uma nova crítica, dessa vez aos costumes impostos pela igreja católica (PIETROBOM, 2012):

Mas, continuou a pensar, cruzando sobre o fundo estômago as mãos finas e decoradas, enterraram-me numa casa abominável, para ser padre. Deram-me depois uma mortalha negra e disseram-me: ‘Estuda, medita, reza, e faze-te um santo!’” (AZEVEDO, 1943, p.1040-1041)

Esta, revela-se quando o personagem usa os termos “enterraram-me numa casa abominável” e “deram-me depois uma mortalha negra”. Ao vestir esta “mortalha negra” (fazendo referência à batina), estaria abdicando a vida, como se este momento fosse a sua sentença final. A entrada no celibato, portanto, marca a sua morte. Os termos “estuda, medita, reza e faze-te um santo!”, além de significar a dedicação exclusiva a vida religiosa, acentua o caráter crítico do trecho acima. Qualquer mero mortal possuía o livre arbítrio, com direito ao pecado e ao perdão, mas um padre, Representante Divino, não poderia cometer qualquer ato que fosse contra as Leis de Deus, como se, ironicamente, não possuísse as mesmas necessidades e fragilidades como qualquer outro ser humano. O próximo trecho afirma este pensamento: “Fecha-te ao prazer e à ternura, fecha-te dentro da tua fé, como se te fechasses dentro de um túmulo!”

O tom irônico acirra-se ainda mais quando o personagem deixa transpor sentimentos de raiva mediante a ideologia de castidade exigida pela igreja. Nesta fase, em que o jovem está descobrindo o mundo e a si mesmo, é normal aflorar atrações e desejos. Partindo deste pressuposto, o jovem contrapõe-se satirizando fortemente os princípios eclesiásticos.

“És moço? Pois bem! Quando o sangue, em ondas de fogo, subir-te à cabeça e quiser estrangular os teus votos, agarra aquele cilício e fustiga com ele o corpo! Quando vires uma mulher, cujo olhar, úmido e casto, te faça sonhar os deslumbramentos do amor, bate com os punhos cerrados contra o teu peito e alanha tua carne com as unhas, até que sangres de todo o veneno da tua mocidade. [...] Desde que o destinaram a padre, sentia-se arrastado para a tristeza e para a solidão. (AZEVEDO, 1943, p. 1041)

“Até que sangres de todo o veneno da tua mocidade” é o fragmento que ilustra com mais perfeição o seu pensamento. O que pros outros seria uma atitude normal e instintiva ao ser humano (o amor e o desejo), para uma figura “tão divina” quanto um padre seria um pecado terrível. Neste momento, o personagem “sai” de seu pensamento e volta-se à realidade. Antes, fazia uma observação crítica à igreja e a sociedade. Agora, volta a refletir sobre si mesmo. O ambiente se harmoniza aos seus sentimentos, trazendo à tona a melancolia, como resultado a este momento histórico (BOSI, 2015). Faz, agora, uma certa confissão do que realmente lhe entristece. A vida lhe foi tirada após a batina, não só por esta ter sido uma obrigação, mas também porque lhe foi privado as sensações necessárias para a completude humana: o amor, a alegria, o convívio com a família. Estava excluído a si mesmo, fechado em um mundo de frieza e solidão no celibato. Na verdade, era mais que amor carnal que lhe faltava: era algo mais puro, o afeto. Foi removido dos laços familiares e impedido de construí-la, assim o quisesse. Amor, no sentido mais puro da

palavra, não existia. Seu passado, presente e futuro estavam destinados à solidão. Mas, como poderia uma igreja pregar a disseminação do amor entre seus fiéis e oprimir os seus próprios componentes de vivê-lo? Como poderia ele, a representação de Deus na terra, pregar este sentimento em sua forma mais completa e pura, se não poderia senti-lo? O fragmento a seguir responde tais indagações:

Achava certo gozo amargo em deixar-se consumir pela áspera certeza da sua inutilidade física. Não queria a convivência dos outros homens, porque todos tinham e desfrutavam aquilo que lhe era vedado – o amor, a alegria, a doce consolação da família. O que ele desejava do fundo do seu desgosto era morrer, morrer logo ou quando menos envelhecer quanto antes; ficar feio, acabado, impotente; que o seu cabelo de preto e lustroso se tornasse todo branco; que o seu olhar arrefecesse; que os seus dentes amarelassem e a seu fronte se abrisse em rugas. Desejava refugiar-se covardemente na velhice como num abrigo seguro contra as paixões mundanas. (AZEVEDO, 1943, p. 1041)

Era infeliz. Diante a triste cena, o jovem rapaz só queria fugir, de algum modo. Não queria nem o contato com as pessoas, pois era como se o mundo pudesse ostentar simplicidades que ele nunca teria. A morte era a sua única solução. Simples, rápida e libertadora. Morrer definitivamente, pra ele, seria como renascer na paz eterna. Ou se a morte fosse um desejo inalcançável naquele momento, que ao menos envelhecesse depressa, e o seu físico tomasse as mesmas proporções de sua alma, há tempos envelhecida. A velhice, ao menos, poria fim aos seus desejos joviais, confirmando os pressupostos defendidos por Bosi (2015) e Zola (2001).

Sente-se, no próximo trecho, a histeria tomando conta mais uma vez do seu ser, provocado pela luta incessante entre seus instintos mais “profanos” e a sua posição repressora, exigida pela igreja (PIETROBOM, 2012). Desejava reprimir seus instintos de todas as formas, mas não se via capaz:

Sofria ímpetos de arrancar aquele seu coração importuno e esmagá-lo debaixo dos pés. Não se sentia capaz de domar a matilha que lhe rosnava no sangue; sobressaltava-se com a ideia de sucumbir a uma revolta mais forte dos nervos, e só a lembrança de que seria capaz de uma paixão sensual sacudia-o todo com um frio tremor de febre. Todavia... replicou-lhe do íntimo da consciência uma voz meiga, medrosa, quase imperceptível. Todavia, o amor deve ser bem bom!... (AZEVEDO, 1943, p. 1041)

Essa voz, que surge do seu consciente mais íntimo, o acalma. É como se houvesse uma terceira pessoa, além do seu lado instintivo e repressor: o seu verdadeiro Eu interior; aquele que foi reprimido e obrigado a viver o que não queria. Esta era a sua verdadeira voz, meiga, medrosa, quase imperceptível, como a de uma criança frágil, curiosa, mas que tem medo de florescer. Neste momento, dois fios compridos tiram-no



do seu estado de torpor, voltando-se mais uma vez ao ambiente exterior. Passa a observar, então, o afeto que existia entre um casal de passarinhos. A inveja toma conta do seu ser, pois, até dois simples animaizinhos possuíam tudo o que ele mais almejava. É como se aqueles dois, a natureza, e até mesmo o universo, o provocassem. “Velhaquinhos”, termo a qual ele refere aos passarinhos no trecho, demonstra ainda mais o seu tom de desprezo.

E dois fios compridos escorreram pelas faces pálidas do padre. Nisto, o canto de um passarinho fê-lo olhar para cima. Na embalsamada cúpula de verdura que cobria a monte o inocente intruso trinava ao lado da sua companheira. O moço estremeceu e ficou a olhar fixamente para eles. Os dois velhaquinhos, descuidosos na sua felicidade, conservavam-se muito unidos, como se estivessem cochichando segredos de amor. A fêmea estendia a cabeça ao amigo e, enquanto este lhe ordenava as penas com o bico, ela, num arrepio, contraía-se toda, com as asas levemente abertas e trêmulas. Depois, uniram-se ainda mais, prostrados logo pelo mesmo entorpecimento. Então, o jovem eclesiástico, tomado de uma vertigem, levantou o guarda-chuva e com uma pancada lançou por terra o amoroso par. Os pobrezitos, ainda palpitantes de amor, caíram, estrebuchando a seus pés. No horizonte esbatia-se a última réstia de sol e o sino de uma torre distante começou a soluçar Ave-Maria. (AZEVEDO, 1943, p. 1041-1042)

A atitude do Padre é totalmente inesperada. O trecho adquire, então, um certo teor hipócrita. Exige-se, de antemão, que um representante religioso e conhecedor das Leis Divinas tenha, ao menos, o controle dos seus impulsos, uma vez que este gesto tenha sido completamente “imoral” para um clérigo (PIETROBOM, 2012). Mas, mediante a sua visão inconsciente e transgressora, esta atitude foi necessária para liquidar aqueles sentimentos e pensamentos perturbadores, uma espécie de vingança (ZOLA, 2001). Os passarinhos materializam-se, então, como um objeto de perfeição a qual ele tanto invejava, pois via neles tudo o que lhe foi proibido. Os elementos do ambiente, por fim, velam, melancolicamente, as pobres criaturinhas.

### Considerações finais

Tendo como propósito principal analisar o conto *Inveja*, de Aluísio Azevedo, e, levando em consideração a existência de poucos estudos baseados na obra, o presente artigo tem por desafio investigar as influências que os elementos naturalistas exercem na construção do conto em questão. O trabalho em explicar tais aspectos dentro do conto de Aluísio conseguiu se concretizar a partir de várias passagens do próprio enredo, considerando os autores e estudiosos escolhidos para dar embasamento à análise.

Isto posto, pode-se considerar que as entrelinhas de *Inveja* possuem voz ativa, pois a crítica aos preceitos religiosos – característica marcante

da escrita azevediana –, no que concerne a castidade e os instintos humanos é nítida e se sobrepõe em toda a construção do enredo. O próprio Padre, constituinte da igreja, se materializa como o agente crítico aos preceitos católicos e, ironicamente, revela-se transgressor ao cometer alguns dos sete pecados: luxúria, ira e inveja.

Estas atitudes revelam-se não só como características da escrita de Aluísio, mas também como os preceitos básicos do Naturalismo. O meio como agente modificador do homem e desencadeador de distúrbios psíquicos constituem a base de todo o enredo. Tal afirmação pode ser comprovada ao analisar os trechos em que o jovem revela sentir-se arrastado para a tristeza e a solidão profunda desde o momento em que foi forçado a dedicar-se ao celibato, mas admite que já foi feliz um dia, ainda na infância, fase em que não atinava para a repressão social. Os pecados, o estado depressivo, a histeria e os ímpetos de insanidade, todos de origem psíquica, se materializam como consequência à influência do ambiente. Vale ressaltar que o termo “pecado” foi utilizado no conto mediante um contexto irônico, tendo em vista que o Naturalismo distancia-se das figuras e credências metafísicas.

Em suma, uma exímia obra como *Inveja* não pode jamais se findar em apenas uma análise. Este estudo, portanto, poderá vir a servir para que outras (re)leituras possam ser feitas, uma vez que apresentamos aqui apenas algumas das diversas possibilidades de análise que a obra traz para quem o lê, permitindo, assim, que outros leques de interpretação sejam abertos.

## Bibliografia

Azevedo, Aluísio. **Demônios**. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA Editores, 1943.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 2015.

PIETROBOM, Amanda Lopes. **Aluísio Azevedo: naturalismo e fantástico**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

ZOLA, E. **Le roman expérimental**. Paris: Guarnier-Flammarion, 1971.

Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=rAs3A4CQ5K4C&pg=PA19&lpg=PA19&dq=ZOLA,+E.+Le+roman+exp%C3%A9rimental.+Paris:+Guarnier-Flammarion,+1971.&source=bl&ots=GTzzT-d-O5&sig=n9YpCa6PJ-8n5abG4FkDiA0XoFc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiV8Ou\\_lpLNAhXI4SYKHb2qBe0Q6AEIHTAA#v=onepage&q=ZOLA%2C%20E.%20Le%20roman%20exp%C3%A9rimental.%20Paris%3A%20Guarnier-Flammarion%2C%201971.&f=false](https://books.google.com.br/books?id=rAs3A4CQ5K4C&pg=PA19&lpg=PA19&dq=ZOLA,+E.+Le+roman+exp%C3%A9rimental.+Paris:+Guarnier-Flammarion,+1971.&source=bl&ots=GTzzT-d-O5&sig=n9YpCa6PJ-8n5abG4FkDiA0XoFc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiV8Ou_lpLNAhXI4SYKHb2qBe0Q6AEIHTAA#v=onepage&q=ZOLA%2C%20E.%20Le%20roman%20exp%C3%A9rimental.%20Paris%3A%20Guarnier-Flammarion%2C%201971.&f=false). Acesso em: 28 Mai. 2016

## NO SEU PESCOÇO, UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO CONTO DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Autor (1) Solange Maria Morais Teles; Co-autor (1); Rebeca de Alcântara e Silva Meijer Co-autor (2); Antonia Leda Morais de Paula

(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, [solangeteles@gmail.com](mailto:solangeteles@gmail.com); [solangeteles@unilab.edu.br](mailto:solangeteles@unilab.edu.br), [rebecameijer@unilab.edu.br](mailto:rebecameijer@unilab.edu.br), [ledamoraisdepaula@gmail.com](mailto:ledamoraisdepaula@gmail.com))

### RESUMO

A literatura africana aos poucos está ocupando as prateleiras dos brasileiros, isso se deve pelas mais diversas manifestações promovidas por grupos culturais, TAG Experiências Literárias, a inclusão de disciplinas sobre a história/literatura nos currículos educacionais, músicas etc. que evocam a identidade da cultura afro-brasileira. A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, curadora do livro de outubro de 2017 pela TAG, apresenta uma escrita quase autobiográfica, preocupada em representar as alegrias e tristezas dos imigrantes nigerianos em solo americano: o sonho americano. O conto escolhido para ser objeto deste estudo foi No seu Pescoço, pois convida o leitor para participar do percurso da protagonista em que apresenta uma construção textual, para se refletir um modelo de vida que foge do modelo de literatura que se cobra nas escolas. Nesse estudo de caso, utiliza-se a metodologia com o aporte teórico da análise do discurso francesa, ressaltando a estrutura narrativa, categorias de pessoa, espaço e tempo. Como resultados, percebe-se que essa construção textual, a autora vai envolvendo o leitor e desenhando aspectos subjetivos por meio simbologia apresentada e apresentando um aspecto cultural de sua etnia. Portanto, por meio do texto de Chimamanda, procura-se desvendar o que está subliminar, confirmando que o texto é um objeto histórico e que sua produção explica as escolhas dos termos nos processos discursivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Chimamanda. Análise do discurso. Efeitos de Sentido.

### 1. INTRODUÇÃO

A literatura africana aos poucos está ocupando as prateleiras dos brasileiros, isso se deve pelas mais diversas manifestações promovidas por grupos culturais, TAG Experiências Literárias, a inclusão de disciplinas sobre a história/literatura afro-brasileira nos currículos educacionais, nas músicas etc. que evocam a identidade da cultura afro-brasileira.

Nesse contexto, a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, curadora do livro de

outubro de 2017 pela TAG, apresenta uma escrita quase autobiográfica, preocupada em representar as alegrias e tristezas dos imigrantes nigerianos em solo americano: o sonho americano. O conto escolhido para ser objeto deste estudo foi *No seu Pescoço*, pois convida o leitor para participar do percurso da protagonista em que apresenta uma construção textual, para se refletir um modelo de vida que foge do modelo apresentado na literatura que se cobra nas escolas. Nesse estudo de caso, utiliza-se a metodologia com o aporte teórico da análise do discurso francesa, ressaltando a estrutura narrativa, categorias de pessoa, espaço e tempo com objetivo de registrar o estereótipo sobre a África e a vida nos Estados Unidos, a condição do imigrante, preconceito, injustiça social, desigualdade de gênero.

Como resultados, percebe-se que essa construção textual, a autora vai envolvendo o leitor e desenhando aspectos subjetivos. E, assim, vai desvelando um aspecto cultural e social da Nigéria. Portanto, por meio do texto de Chimamanda, procura-se desvendar o que está subliminar, confirmando que o texto é um objeto sócio-histórico, tempo e espaço concreto e a sua produção explica as escolhas dos termos nos processos discursivos, começando pelo título do conto, que dá nome ao livro.

## **2. ENUNCIÇÃO E SUBJETIVIDADE NO SEU PESCOÇO**

A enunciação é a produção de um enunciado num dado contexto comunicativo em que o locutor constrói sob um ponto de vista a narração, quer identificando-se com ela quer distanciando-se dela.

Autier-Revuz (apud BRANDÃO, 2004, p.60) indica algumas formas de heterogeneidade discursiva que acusam a presença do outro:

- a) Discurso relatado – discurso indireto (o locutor usa de suas próprias palavras para remeter outra fonte de sentido); discurso direto (o locutor recorta as palavras de outro e cita-as).
- b) As formas marcadas de conotação autonímica: o locutor inscreve no seu discurso sem que haja interrupção do fio discursivo, utilizando aspas, itálico, comentário etc.
- c) Discurso indireto livre – uso da ironia, antítese, alusão. Não há fronteira linguística nítida entre fala do locutor e a do outro.

*No Seu Pescoço*, estruturalmente é para ser um discurso indireto, normalmente

usado no discurso jornalístico, evidencia distanciamento entre o enunciador e os atos e palavras das pessoas representadas nas notícias, entre o enunciador e os acontecimentos representados no discurso. Apesar de o conto está escrito em segunda pessoa, utilizando você, o enunciador se coloca como fosse a consciência (inconsciente) da personagem, identificando a presença do locutor dialogando com o sujeito.

Brandão (1999), em relação ao discurso e ao seu avesso, traz que na perspectiva exterior à linguagem, Authier-Revuz mostra como a psicanálise questiona a unicidade significativa da concepção homogeneizadora da discursividade. Acrescenta que “entendendo o sujeito como um efeito de linguagem, a psicanálise busca suas formas de constituição não no interior de uma “fala homogênea”, mas na diversidade de uma “fala heterogênea que é consequência de um sujeito dividido”. Sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente” (BRANDÃO, 1999, p.65-66).

Seu tio que morava nos Estados Unidos, aquele cujo nome entrava na ficha de todos os membros da família para loteria do visto americano, disse que você podia ir morar com ele até se ajeitar (p. 125).

Ou em

Eles incluíam uma foto do seu tio em todos os folhetos, mesmo naqueles que não tinham nada a ver com a unidade dele (p. 126).

### 3 ESTEREÓTIPOS

Walter Lippmann (1922 apud SOUSA, 2006, 114) escreveu em *Public Opinion*

que os meios de comunicação não reproduzem a realidade, mas sim representações dessa realidade. As representações da realidade interpõem-se entre o homem e a realidade, no imaginário coletivo. Lippmann compreendeu, de algum modo, que a mente humana distorce o real, pois as pessoas veem o mundo com base nas suas emoções, hábitos e preconceitos (STEEL, 1981, p. 181 apud SOUSA, 2006).

Sousa (2006, p. 114-115) acrescenta que “os estereótipos são esquemas cognitivos de abordagem da realidade que se manifestam na língua e que têm sempre por trás uma avaliação emotiva e preconceituosa da realidade”.

Chimamanda também registra esse tipo de atitude no conto, como por exemplo, nesta passagem, ainda envolve o leitor como parte do cenário, invocando o estereótipo que se formula no imaginário coletivo sobre a vida ideal nos Estados Unidos.

Você pensava que todo mundo nos Estados Unidos tinha um carro e uma arma; seus tios e primos pensavam o mesmo. Logo depois de você ganhar a loteria do visto americano, eles lhe disseram: daqui a um mês, você vai ter um carro grande. Logo, uma casa grande. Mas não compre uma arma como aqueles americanos (p. 125).



Nesta passagem, aponta-se o estereótipo sobre o africano:

Elas perguntaram onde você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos (p.126).

Ou esta passagem que associa a cor a determinada nacionalidade:

Muitas pessoas no restaurante perguntavam quando você tinha chegado da Jamaica, pois achavam que qualquer negro com sotaque estrangeiro era jamaicano. Alguns que adivinhavam que você era africana diziam que adoravam elefantes e queriam fazer um safári (p.130).

#### 4. PRECONCEITO RACIAL

Preconceito racial é toda e qualquer forma de expressão que discrimina uma etnia ou cultura por considerá-la inferior ou menos capaz. Nos Estados Unidos, depois da segregação racial teve início após a Guerra Civil e a consequente abolição do regime escravista no Sul do país, grupos de afro-americanos buscavam outros países onde pudessem receber um tratamento mais digno.

Segundo Gomes (2003) como o Brasil ostentava, desde o século XIX, uma imagem internacional de "paraíso racial" (AZEVEDO, 1996; HELLWIG, 1988, 1992 apud GOMES, 2003), Brazilian-American Colonization Syndicate manifestou o interesse em adquirir terras em Mato Grosso, 1921, visando colonizá-las com afro-americanos. Só que quando a notícia chegou aos ouvidos dos habitantes do "paraíso" as reações foram instantâneas:

e imediatamente os deputados Andrade Bezerra e Cincinato Braga apresentaram à Câmara dos Deputados um projeto impedindo "a importação de indivíduos de raças negras". O projeto não se transformou em lei, mas isso não impediu o governo brasileiro de utilizar diversas artimanhas para negar vistos de entrada a afro-americanos, provocando com isso diversos protestos nos Estados Unidos (GOMES, 2003).

Essa passagem é para lembrar que não é somente o Estados Unidos que ainda se perpetua o preconceito racial ou de etnia. No conto, apresenta-se um trecho quando a protagonista passeia com seu namorado branco e percebe as mais diferentes formas de expressão de preconceito, inclusive de mulheres e homens negros.

Pela reação das pessoas, você sabia que vocês dois eram anormais – o jeito como os grosseiros eram grosseiros demais e os simpáticos, simpáticos demais. As velhas e os velhos brancos que murmuravam e o encaravam, os homens negros que balançavam a cabeça para você, as mulheres negras com penas nos olhos, lamentando sua falta de autoestima, seu desprezo por si mesma. Ou as mulheres negras que davam sorrisos rápidos de solidariedade; os homens negros que se esforçavam demais para perdoar você, dizendo oi para ele de maneira excessivamente óbvia; os homens e mulheres brancos que diziam “Que casal bonito”

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

num tom alegre demais, alto demais, como se quisessem provar para si próprios que tinham a mente aberta (136).

## 5. INJUSTIÇA SOCIAL

Para Camargo (2018) injustiça social tende a ser múltipla, a depender do aspecto e das condições em que é analisada. De modo simples e sucinto, o padrão de injustiça ocorre quando dois indivíduos semelhantes e em iguais condições recebem tratamento desigual.

Acrescenta ainda que para que haja um parâmetro no tratamento dado pela Justiça, alguns critérios foram estabelecidos no decorrer da história:

a) a justiça considera, nas pessoas, as virtudes ou os méritos; b) a justiça trata os seres humanos como iguais; c) trata as pessoas de acordo com suas necessidades, suas capacidades ou tomando em consideração tanto umas quanto outras.

Entretanto, é de se lamentar e indignar que em pleno século XXI ainda existem milhares de pessoas morrendo de fome e ou vivendo em situação de miséria absoluta. Como na Nigéria e também no Brasil.

Apesar do conto ter apenas 14 páginas, é abordado com maestria e sutileza e, às vezes com humor, mas também com pesar, cenas de registo da injustiça social. Proporcionando as pessoas que vivem nessas condições de miséria querer ir para os Estados Unidos, ganhar o “loteria do visto”, abandonando seu lar, familiares e amigos na esperança de ter uma vida.

Você foi para Connecticut, em outra cidadezinha, pois ela era a última para da do ônibus Greyhound que pegou. Entrou no restaurante com o toldo limpo e brilhante e disse que trabalharia por dois dólares a menos por hora do que as outras garçonetes (127).

Ou

Às vezes, ficava sentada no colchão cheio de bolotas de sua bicama e pensava no seu país – nas suas tias que vendiam peixe seco e bananas-da-terra na rua, adulando os passantes para que comprassem com elas e logo gritando insultos para aqueles que recusavam, nos seus tios, que bebiam o gim nacional e espremiavam suas famílias e suas vidas em apenas um cômodo, nos amigos que tinham vindo se despedir de você, se regozijando porque você havia ganhado a loteria do visto americano, confessando inveja que sentiam; nos seus pais, que muitas vezes davam as mãos quando caminhavam para a igreja no domingo de manhã, fazendo com que os vizinhos rissem e brincassem com eles; em sua mãe, cujo salário mal dava para pagar os estudos dos seus irmãos na escola de ensino médio...(p.128).

Uns com tanto e outros sem nada

Quis escrever sobre como as pessoas deixavam tanta comida nos pratos e largavam algumas notas de um dólar amassadas sobre a mesa, como se fosse uma oferenda, uma expiação pela comida desperdiçada. (...) Quis escrever sobre pessoas ricas que usavam roupas esfarrapadas e tênis puídos, que pareciam os vigias noturnos das propriedades de Lagos. Quis escrever que os americanos ricos eram magros e os pobres, gordos, e que muitos não tinham uma casa e um carro grandes (...) (p.129)

O filósofo Allan Kardec (1804-1869) explica que as desigualdades sociais não são obra do acaso e nem de Deus. Elas foram criadas pelos homens. Ainda assim, há quem afirme que é fruto da ambição desmedida e do egoísmo daqueles que querem, para si, toda a riqueza e poder.

Numa parte do conto, a protagonista se admira que algumas pessoas podiam escolher a não estudar, pois para ela não tinha escolha.

Ele estava no último ano da universidade estadual. Disse quantos anos tinha e você perguntou por que ele ainda não havia se formado. Ali eram os Estados Unidos, afinal de contas não era como a Nigéria, onde as universidades fechavam com tanta frequência que as pessoas acrescentavam três anos ao tempo normal de curso e os professores faziam greve após greve, mas mesmo assim não recebiam. Ele respondeu que tinha tirado dois anos de férias para se encontrar e viajar, quase sempre para a África e Ásia. Você perguntou onde ele acabou se encontrando e ele riu. Você não riu. Você não sabia que as pessoas podiam simplesmente escolher não estudar, que as pessoas podiam mandar na vida. Você estava acostumada aceitar o que a vida dava, a escrever o que vida ditava (p.131).

Por essas e outras razões não resta dúvida que a violência e a injustiça são resultados, entre outras coisas, da opressão e miséria social contra os mais fracos. Ou seja: ao impedir que o outro tenha acesso à saúde, à educação e à vida digna, legitima-se uma opressão terrível que contribui e muito para a desigualdade.

Ele não comia carne porque achava errado o método com o qual matavam animais; dizia que, por causa do método, toxinas do medo eram despejadas na corrente sanguínea dos animais e que essas toxinas deixavam as pessoas paranoicas. Na Nigéria, os pedaços de carne que você comia, quando havia carne, eram do tamanho da metade de um dedo. Mas você não contou isso para ele. Também não contou que os cubos de *dawadwa* que sua mãe colocava em tudo o que cozinhava, pois curry e tomilho eram caros demais, continham glutamato monossódico, eram glutamato monossódico. Ele dizia que glutamato monossódico causava câncer, e que era por isso que gostava do Chang's (...) (p.134).

A injustiça social também tira a dignidade da pessoa e contribui para perder o respeito de seus familiares. Como esta passagem:



O carro que seu pai atingiu era grande, importado e verde escuro, com faróis dourados que pareciam que pareciam os olhos de um leopardo. Seu pai começou a chorar e implorar antes mesmo de sair do carro e se prostrar na estrada, fazendo muitas buzinas soarem. Desculpe, senhor, desculpe, senhor, entoava ele. Se o senhor me vender junto com minha família, não vai conseguir comprar nem um pneu do seu carro.

(...) Quando seu pai voltou para o carro, você se recusou a olhar para ele, pois ele estava como os porcos que chafurdavam na lama no entorno do mercado. Seu pai parecia *nsi*. Merda (133).

## CONCLUSÃO

O conto *No Seu Pescoço* aborda sobre injustiça social, desigualdade de gênero, sonho, nostalgia, racismo e preconceito contra imigrantes de forma combativa, sem ser abusiva. Com linguagem direta, faz a história fluir.

Desde o início traz uma crítica a obsessão de sair de sua cidade natal para tentar a sorte nos Estados Unidos, expondo as contradições de uma América que se julga superior. A autora tenta desmistificar o famoso "sonho americano", em que muitos acreditam que serão felizes deixando nossa cultura para trás. Além de trazer reflexões sobre a valorização da cultura africana.

Até o fim da história apresenta uma mulher que decide seu destino: primeiro não sucumbindo ao assédio do tio e depois desfazendo um "final feliz" com um príncipe encantado. Saindo do clichê que a mulher precisa de um homem para sustentá-la. Akunna decide o seu rumo e, finalmente, e aquilo que se enroscava nos seu pescoço começou a afrouxar, a se soltar.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *No Seu Pescoço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP, Editora Unicamp, 1999.

CAMARGO, Orson. **"Injustiça social"**. Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/fome-miseria-altos-impostos.htm>>. Acesso em 31 de maio de 2018.



FIGARO, Roseli; BRAIT, Beth; BRANDÃO, Helena Nagamine; FIORIN, José Luiz; BACCDGA, Maria Aparecida; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília. **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES, Tiago de Melo. **Problemas no paraíso: a democracia racial brasileira frente à imigração afro-brasileira (1921)**

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2003000200005> Acesso 30/05/2018.

MAINGUENEAU, Dominique. Org. POSSENTI, Sírio; SOUSA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.



## **O ABC DE PATATIVA DO ASSARÉ ENSINANDO SOBRE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NO NORDESTE FLAGELADO**

Eduarda Maria Moreira Lopes

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN*  
*Eduarda-mariah@hotmail.com*

Tem sido uma tendência crescente para os estudos literários a pesquisa dos fenômenos da memória em face à construção e manutenção do patrimônio que se estabelece a partir do texto escrito. Os estudiosos se debruçam sobre questões como: Que aspectos são mais facilmente registrados? Se há algum tipo de memória que se destaque em meio a outras? E ainda, os motivos pelos quais ela se desvanece e deteriora ao longo do tempo. Mas, uma questão que ainda precisa de debate é: como se constrói uma memória?

É do ponto de vista do saber literário que este trabalho se propõe a tentar esclarecer esta questão tão importante para a constituição dos costumes e tradições culturais, inclusive, a constituição do próprio indivíduo. E uma das vertentes teóricas escolhidas para tal estudo é a noção de que a memória é coletiva. Estudo este, feito por Maurice Halbwachs em sua obra *A memória coletiva*. Segundo o estudioso,

O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso. Quando diz: “não acredito no que vejo”, a pessoa sente que nela coexistem dois seres – um, o ser sensível, é uma espécie de testemunha que vem depor sobre o que viu, e o eu que realmente não viu, mas que talvez tenha visto outrora e talvez tenha formado uma opinião com base no testemunho de outros [...] Nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão da nossa lembrança será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas. (HALBWACHS, 2003, p. 29)

O mesmo defende que, por mais intrínseca que seja uma recordação, ela tem a dependência do olhar do outro, da possível interferência e até mesmo da vivência deste. E se formos tentar reconstituir um conjunto de lembranças é inevitável que elas não se reconheçam nas do outro. Que não concordem no que há de comum, de essencial. De acordo com esse sistema que envolve o que há de natural em uma memória preservada, procuraremos enfatizar os aspectos do poema de Patativa do Assaré que

corroboram para a construção da imagem da seca e o impacto deste cenário para o eu subjetivo do homem sertanejo, que reflete exatamente na memória individual do próprio autor.

Trataremos agora de algumas explicações sobre a obra em questão. *O ABC do nordeste flagelado*, de Patativa do Assaré, é um poema de cordel, que tem os componentes fixados na literatura popular nordestina. O poema insere-se no grupo das modalidades comunicativas que oferecem uma dinamicidade e força para a expressão.

É necessário que tratemos das origens da literatura popular para analisarmos *O ABC do nordeste flagelado*. Essa forma de literatura apareceu no Ocidente a partir do século XII, como uma manifestação leiga que não dependia do eclesiástico, fato que era comum à época. Caracterizava-se pelo uso de uma linguagem regional diferente do latim da época. Os focos maiores de aparecimento dessa literatura eram exatamente os três grandes centros de peregrinação, já que as pessoas só saíam dos seus feudos nessas condições de profissão de fé: Santa sé, Terra Santa e Santiago de Compostela.

Esses núcleos se tornaram fontes de produção cultural regional. Muito mais tarde lá pelo fim do século XVII temos a revolução industrial, e a ascensão da burguesia que passa a ser mais independente. É aí que a literatura popular com consciência de si mesma aparece na passagem do século XVIII para o XIX.

A literatura popular, precisamente a poesia, tende a perdurar independente de ter sido registrada ou publicada, é o que acontece com a poesia de Patativa do Assaré. É preciso recordar que a poesia dele insere -se na tradição oral da região Nordeste. Patativa é um dos principais agentes do processo de expansão da literatura oral. É o cantador, proveniente do meio rural, semi - analfabeto (mas nunca ignorante), que improvisa ou narra, graças à sua memória, a história dos homens famosos da região, os acontecimentos maiores, as aventuras de caçadas e de derrubas de bois, e no caso do ABC fazendo um apelo social claro, cantando o nordeste devastado pela seca, descrevendo com minúcias a paisagem, que inevitavelmente, é o cartão postal, o patrimônio do Nordeste.

O nome cordel vem de Portugal e da Espanha, onde os livretos eram expostos em barbantes. Apesar de existir em todo o Brasil, foi na região nordeste onde essa literatura teve maior aceitação. A grande vantagem da literatura de cordel é que o próprio homem do povo escreve do jeito que ele entende, ou seja, o povo comum

se exprime através de manifestações simples. Escrevem sob o ponto de vista comum a seu meio. E é muito importante que o estudo dessa literatura seja feito a partir de seus autores, pois quanto mais os conhecermos, melhor conheceremos o povo e os assuntos de que tratam.

Poesia improvisada a partir de um esboço tradicional, poesia repetitiva por suas formas e temas, personalizada em função de seu destinatário. O cordel é uma narrativa poética, cuja temática se apresenta por demais diversificada, enveredando pela épica, pela lírica, pelo dramático, pelo burlesco, pelo grotesco, pela caricatura, podendo tanto concentrar-se em motivos realistas quanto nos gêneros maravilhosos, fantástico ou estranho. O tema do próximo cordel era concebido no meio do povo. Era a vivência, a luta irmanada, a novidade, a catástrofe. Vejamos as palavras de Luyten (1992),

Raramente, essa poesia produzida espontaneamente era registrada e praticamente sempre se perdia para todo o sempre. Ela, para os poetas populares, era como bolha de sabão: sempre se fazia mais. Essa poesia se mantém coesa em torno de um acontecimento através das inúmeras repetições, ao longo dos anos.

Algumas estruturas de apresentação de cordéis chamam muito a atenção e uma delas é exatamente a encontrada no nosso poema estudado: é o “abecê”. Caracteriza-se pelo fato de cada estrofe começar com uma das letras do alfabeto. Essa forma de composição não é fruto da ingenuidade, é sim para explicitar que se está falando de um assunto por completo. De A a Z.

O *ABC do nordeste flagelado* é um poema narrativo, escrito em décima e em redondilha maior. Cada estrofe mantém a sequência das letras do alfabeto. O mote está nas estrofes antepostas ao início das outras, utilizado pelo poeta como método criador da obra cujo conteúdo desenvolve a ideia sugerida pela estrofe; como os impulsos dos acontecimentos da vida: um, dá origem ao próximo.

Pode ser um adágio, uma sentença, sendo o ponto de partida para o desenvolvimento de uma temática; em síntese, é um conceito, expresso, em geral, num dístico para ser glosado. Vale acrescentar mais um ingrediente a esse fazer literário: a temática social da seca, que se incorpora como o que há não só de representativo no cenário, mas de forma atuante. A seca entristece o povo, ela dita as regras, provoca os movimentos de migração, o sentimento de desespero, a tristeza profunda.

O poeta inicia o poema, já nos passando uma ideia geral do que vai tratar no decorrer do mesmo: a dificuldade que é a vida do sertanejo quando não chove no sertão. Ele anuncia o assunto a partir da triste esperança que acompanha os nordestinos nos meses de janeiro, fevereiro e março, pois sabemos que são os meses de expectativa pelas chuvas, depois disso, se a chuva não vem, é só desolação.

A — Ai, como é duro viver  
nos Estados do Nordeste  
quando o nosso Pai Celeste  
não manda a nuvem chover.  
É bem triste a gente ver  
findar o mês de janeiro  
depois findar fevereiro  
e março também passar,  
sem o inverno começar  
no Nordeste brasileiro. (ASSARÉ, 2003, p. 1)

A partir da estrofe B, até a estrofe H, o poeta descreve perfeitamente o cenário triste do sertão sem chuva. Descreve minuciosamente o comportamento dos pássaros, que tristes nem sequer cantam mais, do gado, até o sofrimento dos animais típicos do sertão como o camaleão. Descreve também a desilusão dos fazendeiros que veem seu gado morrer de fome.

B — Berra o gado impaciente  
reclamando o verde pasto,  
desfigurado e arrasto,  
com o olhar de penitente;  
o fazendeiro, descrente,  
um jeito não pode dar,  
o sol ardente a queimar  
e o vento forte soprando,  
a gente fica pensando  
que o mundo vai se acabar. [...]

H — Horroroso, feio e mau  
de lá de dentro das grotas,  
manda suas feias notas  
o tristonho bacurau.  
Canta o João corta-pau  
o seu poema funério,  
é muito triste o mistério  
de uma seca no sertão;  
a gente tem impressão  
que o mundo é um  
cemitério. (ASSARÉ, 2003, p. 3)

Nesta estrofe, vemos outra marca da tradição cultural do nordeste: os saberes populares que emanam da necessidade de explicar os fatos, tal qual eram os mitos para as sociedades da Antiguidade. O agouro produzido pelo canto do pássaro é sinal de má sorte. Funciona como fundo musical para a paisagem descrita. Vejamos a estrofe D, que nos fala mais sobre a tradição e a sabedoria popular:

D — De manhã, bem de manhã,  
vem da montanha um agouro  
de gargalhada e de choro  
da feia e triste cauã:  
um bando de ribançã  
pelo espaço a se perder,  
pra de fome não morrer,  
vai atrás de outro lugar,  
e ali só há de voltar,  
um dia, quando chover.

Aqui, observamos a grande sabedoria do homem nordestino, que se dá através da observação da natureza. Com o voo migratório das aves arribaçãs, sabe-se que não há esperança de chuva próxima. Com a chegada da chuva, o bando volta anunciando fartura. Tudo isso, vai enraizando no contexto cultural local e passa de geração para geração.

Consideramos que as imagens do espaço desempenham um papel importante para a memória coletiva. O lugar, o ambiente, o “entre-lugar” é povoado de marcas. Sejam elas individuais ou de um grupo. É como se o espaço resumisse cada detalhe de uma memória. Como se guardasse um sentido restrito de uma sociedade formada por aspectos singulares. Aspectos que transcendem e se tornam parte do ser.

No caso da Literatura, essa experiência cotidiana é muito importante como fonte de inspiração, sobretudo com referência aos aspectos espaciais já analisados: as atividades realizadas, os objetos impregnados de valor emocional; o que aquele ambiente deixa para sempre marcado em determinado personagem; e, ainda como o lugar corrobora para a formação de um caráter. Antonio Candido em sua obra *Literatura e sociedade*, já chamava a atenção para os elementos individuais que adquirem significado social na medida em que as pessoas representam as necessidades coletivas. Para o autor,

Aí está um caso em que determinada atividade se transforma em ocasião e matéria de poesia, pelo fato de representar para o grupo algo singularmente prezado, o que garante o seu impacto emocional [...]pois mesmo quando pensamos ser nós mesmos, somos público, pertencemos a uma massa cujas reações obedecem a condicionantes do momento e do meio. (CANDIDO, 2000, p. 36)

De acordo com a premissa de Candido (2000), na próxima estrofe analisada, o eu-lírico anuncia que fará uma descrição do flagelo do homem e, conseqüentemente da coletividade onde ele se insere, com a chegada da seca. Nos versos “a mata que já foi rica,/ de tristeza geme e chora./Preciso dizer agora/ o povo como é que fica.” Observemos essa outra estrofe:

M — Minha boa companheira,  
diz ele, vamos embora,  
e depressa, sem demora  
vende a sua cartucheira.  
Vende a faca, a roçadeira,  
machado, foice e facão;  
vende a pobre habitação,  
galinha, cabra e suíno  
e viajam sem destino  
em cima de um caminhão.

O eu-lírico muda da descrição do cenário para a mudança de fortuna dos personagens que o compõem, que saem de sua terra para labutar em terras distantes. É o velho desenho dos retirantes do nordeste. Tema que perdura desde tempos longínquos e que foi mote para tantos cantadores. Diante do fenômeno da intertextualidade, observamos uma unificação imagética proposta pela paisagem da seca que transformou-se também em pano de fundo para muitos romances escritos nesses rincões. *Grande sertão: veredas* de Lima Barreto, *O quinze* de Raquel de Queiroz e *Vidas Secas* de Graciliano Ramos são exemplos.

Podemos estabelecer um forte elo entre o poema de Patativa do Assaré e o romance regionalista de Graciliano Ramos no que diz respeito à temática e a forma com que se cruzam: as descrições do cenário propostas pelo eu-lírico do ABC do Nordeste flagelado com as ações narradas em *Vidas Secas*. Isso é possível através da identidade construída ao longo do tempo e da afirmação de pertencimento a uma região, nesse caso,



a região Nordeste e o seu interior. Por isso, também é possível aproximar obras tão distintas quanto à estrutura e, o mais impressionante, diferentes quanto à época de produção.

O romance dessa época marca o encontro do autor com seu povo, havendo uma busca do homem brasileiro em diversas regiões, tornando o regionalismo importante para cada lugar. Foi em meio a esse cenário que nasceu *Vidas secas*. É um romance que marcou a literatura nacional por expor de forma contundente a realidade do sertanejo, tendo que enfrentar não só os desafios advindos da seca, mas também a exclusão proporcionada pela sociedade, incapaz de garantir uma vida digna a determinados grupos sociais que se tornam alvo fácil das calamidades.

Nesse cenário, *Vidas Secas* se destaca por apresentar seres oprimidos pela seca no sertão nordestino, onde a condição humana é quase obliterada. Devido ao sofrimento, as relações humanas acabam definindo, restando apenas o instinto de sobrevivência a guiar os passos de seus personagens.

Em breve síntese nós temos uma família de retirantes composta por seis viventes: Fabiano, o pai, Sinhá Vitória, sua esposa, os dois filhos, a cachorra Baleia e o papagaio. Além dos personagens secundários como o patrão de Fabiano, seu Tomás da Bolandeira, o soldado amarelo, entre outros. Estão todos inseridos no cenário da seca, cada um de sua forma própria sente o peso. A seca já pesa, inclusive, no interior de cada um. Vejamos uma das primeiras cenas, que não nos poupa e já apresenta a rudeza do personagem Fabiano:

- Anda, excomungado. O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário - e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde. (RAMOS, 2008, p. 3)

Curiosamente, a história começa com uma fuga e termina com outra. Primeiramente, eles estão no sertão, sem rumo, todos morrendo de fome. Chegam até a matar o papagaio para não morrerem. “Ainda na véspera eram seis viventes contando com o papagaio. Coitado morrera na areia do rio onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais” [...] (RAMOS; 2008, p.11)

Encontram uma fazenda que parecia abandonada, se instalam. Acontece que a fazenda tem um dono: Seu Tomás da Bolandeira que não os

expulsa, mas obriga Fabiano a trabalhar para ele . Seu Tomás era um homem explorador, roubava Fabiano na hora de fazer as contas. Sinhá Vitória percebe o erro e adverte Fabiano. A família empreende nova fuga, em busca de uma vida melhor. Vejamos:

Ora, daquela vez, como das outras, Fabiano ajustou o gado, arrependeu-se, enfim deixou a transação meio apalavrada e foi consultar a mulher. Sinhá Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes de várias espécies, realizou somas e diminuições. No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de Sinhá Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros. (RAMOS, 2008, p.54)

Em síntese bastante breve, é esse o enredo da história em questão. Não se trata de uma mera exposição de flagelos, mas sim da constituição de um amplo painel sobre as relações humanas e sobre as pessoas inseridas em um ambiente hostil, que maltrata o corpo e a mente, levando o homem aos seus limites na busca pela sobrevivência, agravada pela inexistência da atuação estatal, aumentando o sentimento de exclusão do nordestino.

Ambos os textos circundam em torno desse eixo: o cenário. Há momentos, inclusive, que parece ser o mesmo. Vejamos: “Caminhando pelo espaço,/ como os trapos de um lençol,/ pras bandas do pôr do sol as nuvens vão em fracasso:/ aqui e ali um pedaço vagando... sempre vagando”. (ASSARÉ; 2003, p.282)

Ficaram os dois algum tempo aguentando a claridade do sol. Enxugaram as lágrimas, foram agachar-se perto dos filhos, suspirando, conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbrava e endoidecia a gente. (RAMOS; 2008, p.13)

A questão do ponto de vista ou da perspectiva que se adota ao analisar uma obra literária decorre justamente do ponto que estamos discutindo: o espaço ou a natureza espacial. Tendo em vista que observar também pode equivaler a configurar um campo de referências do qual o agente configurador se destaca. “A visão é tida como uma faculdade espacial, baseada na relação entre dois planos: espaço visto, percebido, concebido, configurado; e espaço vidente, perceptório, conceptor, configurador.” (BRANDÃO, 2017, p.218)

Vejamos o tom de lamentação e clamor dos dois textos: “Tudo é tristeza e amargura, indigência e desventura. — Veja, leitor, quanto é dura a

seca no meu sertão.” (ASSARÉ; 2003, p. 292) / Os braços penderam desanimados. Acabou-se. Antes de olhar para o céu, já sabia que ele estava negro num lado, cor de sangue no outro. (RAMOS; 2008, p.119).

Destacamos, nos próximos trechos, o uso da personificação da linguagem demonstrando a humanização dos animais através do sofrimento neste cenário: “Berra o gado impaciente reclamando o verde pasto”. (ASSARÉ; 2003, p. 281) / “Baleia sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente”. (RAMOS; 2008, p.85)

## CONCLUSÃO

Heranças da cultura popular como a observação da natureza, as experiências para antever o clima, o estudo dos movimentos migratórios dos animais para saber sobre as possibilidades de sobrevivência em determinada região e a capacidade de adaptação ou fuga em relação à busca pela vida, são possíveis através dessas experiências individuais e coletivas. Uma prática própria dos grupos subalternos da sociedade sertaneja. O que podemos observar em

[...] criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução em seu contexto das contribuições da cultura “erudita”, porém mantendo sua identidade. A cultura popular só se torna compreensível quando relacionada com a dominação e com o conflito entre grupos sociais [...] (AYALA, 1987, p. 42)

Entende-se com isso que a cultura popular só pode ser interpretada por oposição à “cultura erudita” e à “cultura de massa”, ou seja, constitui-se a partir do confronto entre sistemas culturais.

Inserido nesse sistema cultural popular, o autor do poema analisado, Patativa do Assaré, tem em sua contribuição algo que perpassa o caminho da vida sertaneja de lado a lado. É a voz da sabedoria de quem muito observou seus antepassados, os sinais da natureza e

seu próprio cenário, traduzindo para a posteridade a imagem da seca no Nordeste.

A profunda propagação dessa temática ainda torna possível, nos dias atuais, a comparação e a investigação de outros fatores de diálogo entre várias áreas do conhecimento literário, representadas aqui pela obra romanesca de Graciliano Ramos, que evoca a vida humana no nordeste flagelado e suas transformações desde os tempos mais antigos.

É uma temática perene como os juazeiros são no meio da caatinga. Para os estudos da crítica literária demonstra esse poder de renovação através dos novos estudos empreendidos no campo da análise da literatura oral amplamente difundido nos dias atuais.

No estudo do envolvimento entre memória e literatura, indo mais a fundo com a observação do entrelace entre a formação da tradição cultural local ou de uma determinada região, evidenciamos a intervenção tanto da memória individual, que o ser humano adquire e carrega de acordo com a sua própria experiência, quanto da coletiva que é formada desses fragmentos emanados pelo povo da localidade.

## REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração nordestina: Cantos de Patativa**. São Paulo: Hedra, 2003.

AYALA, M; AYALA, M. I. N. **Cultura popular no Brasil: perspectiva de análise**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Espaços literários e suas expansões**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura. Belo Horizonte, n. 15, jan. 2007, p. 207- 220.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 80p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos tribunais, 1990.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Posfácio de Marilene Felinto. 107ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.174 p.



**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida*  
*Cícero Nilton Moreira da Silva*

**O BAIRRO RIACHO DO MEIO EM PAU DOS FERROS-RN: MEMÓRIA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO SOB A PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA HISTÓRICA.**

*Ana Paula Souza de Almeida*  
Graduada pelo Curso de Geografia – UERN/ CAMEAM  
[anapaula10\\_souza@hotmail.com](mailto:anapaula10_souza@hotmail.com)

*Cícero Nilton Moreira da Silva*  
Professor Dr. do Curso de Geografia – UERN/ CAMEAM  
[ciceronilton@yahoo.com.br](mailto:ciceronilton@yahoo.com.br)

**Resumo**

O presente trabalho objetiva o estudo do espaço urbano tendo como suporte analítico a perspectiva da Geografia Histórica, considerando para tanto a dimensão do bairro nos estudos urbanos. Analisa-se o bairro Riacho do Meio, na cidade de Pau dos Ferros – RN, com a finalidade de compreender a importância dos elementos de formação socioespacial e seus desdobramentos na atual configuração do bairro. Para tanto, foi feito um levantamento teórico-metodológico a respeito: do espaço urbano, da conceituação de bairro e da importância da memória antiga do morador (memória de velhos), como fonte de pesquisa a partir de autores como Corrêa (2000), Carlos (1994), Bezerra (2005 e 2011) e Abreu (1998) dentre outros. Salientando ainda, a definição do método da história oral, como referencial de instrumentalização das observações, registros e aplicação de entrevistas em campo. As pesquisas de campo foram direcionadas para observação estrutural do bairro, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiabertas, com os moradores mais antigos. Com isso, concluiu-se que o bairro Riacho do Meio, constituído inicialmente por pessoas nascidas no próprio Município, registra seu primeiro habitante em meados dos anos de 1912, tendo seu espaço formado pelo esforço de famílias que foram construindo, aos poucos, a configuração territorial do bairro, desde o início do Século XX até os dias atuais.

**Palavras chaves:** Espaço Urbano, Bairro, Formação socioespacial, Memórias de velhos.

**1 Introdução**

Uma cidade preserva na sua paisagem uma riqueza de símbolos e significados que foram sendo construídos, desde um passado, por vezes desconhecido por muitos, que caminha com o crescimento da sua estrutura urbana e que serve muitas vezes de identidade para seus habitantes. Portanto, em relação ao espaço urbano e as singularidades adquiridas nesse espaço, ao longo do tempo, não podemos ignorar a oportunidade de estudar esses aspectos numa escala espaço-temporal sob a dimensão do bairro.

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

A Geografia, nesse sentido, não pode ignorar a dimensão temporal do espaço urbano. Por isso, faremos esse estudo com base numa área da Geografia ainda pouco explorada por seus estudiosos, a Geografia Histórica. Considerando essas reflexões, Carlos (2007, p. 41) afirma que:

[...] as relações sociais realizam-se concretamente através de uma articulação espaço-tempo, o que ilumina o plano do vivido, ou seja, a vida cotidiana e o lugar. Assim, as reproduções de relações sociais materializam-se em um espaço apropriado para este fim, e a vida, no plano do cotidiano do habitante, constitui-se no lugar produzido para esta finalidade e é nesta medida que o lugar da vida constitui uma identidade habitante-lugar.

Desse modo, de acordo com nosso recorte espaço-temporal, atribuímos prioridade para esta pesquisa, nas transformações ocorridas no espaço urbano de um determinado bairro paufferense, o Riacho do Meio. Para tanto, levamos em consideração, primordialmente, aspectos constitutivos de sua formação territorial, bem como do processo de urbanização, no intuito de evidenciar alterações no crescimento populacional e territorial, aumento de fluxos de capital, problemas ambientais e desordenamento na construção de casas. O que fez/faz surgir no bairro, espaços desiguais na atualidade.

Essas transformações vieram, portanto, acompanhadas de problemas sociais, econômicos e ambientais, tais como a carência de infraestrutura urbana e a poluição do açude 25 de março, localizado no bairro. Como esses problemas ambientais e sociais vêm aumentando devido ao rápido processo de urbanização, eles envolvem uma série de questionamentos, como por exemplo, como se deram as transformações na paisagem daquele lugar? Portanto, é interessante questionar como ocorreu o processo histórico de formação territorial e seus desdobramentos junto à configuração socioespacial, que o bairro apresenta contemporaneamente.

A questão abordada com base nessas transformações da paisagem socioespacial do bairro é de extrema importância, uma vez que afeta o modo como se deu a produção do espaço do bairro, a partir da visão de seus moradores.

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

### 1.1 Passos metodológicos

A partir da análise que se preconiza, metodologicamente, no construto da leitura interpretativa junto aos moradores do bairro, concorda-se com Abreu (1998, p. 79), quando ele assegura que:

Atualmente, vivemos um momento de mudança onde a instantaneidade das informações permite a homogeneização dos lugares. Neste sentido, visando a sua sobrevivência, a sociedade busca singularidades que possam identificar os lugares, e o passado é uma das dimensões mais importantes da singularidade, materializado na paisagem.

Como forma de explicar essas mudanças, optamos por investigar, a partir da maneira mais íntima com o lugar, buscamos obter essas informações através de uma metodologia que se baseia na história oral, ou seja, a história do bairro contada pelos próprios moradores - advindas da aplicação de entrevistas abertas, pautando na observação, registro e análise-interpretativa de suas memórias antigas. Pois, “a memória individual pode contribuir para a memória das cidades. A partir dela, pode-se enveredar pelas lembranças das pessoas e atingir momentos urbanos que já passaram e formas espaciais que já desapareceram” (ABREU, 1998, p.83).

Desse modo, entendemos que para a população essas alterações podem ter causado fortes interferências no seu modo de vida, e, em especial, como o espaço do bairro foi se construindo e se configurando como tal. Pensando nisso, abordamos esse enfoque, pois, consideramos de suma importância compreender como se deu o processo de formação territorial do Riacho do Meio, para minimamente entender como o mesmo se estrutura, bem como se organiza na atualidade. Para tanto, de modo auxiliar a leitura do bairro, ainda consideramos, de um modo geral, apresentar sucintamente os principais problemas ambientais, sociais e econômicos na área de estudo, que são de grande relevância para todos os envolvidos direta ou indiretamente pelo bairro.

Aliado a esta delimitação de problema e temática de estudos, ressaltamos que o interesse por desenvolver esta pesquisa, calcada sob a dimensão do bairro nos estudos de Geografia Urbana, surgiu mediante a nossa intimidade adquirida pelo local. Tendo



**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

em vista a vontade de fazer um levantamento sócio-histórico do bairro, visando explorar suas raízes e o processo no qual se deu o seu desenvolvimento, ao longo dos anos.

Sendo assim, o trabalho final propõe mostrar como a concepção teórico-conceitual da Geografia Histórica pode contribuir para o melhor entendimento das formas atuais do espaço urbano em sua totalidade, e de suas partes, analisando-as na escala do bairro.

Para tanto, o presente artigo se encontra dividido a partir de três seções. A primeira delas apresenta uma discussão sobre algumas reflexões dos principais conceitos utilizados para a leitura e interpretação do espaço urbano no geral, no qual este trabalho aborda como base para o debate. Na segunda, fazemos o recorte do espaço urbano, considerando a escala do bairro e suas dimensões constitutivas - enfoque primordial do trabalho, que busca compreender a produção do espaço do bairro. E por último, encontram-se as análises dos registros de campo, e desenvolvimento de entrevistas com os moradores, responsáveis por construir a história oral, que nos possibilitou (re) fazer, a partir de suas memórias antigas, uma leitura sobre a formação e a produção do espaço do bairro Riacho do Meio.

## **2 O espaço urbano: algumas reflexões**

Tendo em vista a perspectiva da pesquisa se direcionar a dimensão do bairro nos estudos urbanos, torna-se necessário abordar também nesse trabalho o conceito de espaço urbano, pois é nele que ocorrem as principais transformações e é dele a maior responsabilidade pela formação socioespacial que o bairro constitui.

Simultaneamente fragmentado, articulado, desigual e mutável, o espaço urbano elenca características que serão conhecidas no decorrer da nossa discussão, como fortes influenciadoras na construção e desenvolvimento de uma cidade ou bairro. Baseados nessa assertiva, passamos a refletir esse espaço em escalas temporais, pois:

O espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente, como também daquelas que se realizaram no passado e

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do espaço. (CORRÊA, 2000 p. 8).

Dessa forma, buscaremos estudar as significativas transformações que o espaço urbano do bairro Riacho do Meio sofreu no passado, e que foram responsáveis por criar as condições da configuração da paisagem no presente, e ainda constituir-se como palco dos conflitos sociais que, nesse jogo paradoxal, formam a identidade do habitante com o espaço. Enquanto representante da sociedade que o constitui, Costa (2000, p.41) compreende o espaço urbano:

[...] como produto social, por efeito, apresenta as mesmas características analisadas sobre a noção de espaço, ou seja, ele constitui um reflexo e um condicionante da sociedade e se apresenta também fragmentado e articulado.

As interações que esse espaço sofre acabam sendo responsáveis para que aconteça sua produção e reprodução. O que faz concluirmos que a fragmentação e a diferenciação na distribuição de capital no bairro, também ocorrem por existir a separação das classes por níveis econômicos. Enquanto uma parcela da população se encontra relativamente com poder aquisitivo mais elevado, ou pelo menos com melhores condições de reprodução da vida, boa parte da sociedade capitalista, considerando os limites e problemáticas adjacentes ao espaço urbano, enfrenta dificuldades no acesso aos meios, sejam eles de transporte, saneamento básico, saúde, segurança pública e etc.

Dessa forma, o espaço urbano traduz-se como regente da produção de capital, de fixos e fluxos, de ações e sistemas influenciadores da dinâmica social. Revela a formação de uma pretensa sociedade homogênea, mas que se constitui como espaço estruturalmente heterogêneo, com interesses no trabalho humano, diretamente ligado à construção de áreas produtivas. “Desse modo, as categorias clássicas, isto é, a produção propriamente dita, a circulação, a distribuição e o consumo, podem ser estudados através desses dois elementos: fixos e fluxos” (SANTOS, 1998, p. 77). Por ser articulado e mutável, o espaço urbano surge como o receptor de objetos fixados no solo, como os prédios comerciais e demais construções humanas, e os que lhes dão vida e

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

movimento, constituídos de energia, de transportes, de informações e de comunicações. Pois, para Santos:

Nós temos coisas fixas, fluxos que se originam dessas coisas fixas, fluxos que chegam a essas coisas fixas. Tudo isso, junto, é o espaço. (...) Os fluxos são o movimento, a circulação e assim eles nos dão, também, a explicação dos fenômenos da distribuição e do consumo. (SANTOS, 1990 p. 77).

Sendo assim, os elementos espaciais construídos pelas ações humanas são dotados de intencionalidades, pois eles se estruturam para garantir sua sobrevivência, logo, possuem função. Nesses elementos são exercidas atividades que justificam sua construção, ou seja, atraem, por exemplo, mais pessoas interessadas em algum produto comercializável e, conseqüentemente utilizam meios de transportes, potencializam, consomem e circulam capital, possibilitando ainda a circulação e contatos humanos, trocas de informação e de comunicação.

Assim, cada elemento espacial fixo está interligado às formas de interações que justificam os fluxos e geram relevância social, histórica e econômica. Portanto, trazemos essa discussão para a análise do processo de formação do bairro Riacho do Meio, uma vez que seus habitantes, agentes produtores do espaço urbano e dos conflitos formadores de uma sociedade fragmentada, foram e são os responsáveis pela transformação e desenvolvimento do espaço urbano, habitado por meio da constante interação com a paisagem e seus objetos atuantes. Desse modo, podemos refletir a partir da a ótica de Santos, que avalia o espaço como:

[...] um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais. (SANTOS, 1997 p. 25).

Pode-se afirmar que o morador/habitante é o principal agente formador do espaço do bairro, através da sua ligação e da troca mútua de ações com o espaço físico. Nesse tocante, ele vem produzindo a identidade do lugar. Por exemplo, quando saem de casa para trabalhar, constroem moradias, consomem, e se divertem. Pois, é através

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva

dessas condições, que Santos (1997, p. 25) analisa “o espaço como resultado do casamento da sociedade com a paisagem”.

### **3 A dimensão do bairro nos estudos urbanos**

Em pesquisa realizada com objetivo de elaboração do seguinte tópico, autores como Henri Lefebvre (1999), Carlos (2007), Santos (1988 e 2006) e Bezerra (2005), que abordam pensamentos diversos sobre a perspectiva do tema desse trabalho, foram requisitados.

Entendemos que, para se visualizar de forma mais clara os conflitos e as transformações que são a base desse estudo, o recorte espacial do *bairro* nos favorece possibilidades para essa interpretação. Trabalhamos com o conceito de bairro, posto que seja o que mais nos remete à intimidade adquirida pelos seus habitantes, considerando os contornos indentitários que perfazem a geografia do bairro Riacho do Meio. Assim, trazemos dentro desse conceito a importância da identidade habitante-lugar, que gera nos moradores um tipo de laço afetivo com o espaço físico, que demasiadamente abordamos nesse artigo com a definição de bairro. Referente a essa ligação, Souza (1987, p. 57-65 *apud* BEZERRA, 2011, p. 23) coloca que:

[...] além de determinado território, o bairro se caracteriza por um segundo elemento, o “sentimento de localidade” existente nos seus moradores, e cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas, vestindo por assim dizer o esqueleto topográfico. [...] O que é bairro? - perguntei certa vez a um velho caipira, cuja resposta pronta exprime numa frase o que se vem expondo aqui: - Bairro é uma naçãozinha. - Entenda-se: a porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer, formando uma certa unidade diferente das outras.

O objeto de estudo, o bairro, se torna aqui o espaço onde acontecem espontaneamente as relações de identidade do indivíduo com o lugar. Para tanto, seguindo a perspectiva investigativa deste trabalho, torna-se importante a contextualização do entendimento sobre o bairro com os estudos urbanos. Dito isso, Corrêa (1992, p.11 *apud* BARROS & FERREIRA, 2009, p.6) evidencia que esse espaço

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva

urbano, responsável pela ligação existente entre os limites invisíveis do espaço com os componentes que constituem a organização do lugar, se dá de forma fragmentada, ou seja:

O espaço urbano capitalista – fragmentado, articulado, reflexo, condicionante social, cheio de símbolos e campos de lutas – é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço.

Apesar disso, o autor esclarece que uma cidade, por exemplo, mesmo sendo tida como fragmentada por possuir estruturas diferentes, caracterizadas cada uma por uma forma específica de seus indivíduos, vem a ser, no geral, um espaço urbano composto por uma dimensão de *totalidade*. Pois, essas estruturas, além de diferentes se tornam também articuladas umas às outras, de forma a constituir o espaço dessa cidade enquanto processo. Isto é, um lugar onde as relações existem e se interagem para que se desenvolva uma estrutura urbana completa, considerando a dinâmica processual que compõe a totalidade da vida urbana. Nessa perspectiva, acompanhamos o pensamento de Santos (2008), quando diz que:

O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos. (SANTOS, 2008 p. 33).

Ou seja, a totalidade de uma cidade não é somente a soma de suas partes diferentes. Os bairros da cidade, tidos isoladamente, nesse caso não conseguem explicar a sua estrutura mais complexa. Pelo contrário, a estrutura urbana é quem explica cada bairro inserido nessa cidade, considerados dentro de uma dinâmica espaço-temporal em processo.

Logo, como a cidade é o centro de reprodução de relações sociais e de geração de conflitos/contradições que as fazem construir-se, a partir daí, assumem paradoxalmente a condição de suas singularidades, tornando-as diferentes uma das

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

outras. O espaço urbano se insere nessa compreensão por este ser produzido e apropriado através de conflitos entre as classes sociais que o (re) produzem. “E, por tratar de uma espacialidade situada no bojo de uma sociedade de classes, desigual, a espacialidade implica desigualdades, refletindo e condicionando a sociedade de classes, e tendendo à reprodução das desigualdades.” (CORRÊA, 1992, p. 29 *apud* BARROS & FERREIRA, 2009, p. 8).

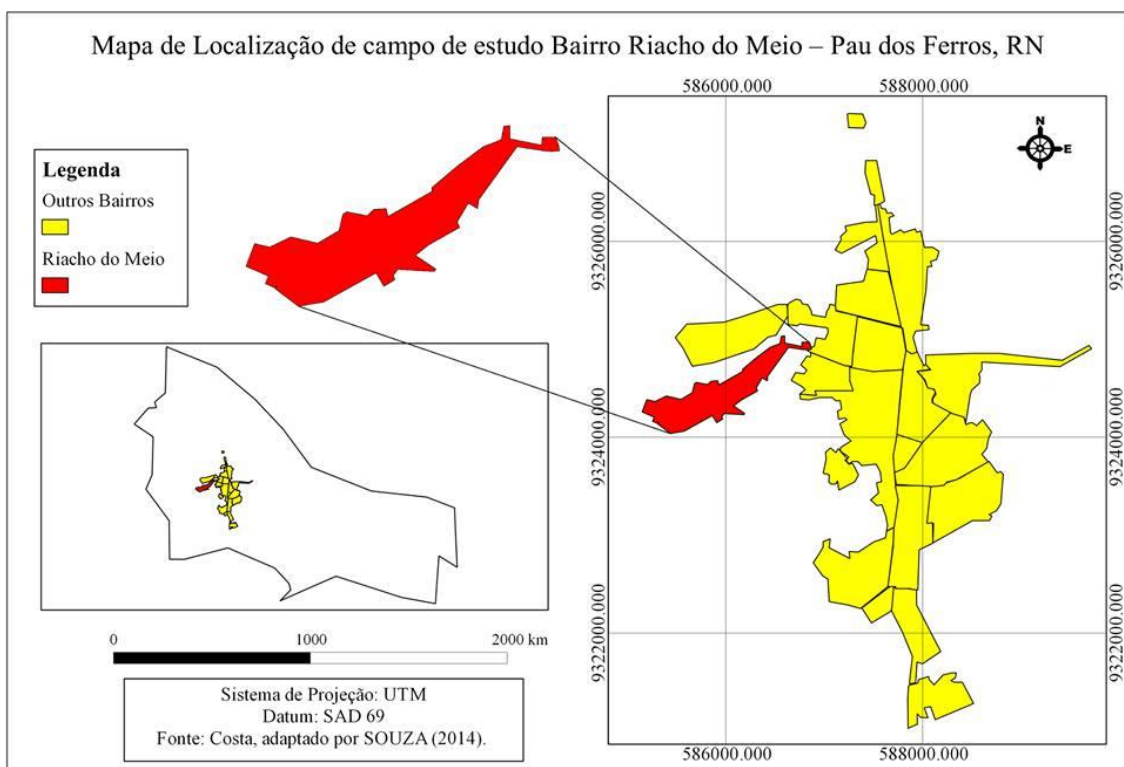
Assim, o espaço urbano atual revela ser, na maioria das vezes, um espaço tomado por ações, fluxos e serviços que traduzem os conflitos da sociedade. A partir desse pensamento e, fazendo o nosso recorte espacial, o bairro é visto aqui como o espaço de (re) produção, das mais variadas formas de produção e transformações ligadas, tanto ao âmbito social como ambiental e econômico que, por sua vez influenciam na vida dos moradores daquele lugar. Traduzindo-se na prática, seja na sua renda mensal, nas oportunidades de emprego, na estrutura de suas casas ou simplesmente na convivência com os moradores de outros bairros. Assim, Lefebvre (1999, p. 32) faz nos refletir que:

[...] o espaço social que manifesta sua polivalência, sua “realidade” ao mesmo tempo é formal e material. Produto que se utiliza, que se consome ele é também meio de produção; redes de trocas, fluxo de matérias-primas e de energias que recortam o espaço e são por ele determinados.

Portanto, como fundamental, se encontra a reprodução das relações sociais, que se realizam e se desenvolvem em cada atividade social. E, até mesmo reproduzidas em cada gesto, na vida cotidiana através dos atos do habitar e dos usos dos lugares de uma cidade ou de um bairro. “Ao mesmo tempo, o processo de fragmentação no processo de produção espacial se realiza no nível do cotidiano onde emerge a vitória do valor de uso sobre o valor de troca. O que significa que a construção da cidade revela sua condição de mercadoria” (CARLOS, 2007, p. 51). Dessa forma, o bairro, meio ao conflito entre identidades e contradições, passa ser além de um espaço afetivo, um espaço de geração de recursos voltados à sobrevivência, paradoxalmente (re) construído também pelas conflitualidades que o engendram.

#### 4 Caracterização do bairro Riacho do Meio

O Riacho do Meio é um bairro que fica localizado as margens do Açude 25 de Março e da rodovia estadual RN-177, na cidade Pau dos Ferros, no Estado do Rio Grande do Norte. (**Figura 01**).



**Figura 01:** Localização do campo de estudo bairro Riacho do Meio.  
**Fonte:** Guilherme Souza (2014).

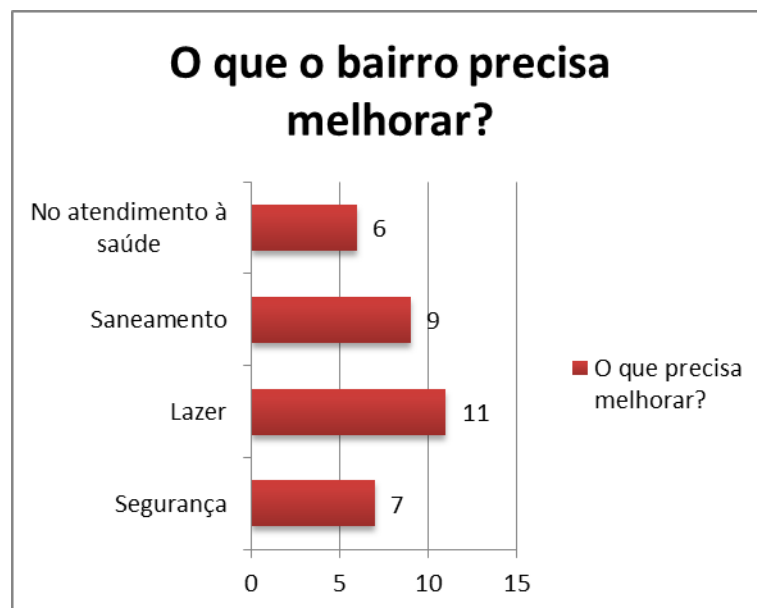
Segundo os dados obtidos no Posto de Saúde Dr. Cleodon Carlos de Andrade, que é a unidade de saúde localizada no bairro, hoje residem neste o total de 589 famílias, possuindo uma população de 2.893 habitantes, sendo 1.417 homens e 1.476 mulheres, de acordo com Dantas (2012). O bairro possui entre os principais logradouros: as ruas Glicério de Souza, Antônio Lopes, José Gualberto de Souza, Francisco Rêgo do Leite, Joel Praxedes, Vereador Gonçalves Sampaio, Maria Edite, Maria Bauginha, Maria Augusta, Cícero Angelino e Francisca de Castro. E ainda, como ícones identitários-históricos, os seguintes fixos geográficos: uma creche por nome Casulo Branca de

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

Neve, construída no ano de 1977; uma escola de Ensino Fundamental, por nome de Escola Estadual João Escolástico, construída no ano de 1965; um Posto policial, que atualmente encontra-se desativado.

O bairro ainda possui duas igrejas evangélicas e a Capela de Santo Antônio, construída no ano de 1982, através de terras doadas por um morador e pelos esforços de todos da comunidade, no processo de construção. Destinados à prática de lazer e esportes, o bairro possui o Ginásio de Esporte “Vereador Milton França”, porém ainda não possui praças ou parques - uma carência altamente criticada pela população que ali reside. Segundo pesquisa realizada em campo com 35 moradores (aproximadamente 5% da população do bairro), 34% dos entrevistados citaram o aspecto “lazer”, como um dos pontos em que o bairro precisa melhorar; seguido de projetos para saneamento de ruas (27%) e investimentos em segurança da população (21%) (**Figura 02**).



**Figura 02:** Aspectos em que o bairro precisa melhorar  
**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa de campo (Abril, 2014)

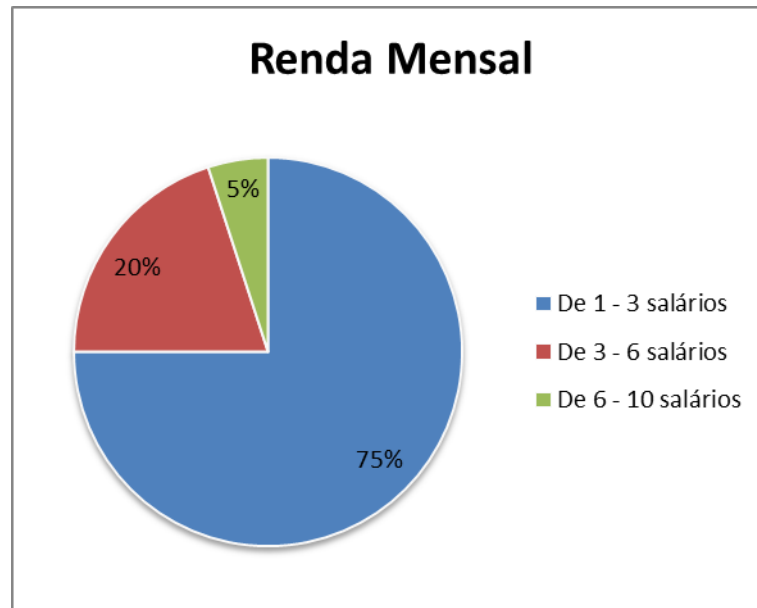
Em relação a construções privadas, o bairro possui vários comércios. Em sua maioria mercadinhos, mas ainda conta com uma fábrica de mármore (PETRAS mármore e granitos) instalada recentemente, a fábrica de leite Santa Luiza, e ainda, o posto de gasolina Santo Antônio. O grande número de famílias carentes residentes no bairro pode ser analisado a partir da crescente segregação ocorrida ao longo dos anos, a



**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva

qual é responsável pelo significativo número de moradias ainda precárias. Entretanto, os dados coletados nas entrevistas de campo mostram que (**Figura 03**) 75% dos entrevistados tem renda mensal entre 01 até 03 salários mínimos, levando em consideração que possivelmente essa não seja a única renda da família.

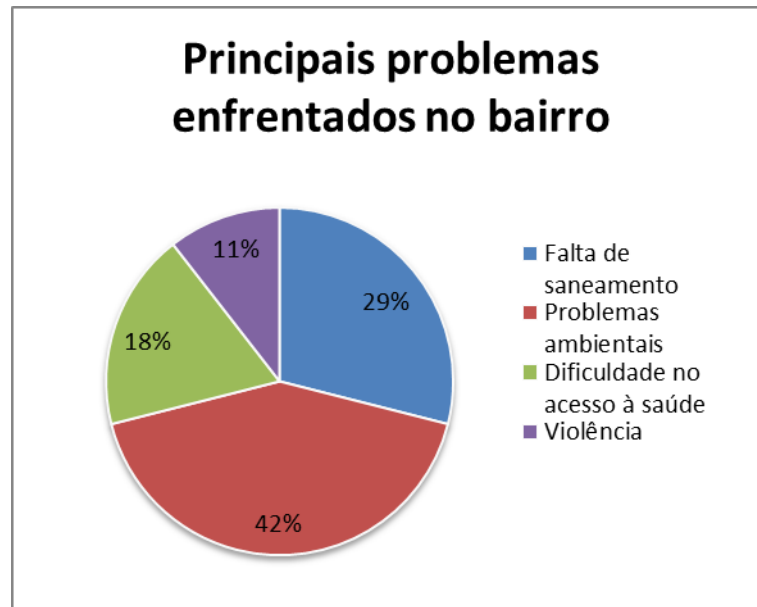


**Figura 03:** Renda mensal dos entrevistados.

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa de campo (Abril, 2014).

Atualmente, além da dificuldade à moradia e conseqüentemente o problema gerado pela segregação e exclusão do indivíduo morador, o bairro enfrenta outros tipos de necessidades atreladas, principalmente ao pouco interesse do poder público refletido nos problemas do bairro.

Segundo dados colhidos na pesquisa de campo, 42% dos entrevistados consideram que um dos principais problemas que o bairro enfrenta atualmente está relacionado com os problemas ambientais. E, todos esses 42% concordam que o lócus desse problema está na não preservação do açude 25 de março, localizado no centro do bairro - seja pela falta de interesse da Prefeitura no processo de conservação e manutenção deste fixo geográfico, seja pelo descaso da população do entorno, que o utilizam de forma inadequada, tendo como exemplo, o despejo de lixo nas margens do reservatório (**Figura 04**).



**Figura 04:** Principais problemas enfrentados pela população no bairro  
**Fonte:** Elaborado a partir dos dados da pesquisa de campo (Abril, 2014)

Ainda relacionado ao pouco interesse dos órgãos públicos com o bairro, 29% dos entrevistados elegeram como segundo maior problema enfrentado pela população, a falta de saneamento nas ruas. Mesmo depois de tanto tempo de existência, o bairro Riacho do Meio ainda conta com falta de pavimentação em algumas ruas, tais como a Rua Maria Edite e a Cícero Angelino. Mesmo sendo um bairro onde os investimentos são mal direcionados, e geograficamente afastados do resto da cidade, o Riacho do Meio é sentimentalmente querido pelos seus moradores. 88% deles afirmaram através da nossa pesquisa ao local de estudo, que estão satisfeitos em morar no bairro e que mesmo que tivessem oportunidade, não o deixariam.

## **5. Uma leitura do bairro sob a perspectiva geo-histórica**

Como base para discutirmos a importância da geografia histórica na dimensão dos estudos do espaço urbano e na influência direta na construção do nosso trabalho, utilizaremos autores como Abreu (1998) e Santos (1992), que adotam essa área da geografia como forma de estudo para análise da produção e organização do espaço em

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

épocas passadas. Tendo em vista os elementos antigos de uma paisagem e os novos sendo condicionados pelos anteriores, Santos (1992, p. 21) explica que:

Alguns itens podem desaparecer completamente sem sucessão, e completamente novos elementos podem ser estabelecidos. Espaço, considerado-se como um mosaico de diferentes épocas, sintetiza-se, por um lado, a evolução da sociedade e, por outro lado, explica situações que surgem neste momento.

Com base nessas definições, avaliamos a importância do passado na história atual da sociedade. Para tanto, Abreu (1998, p.77) evidencia que “a valorização do passado, ou do que sobrou dele na paisagem, ou nas instituições de memória (museus, arquivos, bibliotecas) se dá hoje de forma geral no mundo”. Seja por interesses econômicos, seja por interesses sociais e sentimentais que estão cada vez mais intrínsecos na evolução da sociedade.

Trazendo ao centro desse debate essa evolução, notamos que a instantaneidade da comunicação, já discutida por Santos (1994), permite cada vez mais a busca por espaços globalizados. Entretanto, na medida em que esse movimento tenta fazer com que os lugares sejam cada vez mais parecidos, ele estimula a busca pela diferenciação e individualidade, com o objetivo de se destacar dos outros. Ou seja, quanto mais a globalização e a velocidade da informação evoluem, em contrapartida, mais os lugares lutam pela sua singularidade.

Desse modo, o passado vem a ser a dimensão mais importante na busca por essa singularidade nos espaços urbanos, por estar contido na paisagem, nas construções, na cultura, no cotidiano do lugar e na memória das pessoas. Partindo dessas afirmações, elaboramos esse tópico com o objetivo de compreender a produção do espaço do bairro Riacho do Meio e suas singularidades construídas, ao longo do tempo.

Pois sendo o espaço urbano influenciado por princípios institucionais do passado, é imprescindível que aconteça a compreensão dos espaços construídos no passado, para que possamos ser capazes de compreender e atuar em relação aos do presente de maneira consciente.

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

5.1 O método da história oral para o resgate da memória de velhos

Para se chegar a resultados sobre a leitura dos elementos constitutivos da formação socioespacial do espaço urbano do bairro, faz-se necessário um resgate sobre sua formação histórica. Para essa perspectiva, que se aporta na leitura geohistórica, abordamos o estudo sobre a memória de velhos, dando ênfase ao método da história oral, como instrumento capaz de observação, registro, análise e interpretação das falas - contadas por moradores antigos, sobre os indicadores da realidade socioespacial, com base na ligação existente com o lugar. Assim, concorda-se com Dionísio (2011), quando ela afirma que:

A memória não é apenas um depósito de dados, mas é uma solução importante para recuperação de informações, que ao serem evocadas, são re combinadas de forma a possibilitar pensamentos novos. (DIONÍSIO, 2011, p. 2).

É nesse sentido, que buscamos o exercício de compreensão sobre a produção do espaço no bairro sob o olhar dos moradores, que resgatam de sua memória os elementos geohistóricos para podermos interpretar, a partir da memória coletiva, a construção e formação do bairro. A esse respeito, vale ressaltar que o entendimento sobre o caráter coletivo da memória, perpassa pelo reconhecimento e delimitação relacional que uma memória passa em relação à outra. Enfim, quando se trata de um ponto de vista pessoal de cada morador, mas que tem como ponto comum a aderência ao local, demonstrando certa intersubjetividade, considerada no contraste com a materialidade da vida no lugar.

Seguindo essa assertiva, decidimo-nos por optar pela memória de velhos, como patamar de leitura interpretativa, a partir do registro geohistórico oral. Pois a finalidade consistiu na busca pelos elementos constitutivos, que nos indicassem o resgate da formação territorial do bairro, assinalados pela memória dos habitantes mais antigos do lugar. Assim, na busca pelos moradores que há mais tempo moram no bairro, entremeada pelos percursos de observação e registro de campo, encontramos o senhor Francisco Edberto de Souza e a senhora Antônia Baiquinha de Souza, residentes no bairro há 62 e 73 anos, respectivamente. Moradores e sujeitos sociais, cujas memórias

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

vivas se nos revelam propícias à reconstituição de fatos e materialidades que anunciam um passado de origem do bairro, que se iniciou há mais de 100 anos.

A expectativa era de que as lembranças dessas pessoas, quase sempre cheias de sentimentos e valores, nos dessem informações sobre esse processo de produção e formação do bairro em estudo. As quais, ponderadas e relativizadas, puderam contribuir metodologicamente em registros supostamente verdadeiros e, ao mesmo tempo profundos sobre a formação socioespacial do local. Assim, os diálogos foram realizados no dia 15 de maio de 2014. O primeiro deles foi com Dona Antônia, bordadeira e dona de casa. Essa senhora guarda na memória situações particulares até hoje, e nos ajudou a descrever a formação do espaço do bairro, a partir de algumas respostas dadas às nossas indagações geradoras<sup>1</sup>.

**Entrevistadora:** A senhora lembra quais foram as primeiras famílias que chegaram aqui no bairro?

**Dona Antônia:** “Me lembro” do meu tempo, das pessoas que conheci... O velho Joel Praxedes, irmão da minha avó, Chico do Brabo o pai dele morava no brabo, mas ele já morava aqui, Onor Lopes, Valdir Lopes, todos já morreram! E tem o velho Chico Rosa!

**Entrevistadora:** Como essas famílias conseguiram essa terra para morar aqui?

**Dona Antônia:** Quase todas as terras eram de Joel Praxedes e Edberto (filho de Joel Praxedes) herdou todas! Essa casa aqui eu comprei a Edberto! Essa creche (creche Branca de Neve, fundada em 1977) foi comprada a Edberto, várias, têm muitas casas aqui nessa rua que foi comprada a ele, e ele vendeu quase tudo! As terras eram todas de herança.

**Entrevistadora:** Nesta época, qual a importância do açude 25 de Março para o bairro?

---

<sup>1</sup> Nomeamos aqui, como “indagações geradoras”, o conjunto de questionamentos que nortearam a abordagem das entrevistas semi-abertas de campo, no intuito de obter o registro dos fatos e informações a respeito do resgate geohistórico, a partir da perspectiva metodológica da história oral.

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

**Dona Antônia:** Quando eu cheguei já alcancei ele, mas não tinha essa ponte, passava aí direto! E essa ponte é velha! Quando o açude sangrava descia tudo! Tinha gente que atravessava numa balsa, e tinha muita gente que nem atravessava, eu quando vinha pra escola, ah meu Deus, era só o que eu imaginava era passar nessa sangria! Ele hoje acabou-se o açude, todo aterrado, mas ele era tão bonito, a água se balançava todinha! Era a água que a gente tinha, num tinha mineral, num tinha nada. Lá em casa a gente vinha buscar numa carroça, levava e botava no tanque!

Os fatos apresentados por Dona Antônia quase que totalmente correspondem com os narrados pelo senhor Edberto, entretanto, percebemos que a memória do segundo entrevistado conseguiu ir mais além, possibilitando um resgate mais conciso sobre os fatos de memória em relação às temporalidades pretéritas do bairro. O mesmo conseguiu refletir e ponderar sobre informações mais antigas, como nomes dos primeiros moradores e algumas datas importantes, algumas até não citadas por Dona Antônia. Mesmo assim, pôde-se notar que a entrevistada não tinha dúvidas ao responder o que foi acontecido no seu tempo de vida, ajudou-nos a compreender, entre outras coisas a importância que o açude teve na formação do bairro, sendo este o único responsável, naquela época, por abastecer as famílias de água e também servindo como garantia de subsistência, com a atividade agrícola (plantações de hortaliças, de feijão, arroz, milho etc.).

O segundo entrevistado, o senhor Edberto, conseguiu facilmente retirar da memória informações ainda mais antigas, e nos surpreender com novos fatos relativos aos indícios assinalados nesta pesquisa, como rugosidades pertinentes à formação do Riacho do Meio.

**Entrevistadora:** O senhor lembra quais foram as primeiras famílias que chegaram aqui no bairro?

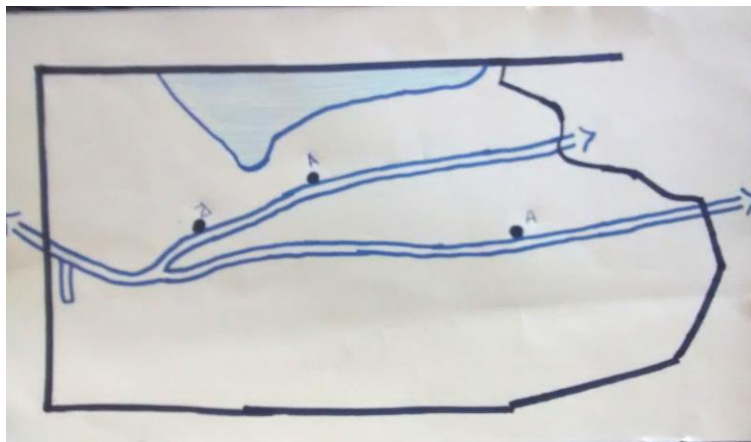
**Senhor Edberto:** Foram Joel Praxedes de Souza, meu pai, Adelino Aires Batalha e, Antônio Lopes de Souza, tinha Francisco Florêncio que era antigo também! Mas esses

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva

três primeiros foram os mais antigos daqui! Os dois primeiros na década de 30. Antônio Lopes construiu sua casa aqui em 1912, muito antes de o meu avô chegar aqui, sendo essa a primeira casa do bairro, construída a mais de 100 anos.

Nesse momento através da construção de um croqui<sup>2</sup>, o senhor Edberto pontuou a localização das primeiras casas do bairro, incluindo a mais antiga, referente a do senhor Antônio Lopes. (**Figura 05**).



**Figura 05:** Croqui do bairro feito pelo morador Edberto de Souza, localizando as casas dos primeiros moradores.

**Fonte:** Elaborado a partir da pesquisa de campo (Abril, 2014).

**Entrevistadora:** O senhor lembra como eram as primeiras casas e prédios do bairro? E quais foram?

**Senhor Edberto:** O posto de saúde foi na década de 70. A escola foi no tempo de Aluísio Alves, faz muito tempo. A capela quem construiu foi a comunidade, cada um ajudava de uma forma, pedindo ajuda e cada um fazia sua parte, em 1982 (**Figuras 6 e 7**). A terra foi doada por Onor Lopes e pediu para que o padroeiro se chamasse Antônio

---

<sup>2</sup> A elaboração do croqui, que se baseia no enquadramento do perímetro do bairro, teve como fundamento a orientação metodológica dos “mapas mentais didáticos”, assim como define Callai (2013), para os registros de campo que se debruçam sobre o estudo da realidade local, a partir da visão dos próprios sujeitos que constituem o cotidiano aproximado. No entanto, vale salientar que o referido instrumento de aplicação de campo, de acordo com a definição assinalada pela autora citada, não possui precisão cartográfica. Posto que a intenção ora proposta se reveste da necessidade de uma maior aproximação didática entre sujeito e pesquisador, quando da sua aplicação em campo. Objetivando, por intermédio do diálogo aberto, a intervenção didática para a observação, o registro e a análise-interpretativa da memória do entrevistado.

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

em homenagem a seu pai! As primeiras casas eram aqui nessa rua aqui (Rua Joel Praxedes), e a de Antônio Lopes ali na rua de trás (José Gualberto) e o resto matto.

**Entrevistadora:** O senhor sabe como essas famílias conseguiram essa terra para morar aqui?

**Senhor Edberto:** Herança dos meus tataravôs, não era comprada, era terra de foro da santa e ficam pagando a igreja. Terra do patrimônio da paróquia! Ainda hoje é assim!



**Figura 06:** Capela de Sto. Antônio na década de 1980 (Obra de Lúcia Freitas, 2009)  
**Fonte:** Acervo dos moradores



**Figura 07:** Capela de Sto. Antônio em 2014  
**Fonte:** Acervo pessoal (Abril, 2014).

**Entrevistadora:** Quantas ruas existiam no bairro? Quais eram as principais?

**Senhor Edberto:** Primeiro nome que foi dado à rua principal foi essa aqui (Joel Praxedes) por que foi a primeira rua construída, que justamente era o nome do meu avô, que foi um dos moradores mais velhos, passou na câmara dos vereadores e ficou esse nome! Depois dessa rua aqui, foram construindo casa na Rua Antônio Lopes. (Existiram inicialmente duas ruas).

A princípio, tínhamos em mente que a Rua Joel Praxedes teria sido o local onde foi construída a primeira casa do bairro. Porém, no entanto, a partir da aplicação da metodologia do croqui em campo, bem como do diálogo oportunizado pela mesma, pudemos realizar ainda, uma “caminhada de reconhecimento”<sup>3</sup> direcionada aos pontos

<sup>3</sup> A “caminha de reconhecimento” constitui outra orientação metodológica que, combinada à aplicação do croqui de campo, pode ser utilizada no sentido de observação, registro e análise dos dados e informações obtidos por intermédio do levantamento da memória e velhos.



**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

principais destacados pela memória dos moradores mais antigos. Desse diálogo, descobrimos que a primeira edificação do bairro Riacho do Meio, foi construída em 1912, por Antônio Lopes de Souza e que até hoje está erguida, sendo localizada na Rua José Gualberto. A qual, a partir da análise dos registros desta investigação, poderíamos assinalá-la como o marco inicial do bairro. (**Figura 08**).



**Figura 08:** Primeira edificação construída no bairro, no ano de 1912.  
**Fonte:** Ana Paula Souza de Almeida (Maio, 2014).

No diálogo, também perguntamos aos dois entrevistados por que o bairro tem por nome Riacho do Meio, e as respostas foram idênticas. O senhor Edberto nos explicou que:

Já chamava Riacho do Meio quando eu nasci, dizia os mais velhos que existiam três rios, o que vinha do açude do Encanto, o principal da cidade de Pau dos Ferros e o riacho que vem e entra pro açude, aí colocaram o nome Riacho do Meio por que ficava entre um rio e outro. (Entrevista realizada em Maio de 2014).

Por fim, sabemos que obtivemos nesses diálogos, registros de acontecimentos primordiais para a leitura e compreensão do processo de produção do espaço do bairro. Mas, que tais considerações não conseguem abranger toda a complexidade relativa à formação socioespacial de um bairro. Abreu (1998, p. 08) em sua obra, já nos lembrava de que “A memória compartilhada, por definição, ultrapassa sempre os limites do presente, mas não consegue mergulhar infinitamente no passado. Ela estende-se até onde pode”.

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

Sendo assim, mesmo que não esteja ao nosso alcance abarcar, de forma geral e sólida, toda a produção espacial do bairro desde as suas primeiras estruturas erguidas, gostaríamos de deixar evidente que a nossa interpretação do que foi o passado desse bairro e sobre o que ele representa até hoje para seus moradores, considerando o recorte espaço-temporal e os objetivos da nossa pesquisa, pautou-se como a orientação metodológica que se configurou como a mais adequada para se concretizar nossas ações na pesquisa de campo.

## **6 Considerações finais**

Conclui-se, ao término desse exercício de pesquisa, que os objetivos propostos na sua construção foram significativamente alcançados, tendo em vista que, por intermédio da nossa pesquisa, obtivemos dados e informações que nos forneceram uma análise do processo de formação inicial que o bairro Riacho do Meio constitui.

Essa análise só pôde ser estabelecida através do diálogo desenvolvido com os moradores mais antigos. Pois, foi por meio deles que compreendemos a produção do espaço inicial do lugar, extraindo das memórias informações até exclusivas, como a que foi obtida durante a entrevista ao senhor Francisco Edberto, na qual podemos considerar por “marco zero” da formação espacial do bairro, a primeira casa construída no ano de 1912, e que resiste até os dias atuais, como uma rugosidade, marcando o histórico das origens do bairro. De todo modo, visualizamos que o Riacho do Meio possui, na sua formação histórica, um pouco de homogeneização no que diz respeito à origem e desenvolvimento das famílias, pois, nos dias atuais percebemos a ligação existente entre pessoas que ainda pertencem à mesma genealogia, como é o caso das famílias Souza e Lopes.

Isso posto, entendemos que além de uma forte ligação com seus antecedentes, os moradores do bairro expressivamente mostram uma relação emotiva com o lugar e seu espaço urbano, refletida na discussão identidade-morador, que traz à tona a compreensão de que as relações produzidas nesse espaço, sob uma análise geohistórica, acabam por possibilitar uma leitura sobre o modo como ele foi, como se encontra hoje,

**O Bairro Riacho do Meio em Pau dos Ferros-RN: memória e produção do espaço sob a perspectiva da Geografia Histórica.**

*Ana Paula Souza de Almeida  
Cícero Nilton Moreira da Silva*

bem como indicar como poderá se constituir, considerando os elementos da reprodução da vida a partir da visão dos próprios habitantes do lugar.

**REFERÊNCIAS**

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras**. Rio de Janeiro, Vol XIX. P. 77-97, 1998.

BEZERRA, Josué Alencar. **A reafirmação do bairro: Um estudo geo-historico do bairro do Alecrim na cidade de Natal-RN**, 2005. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BEZERRA, Josué Alencar. **Como definir o bairro? Uma breve revisão**. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v. 1, n. 1, p. 21-31, jan./jun., 2011.

BARROS, Paulo Cezar; FERREIRA, Fernando da Costa. **A importância do estudo da Geografia histórica para a compreensão do espaço urbano**. Ano 8, nº 15, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O espaço urbano: **Novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Ademir Araújo Da. **A verticalização e as transformações do espaço urbano de Natal – RN**. 2000. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

DANTAS, Ana Lúcia. **Análise socioespacial comparativa entre os bairros Riacho do Meio e Manoel Deodato, cidade Pau dos Ferros-RN**. Pau dos Ferros, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 1999.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 3ª edição, São Paulo, Nobel, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. 6ª Ed. São Paulo: Edusp, 2008 – Coleção Milton Santos.

## O BALE COMO ESPAÇO MOBILIZADOR DA SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra; Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e-mail: [kekesoares@yahoo.com.br](mailto:kekesoares@yahoo.com.br); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; [malupsampaio@hotmail.com](mailto:malupsampaio@hotmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho traz como foco o estudo do Programa BALE (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas) como espaço mobilizador da subjetividade na formação do sujeito leitor. O objetivo é identificar os sentidos subjetivos que são mobilizados na atuação dos participantes no que se refere à constituição leitora, tendo como base teórica o estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. No tocante a metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com suporte nos postulados da Epistemologia Qualitativa, que considera a pesquisa como um espaço dialógico e o conhecimento como um processo construtivo-interpretativo. Com base no pressuposto metodológico apresentado, a construção da informação se deu a partir do uso de alguns instrumentos, entre os quais destacamos o questionário aberto, o depoimento e o complemento de frases. Os resultados preliminares mostram que ao atuarem dentro do Programa BALE, os sujeitos desenvolvem sentidos subjetivos que transformam suas atitudes com relação à leitura e consequentemente despertam e/ou ampliam sua atuação enquanto leitores. Enquanto preâmbulo de uma conclusão pode-se dizer que a subjetividade movimentada no Programa ajuda os seus integrantes a se tornarem leitores efetivos e comprometidos com a formação leitora de si e do outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do leitor. BALE. Subjetividade.

### PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo provém dos estudos realizados na elaboração da tese de Doutorado intitulada “Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa BALE (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas)”, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Letras-PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Neste trabalho, o objetivo é apresentar um estudo acerca do Programa BALE como espaço mobilizador da subjetividade na formação do sujeito leitor. Objetivamos é identificar os sentidos subjetivos que são mobilizados na atuação dos participantes no que se refere à constituição leitora, tendo como base teórica o estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural.

No tocante a metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com suporte nos postulados da Epistemologia Qualitativa, proposta apresentada como embasamento teórico-metodológico e epistemológico dos estudos da Teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico cultural de González Rey (2003, 2005a, 2005b). Esse aporte epistemológico e metodológico considera o empírico como o momento de confrontação entre a teoria e a realidade, na qual o pesquisador é sujeito ativo

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

na construção do conhecimento. Além disso, considera a pesquisa como um espaço dialógico e o conhecimento como um processo construtivo-interpretativo.

Com base no pressuposto metodológico apresentado, a construção da informação se deu a partir do uso de alguns instrumentos, entre os quais destacamos o questionário aberto, que usaremos como base para estudar as informações aqui presentes. A análise está pautada no princípio construtivo-interpretativo como característica principal do processo da pesquisa, que de acordo com González Rey, deve ser dialógico, entendendo o conhecimento como uma construção.

### **O BALE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

O programa BALE, desde sua origem como projeto de extensão no ano de 2007, busca a formação do leitor. Segundo as idealizadoras, professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas, o objetivo é disseminar o gosto pela leitura a partir do texto literário, bem como outros gêneros que venham favorecer a formação de leitores e mediadores de leitura, tanto em espaços escolares, como não escolares. (SAMPAIO; MASCARENHAS, 2007).

Trilhando um caminho de sucesso, o BALE permaneceu enquanto categoria de projeto de extensão no período de 2007 a 2011, vinculado ao Departamento de Educação – DE, em parceria com o Departamento de Letras Vernáculas e Estrangeiras – DLV/DLE do *Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem – GEPPE, o projeto alcançou no ano de 2012 o *status* de Programa de extensão, subdividindo-se em cinco ações, a saber: BALE Formação, voltado para a formação de novos mediadores de leitura, tanto na Universidade quanto na Educação Básica; BALE Ponto de Leitura, que se dedica ao trabalho com o livro, objetivando mediar o contato entre livro e leitor; BALE em Cena, atua principalmente com a encenação das histórias; Cine BALE Musical, que desenvolve atividades através da inserção da música e do cinema, e o BALE Net, responsável por gerenciar o programa no mundo virtual. Cada ação visa se dedicar a uma forma específica de veiculação da arte literária, no entanto, todas trabalham em conjunto, com o objetivo maior de mediar o caminho entre o leitor e o livro.

Ainda de acordo com uma das idealizadoras, “A ideia de torná-lo programa advém da grande proporção que o projeto alcançou. Ganhando

espaço, reconhecimento e aceitação da comunidade acadêmica, bem como do público atendido, [...]”. (SAMPAIO, 2012, p. 12) Para Sampaio (2012), ao tornar o BALE um programa, foi possível atender a uma demanda maior do público, inserindo com isso as mais diversas linguagens no trabalho com a mediação de leitura.

Ao longo de sua trajetória, o BALE se tornou, além de Programa de Extensão, um ambiente de pesquisa, pois vem construindo um banco de dados significativo, com documentos escritos, fotos, e registros em vídeos de suas ações. Sendo, portanto um espaço valioso para a produção acadêmica, possibilitando a investigação em diversos enfoques, especialmente no que se refere a formação do leitor. Isso porque a meta principal do Programa é a formação do sujeito leitor, tendo para isso mobilizado as mais diversas estratégias na busca pela concretização deste objetivo.

Nessa perspectiva, a leitura no BALE é vista pelo prisma que aponta Larrossa (2002), ao defini-la como “[...] algo que nos forma, (ou nos trans-forma e nos de-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p. 133, grifo do autor). O sujeito leitor é assim concebido como alguém que encontra na leitura não só uma habilidade que o coloca em atividade na sociedade letrada em que vivemos, mas o torna um ser que analisa seu dia a dia de forma interpretativa, buscando compreender a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

A prática da leitura é então encarada como um fazer social, um direito de todos, que infelizmente não é garantido de modo eficiente pelo poder público, motivo pelo qual a relevância de ações como a do BALE torna-se ainda maior, pois ao oportunizar o contato com o livro está também permitindo as pessoas exercerem sua cidadania através da formação cultural que a leitura permite. Mediante esse contexto, a intenção da equipe do Programa é mediar a relação do leitor com o livro, fazendo com que esse contato se concretize de maneira satisfatória.

Para alcançar o objetivo desejado, o caminho escolhido pelo BALE tem como suporte o texto literário em suas mais variadas formas, pressupondo, como enfoca Calvino, que a literatura, “[...] nos permite entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2004, p. 16). Além disso, a literatura nos torna mais humanos, aspecto defendido por Antonio Candido ao abordar a humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br

desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Tomando como base a fala de Candido, podemos dizer que os objetivos que o Programa BALE almeja no que concerne à formação do leitor se baseia numa concepção de literatura tal como aborda Candido (2004), ou seja, concebe o texto literário como uma forma de arte que desperta no sujeito sua humanidade. A mobilização dos sentimentos e das emoções que a literatura provoca é o propósito que o trabalho do BALE busca alcançar.

Um aspecto relevante para a concretização desse propósito diz respeito à mediação de leitura. Entendemos mediação de leitura no BALE como uma forma de fazer o texto literário chegar até as pessoas a partir de diversas estratégias, visando uma aproximação leve e prazerosa, como deve ser a relação com a literatura.

A concepção de mediação aqui apresentada parte dos estudos de Vygotsky (2005, 2007), que aborda a interação como a principal forma do sujeito se constituir como ser cultural, histórico e social a partir da troca de experiências com os demais sujeitos. Para o autor “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, [...]” (VYGOTSKY, 2005, p. 07). A ideia de mediação trazida pelos estudos de Vygotsky se tornou de suma importância nas discussões e nas práticas que abordam essa temática.

Entre os estudiosos do assunto, destacamos o enfoque de Oliveira ao afirmar que “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26). No contexto do BALE, esse elemento se configura na pessoa do mediador de leitura, que utiliza formas diversificadas para fazer a ponte entre o livro e o leitor. Dentre as estratégias utilizadas, destacamos a contação de histórias, que é a principal forma de atuação do programa junto ao público, tornando-se a marca do BALE como ação extensionista.

Essa estratégia visa à promoção do encontro do público com o livro de literatura por meio da atividade de contação de histórias, que é considerada como uma prática que faz parte da vida do homem desde tempos ancestrais, tendo se perpetuado devido ao fato de as histórias narradas serem uma forma de emocionar e encantar as pessoas através do mágico que elas revelam e que é tão caro à formação humana. Isso porque a narrativa mágica é uma via por onde transita os sentimentos universais que movimentam a humanidade de cada um.

Nessa perspectiva, contar histórias se torna uma maneira de levar a emoção da literatura para um público, que ao se encantar pelo que o literário revela, irá em busca do encantamento revelado na forma de livro, tornando-se então um leitor. Sobre esse aspecto, Selso Sisto defende a relevância de contar histórias como forma de emocionar. Para o autor, “o que vale mais é sentir a liberdade de ser coautor da história narrada e poder receber a experiência viva e criada na imaginação, o cenário, as roupas, as caras dos personagens [...]” (SISTO, 2005, p. 20). Na citação, percebemos a defesa do autor pelo ato de contar histórias como forma de suscitar os sentimentos do ouvinte, o que consideramos um caminho promissor na formação do leitor.

Nesse sentido, podemos considerar o BALE como um programa de formação de leitores, dado que suas ações visam especialmente a aproximação do texto literário. Segundo Muniz e Oliveira, “A aproximação ou o afastamento do leitor do texto literário dependerá, em muitos casos, das interações pessoais e verbais experienciadas na trajetória de vida em diversos ambientes, [...]” (MUNIZ e OLIVEIRA, 2014, p. 45). A fala das autoras nos leva a pensar o cenário do BALE como um ambiente organizado para possibilitar essa formação leitora, encarada como uma prática social, como abordada por Cosson, quando afirma que: “Aprender a ler é bem mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou uma atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas. [...]” (COSSON, 2011, p. 40)

A abordagem do autor vai de encontro à concepção de leitura adotada pelo BALE, ou seja, conceber a leitura como uma prática social implica considerá-la como uma valiosa maneira de provocar interações entre leitor e texto através da mobilização de sentimentos, como imaginação, emoção e sensibilidade. Estes sentimentos estão presentes na mediação de leitura feita pela contação de histórias, pois ao ouvir as narrativas, as pessoas são levadas a um estado de fantasia que é natural no ser humano, podendo assim aproximar o público da obra literária e formar leitores concretos.

## **UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE SUBJETIVIDADE**

A experiência humana vem suscitando estudo de várias áreas das ciências, especialmente as antropossociais, que buscam uma compreensão de como o sujeito se articula com seu meio social e cultural na produção de conhecimentos, na elaboração de conceitos e na própria formação psicológica. Em nosso trabalho, necessitamos esboçar um pouco do contexto de investigações que permitiram a consolidação

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br



dos pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, entre eles, a teoria da subjetividade elaborada pelo pesquisador Fernando González Rey.

As conjecturas teóricas apresentadas pelo autor foram formuladas a partir de estudos psicológicos que são direcionados para algumas áreas das ciências antropológicas, em especial a educação, que vem desenvolvendo pesquisas de extrema relevância para a compreensão da formação do ser humano em variados aspectos a partir de proposições oriundas de outras ciências, como a Psicologia.

Mediante o exposto, fica evidente a necessidade de apontamentos em torno da organização dos estudos da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural abordada por González Rey (2003), na tentativa de discutirmos um pouco a respeito do percurso científico do qual emerge os conhecimentos elaborados pelo autor e que dão suporte a esta e a muitas pesquisas na atualidade.

Para o autor, ao logo do desenvolvimento de sua teoria, a princípio subjetividade significaria “[...] a organização complexa do sistema de sentidos e significados que caracteriza a psique humana individual e os cenários sociais nos quais o sujeito atua. [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. XI). No entanto, para um melhor entendimento dessa perspectiva teórica é preciso vislumbrar algumas das bases científicas que precedem sua formulação.

Em sua obra *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural* (2003), o autor citado traz uma abordagem do desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência, traçando um percurso histórico que visa à compreensão da evolução do pensamento psicológico ao longo da história e da construção da pesquisa científica na área psicológica. O autor coloca a visão histórica de Wundt como um importante antecedente na definição do “[...] caráter histórico dos processos psicológicos complexos do homem. [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 03). Assim, estudar os processos psicológicos do homem aparece como um passo significativo na constituição da Psicologia enquanto ciência.

Ainda de acordo com González Rey (2003), os pressupostos da teoria de Elliott “[...] estabelece o compromisso permanente dos processos de subjetivação com o contexto histórico-cultural do sujeito e dá protagonismo ao sujeito em seu caráter ativo e criativo no processo de subjetivação das influências sociais. [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 57). Dessa perspectiva, a subjetividade se forma dentro do campo de ação do sujeito e dos cenários sociais nos quais se desenvolve.

Com base nestes e em outros pressupostos, González Rey (2003) apresenta a subjetividade como uma “[...] representação da psique em



uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 575). Para o autor, a subjetividade,

É um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 27).

O conceito apresentado aqui nos leva a compreender a subjetividade como um aspecto do ser humano que se constrói a partir da relação com os outros indivíduos nos espaços sociais nos quais interagem e com os quais desenvolvem um sistema cultural. Em outra obra González Rey (2005a) reforça que “A *subjetividade é uma construção histórico-cultural*. Todo processo é vivenciado primeiro como externo em relação a outros, para depois se internalizar [...] a partir da construção própria, de sentido, e de cada indivíduo social. [...]” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 87, grifo do autor).

Partindo dos pressupostos apresentados acima, atinamos para o espaço social do programa BALE como um espaço no qual os sujeitos vivenciam experiências sociais significativas para a construção de sua subjetividade enquanto leitores, pois ao interagirem com os outros na mediação de leitura, estão vivendo processos sociais que desencadeiam a consolidação de novos significados em suas relações sociais.

## **O BALE E A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Para adentrarmos numa reflexão em torno da subjetividade e de como ela é mobilizada no contexto do programa BALE no tocante à formação do leitor, precisamos levar em conta algumas considerações advindas dos apontamentos teóricos de Gonzalez Rey sobre subjetividade e de alguns de seus colaboradores. Para isso, buscamos compreender os sentidos subjetivos que são mobilizados pelos participantes no tocante a sua trajetória enquanto leitor.

É importante mencionar que a formação do leitor se configura como o ponto de partida do trabalho no Programa BALE enquanto ação extensionista, que vem desenvolvendo um significativo trabalho no tocante a formação de leitores e ao fomento à leitura na cidade de Pau dos Ferros e região, tendo se expandido muito ao longo de sua trajetória, chegando a desenvolver trabalhos em outros estados do Brasil, bem como em outros países.

Vale ressaltar ainda, que uma das principais estratégias desenvolvidas pelo BALE na mediação da leitura é a contação de histórias. O contador de história do BALE, mesmo sem a pretensão de desenvolver essa atividade com *status* de

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br

profissão, se assemelha ao contador profissional moderno. Este, segundo Andrade, está “[...] saindo do espaço familiar e percorrendo novos espaços, como escolas, feiras do livro, livrarias, bibliotecas, teatros, shoppings, saindo do anonimato e passando a desenvolver uma atividade autoral, de certa forma profissional.” (ANDRADE, 2012, p. 26). O contador moderno usa como ferramenta principal de sua atuação a criatividade, aspecto que vem sendo estudado com frequência por diversos profissionais, dos quais destacamos Albertina Mitjás Martínez.

Em seus estudos, Mitjás Martínez (1997) alerta que não pretende formular um conceito acabado de criatividade, dada a complexidade que envolve a temática e os inúmeros estudos que tem se preocupado em determinar uma conceituação para o processo criativo. Do ponto de vista da autora, “[...] criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico.” (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997, p. 54)

Por esse ângulo, a criatividade aparece como um processo, e como tal, está implicado na constituição do sujeito, levando em conta os aspectos sociais e culturais inerentes a toda formação humana, sendo desse modo um movimento no qual a subjetividade opera de maneira significativa na constituição do sujeito no espaço social. Esse sujeito, que também é cultural, vai se formando na medida em que atua e participa da interação social com o outro e com a sociedade da qual participa.

Tomando como exemplo os contadores de histórias do BALE, veremos que o espaço social no qual o programa atua, surge como um elemento fundamental na construção subjetiva desse sujeito criativo. Para pensarmos a categoria de sujeito e sua relação com o social apontamos o pensamento de Gonzalez Rey, que discute a compreensão do sujeito na perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade. O autor aponta em um de seus estudos que:

O sujeito em sua processualidade reflexiva intervém como momento constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais. O sujeito representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).

Com fundamento na citação anterior, observamos que o sujeito desponta como “constituente de si mesmo”, ou seja, o autor traz à tona a importância dos fatores internos para os processos subjetivos que afloram na construção social do sujeito, que não se configura como um processo individual, mas construído na experiência com o outro em cada contexto de atuação, levando em conta também os elementos externos. Para o autor “[...] o sujeito está sempre em atividade em seus diferentes espaços de relação social.” (GONZALEZ REY, 2007, p. 144) É nessa atuação nos espaços sociais que o sujeito elabora os processos subjetivos, vinculados as atividades que trazem significado para a formação do indivíduo.

Em outra obra, o autor mencionado aborda a subjetividade como “[...] um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorre em sua formação. [...]” (GONZALEZ REY, 2015, p. 19). Com isso, podemos perceber o quanto a discussão em torno da subjetividade se configura como algo complexo, que envolve aspectos da formação humana requerendo assim um olhar investigativo aguçado e embasado em uma construção do conhecimento que leve em conta o sujeito como um ser social, cultural e histórico, em constante estado de construção. O que nos leva a refletir sobre as palavras de González Rey, quando afirma que, “a subjetividade somente pode ser estudada a partir de uma perspectiva construtiva interpretativa. [...]” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 134) Isso devido ao fato de a subjetividade não permitir a exploração de dados de maneira objetiva, sem considerar a complexidade que a envolve.

Um aspecto que não podemos deixar de mencionar diz respeito à concepção de sentido subjetivo na ótica do autor acima citado. Para ele o sentido subjetivo corresponde “[...] a unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo.” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 44) O autor acrescenta ainda que o sentido subjetivo atua de forma processual e constante, não sendo portanto, algo estático na formação da subjetividade.

Nessa perspectiva, buscamos interpretar as falas dos participantes da pesquisa, que foram os integrantes do Programa BALE, que atuam ou atuaram como mediadores de leitura, que usam como principal estratégia a contação de história. Os participantes foram convidados a participar de forma voluntária da construção da investigação que compõe a tese de doutorado “Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no Programa BALE”. Precisamos salientar, que para este trabalho, enfocamos somente o aspecto relacionado à formação do leitor, fazendo um recorte dos dados construídos a partir de um questionário

aberto, no qual as pessoas responderam a algumas perguntas de forma espontânea.

Entre as perguntas que foram direcionadas aos membros que participaram, os quais identificamos dentro do estudo como baleano/a<sup>1</sup> colaborador/a, usando como código de identificação o BC acompanhado do número que corresponde a posição do participante no quadro de organização dos dados.

Para o objetivo do presente trabalho, evidenciamos a fala de alguns colaboradores sobre o significado da atuação no BALE para sua formação leitora, buscando perceber os movimentos na subjetividade apresentado a partir das interações realizadas no BALE. A título de exemplo, mostramos a fala da BC 02 a respeito de sua relação com a leitura antes e depois da participação no BALE.

Com o BALE aprendi que o acesso à leitura pode fazer a diferença na vida de alguns indivíduos (Crianças, jovens e/ou adultos) que encontram no mundo da leitura, não só informação, mas acima de tudo prazer, divertimento e realização pessoal. Antes do BALE eu realizava um trabalho com a leitura com meus alunos porque tinha a consciência que eles precisavam ler para crescer intelectualmente e que a leitura era bom para eles e até divertia-os. Hoje, compreendo, através das experiências vivenciadas, que ler é muito mais que isso. Ler é transformar-se, é contribuir para transformar o outrem, o contexto que vivemos, o mundo que nos rodeia. A leitura não é só importante porque traz conhecimento, a leitura é indispensável para vida de qualquer sujeito porque com ela, através dela vivemos/aprendemos a viver (QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2018).

Percebemos na fala da BC 02, que sua participação no programa BALE desencadeou uma nova significação para o trabalho com a leitura, bem como a respeito do lugar que a leitura ocupa na vida social hoje. O sentido subjetivo de ser leitor passou de necessidade intelectual e/ou divertimento para uma realização muito mais significativa, capaz de transformar a vida de quem a pratica.

A atuação do BC 02 dentro do programa BALE mostra uma movimentação em sua subjetividade a partir do contato com o público, quando surge um novo sentido para a prática de ler, tanto no que se refere ao sentido da leitura em sua vida pessoal, quanto no tocante ao profissional, já que incorporou em seu fazer uma nova atitude com relação à leitura a partir da vivência no ambiente do BALE.

Sendo assim, inferimos que o novo sentido subjetivo atribuído à leitura advém da relevância social que a atuação do BALE representa. Como afirma González Rey, “[...] O sentido é produzido sempre dentro de práticas culturais, como a própria linguagem, mas é irreduzível aos processos sociais e culturais que participam de sua gênese” (GONZÁLEZ

<sup>1</sup> Usamos o termo baleano para se referir à equipe que compõe o Programa BALE (Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas)

REY, 2012, p. 25). O pensamento do autor reforça a relevância do trabalho desenvolvido no BALE ao apontar os processos sociais como práticas culturais que culminam na geração de novos sentidos.

Nas falas da BC 08 e BC 09, encontramos também indicadores da mobilização da subjetividade através da atuação no BALE.

BC08

Antes de atuar no Bale a minha relação com a leitura não era muito agradável, eu não gostava de ler e só lia por obrigação, depois do Bale adquiri gosto pela leitura e hoje me considero uma verdadeira leitora. (QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2018).

BC 09

Antes do BALE já lia, poucos livros, mas, lia. No entanto, não era uma leitura propriamente dita, pois não havia a construção do gosto pela leitura, este construí enquanto contava histórias. (QUESTIONÁRIO DA PESQUISA, 2018).

As participantes se referem ao BALE como o responsável pelo desenvolvimento do gosto pela leitura, ou seja, ao interagirem enquanto membro do programa, construíram um novo sentido subjetivo para a prática de leitura, que foi o prazer que a literatura produz, que até então não haviam encontrado. É possível ainda perceber a emoção como sentido subjetivo presente na fala das participantes, este aparece de forma implícita, especialmente na voz da BC 08, que atribui ao BALE o fato de ter se tornado uma “verdadeira leitora.”

Percebemos com o posicionamento das participantes com relação ao BALE uma mobilização de processos subjetivos advindos de fatores externos, como as atividades interativas que o mesmo possibilita, bem como de fatores internos, como a satisfação demonstrada nas falas. No tocante a esse aspecto, Scoz; Tacca e Castanho defendem que “[...] O interno e o externo integram-se em permanente influência mútua, o que permite sempre o surgimento de novos processos, numa relação dialética que integra o sujeito e suas relações sociais. [...]” (SCOZ; TACCA e CASTANHO, 2012, p. 137). Ao integrar-se nas relações sociais propiciadas pelo BALE, a movimentação subjetiva se dá integrando esses aspectos, pois para as autoras citadas, a subjetividade não é linear, mas pluridimensional.

Corroborando com a perspectiva apresentada, Coelho aborda que “A subjetividade como um sistema de configurações organiza subjetivamente as experiências do sujeito [...]” (COELHO, 2014, p. 110), sendo essas experiências que vão mobilizar a subjetividade e trazer novos sentidos subjetivos que são mobilizados nas práticas sociais e no contexto cultural no qual o sujeito interage.



Desse modo, consideramos o programa BALE como um ambiente mobilizador da subjetividade que favorece aos participantes o desenvolvimento de vários sentidos subjetivos, principalmente no que se refere à formação leitora, dado que, como vimos nas falas mostradas aqui, ao se integrar nas atividades, os membros da equipe do programa modificam sua forma de concepção e prática da leitura.

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Tentamos neste trabalho elaborar uma breve discussão em torno da temática da formação do leitor no Programa BALE e a mobilização de sua subjetividade, tendo como elemento de análise de investigação um recorte dos dados elaborados para construção da nossa tese de doutorado.

Esses dados foram construídos a partir de um questionário respondido por membros do BALE. Retomamos aqui a ênfase em que trata-se apenas de uma amostra do questionário e que elegemos somente um aspecto para ser tratado no presente estudo. Este aspecto se refere a mobilização da subjetividade dos participantes no tocante a relação com a leitura.

Vimos ao longo das discussões, embasadas na teoria da subjetividade na vertente abordada por González Rey, que os colaboradores demonstram em suas falas a elaboração de alguns sentidos subjetivos advindos de sua atuação no BALE. Dentre esses sentidos subjetivos, vale destacar a mudança na relação com a leitura que passou a ser de prazer.

Podemos assim dizer que os participantes do Programa BALE constroem sua formação com base em uma subjetividade desenvolvida a partir da interação com o público e com os colegas no programa, o que vai de encontro a sua natureza enquanto ser social e dotado de cultura, encontrando no outro e na sociedade os subsídios para sua formação enquanto sujeito.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aldanei Menegaz. **Quem conta um conto aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011)**. Brasília: Dissertação de Mestrado - UnB - história cultural, 2012.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Campinas/SP: Papirus, 2004.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br



COELHO, Cristina Madeira. A categoria de sentido subjetivo e os contextos educacionais: valor teórico e evidências empíricas. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (Orgs.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014.

COSSON Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto 2011 DP&A, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In.: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

\_\_\_\_\_. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In.: In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima, CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2017.

LARROSA Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. Mediadores sociais de leitura: pontes para experiência literária. **PontodeAcesso**, Salvador, v.8, n.2, ago. 2014. Disponível em: [www.pontodeacesso.ici.ufba.br](http://www.pontodeacesso.ici.ufba.br). Acesso em 02.04.2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Eu faço extensão. **InfoEXT**. Pró-Reitoria de extensão da UERN. nº. 02. 2012. Disponível em: [http://www.uern.br/controladepaginas/proex-noticias-infoext/arquivos/1164infoext\\_2\\_edicao\\_proex\\_uern.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/proex-noticias-infoext/arquivos/1164infoext_2_edicao_proex_uern.pdf) Acesso em 10/11/2016.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)





SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; MASCARENHAS, Renata de Oliveira. **Projeto Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE)**: ação conjunta entre a universidade e a comunidade paufferrense. Projeto de extensão. Pau dos Ferros, 2007.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

**SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 2 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

www.sinafro2018.com.br

## O BOLSO BEBÊ E O ALFINETE DE FRALDA: A IDENTIDADE DE RAQUEL DE “A BOLSA AMARELA” EM MUDANÇA

Maria Lourena de Queiroz; Ma. Iandra Fernandes Pereira Caldas

*(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; lourenaqueiroz4@gmail.com;  
iandrafernandes@hotmail.com)*

**RESUMO:** A identidade passou por um processo de descentralização com o emergir da pós-modernidade. A arte, como espaço de manifestações culturais, demonstra essa descentralização de diversas maneiras. Na literatura, temos Lygia Bojunga, que rompe com muitos dos padrões da literatura infantil brasileira e traz à tona a questão da identidade, vista pela ótica da criança, que é, muitas vezes, tida como um ser raso, sem identidade. Logo, objetivamos compreender como Lygia Bojunga constrói a identidade de sua personagem Raquel na obra “A bolsa amarela”. Para tal investigação, utilizamos uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, por meio de uma análise crítica da referida obra da autora. Com a análise da obra de Lygia Bojunga constatamos que, após percorrer um longo caminho dentro de si mesma, Raquel deixa todas as representações identitárias que não lhe servem mais ir embora e assume a identidade que para o momento lhe parece mais conveniente, não sem antes aprender a lidar com os seus conflitos e identidades confluentes. Concluímos que a construção da identidade na obra não é um mero aspecto que se apresenta só nas ações da personagem, mas uma extensão do desejo externado que a escritora tem de contribuir para que as crianças possam ter seus sentimentos mais profundos representados e aceitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil, Identidade, Lygia Bojunga.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, quando falamos em Literatura Infantil, não podemos deixar de mencionar Lygia Bojunga Nunes, que já ganhou vários prêmios e é apreciada por crianças do Brasil e do mundo inteiro. De todos os temas abordados em suas obras, um em particular, chama bastante atenção: é a questão da identidade. Em algumas de suas obras, os seus personagens, a partir de suas experiências durante o desenrolar da narrativa, passam por momentos de reflexão que os levam a construir e/ou reconstruir suas identidades.

Nas narrativas de Lygia Bojunga, alguns elementos se destacam como influenciadores e determinantes para que essas mudanças aconteçam, como as relações familiares, as representações de gênero na sociedade, a repreensão da liberdade e do imaginário da criança, a relação criança/sociedade, dentre outros aspectos. A identidade é uma temática recorrente não só nas obras de Lygia Bojunga, mas na literatura infantil contemporânea, na qual há muitas vezes uma personagem

infantil que quando confrontada pela realidade, vivencia um problema/empasse que lhe oportuniza reorganizar sua percepção de si mesmo e do mundo.

Tomando por base esses pressupostos, na realização desse trabalho, tivemos como objetivo compreender como se desenvolve e se constitui a identidade da personagem Raquel, de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. De modo específico, objetivamos entender a relação entre Literatura Infantil e o desenvolvimento da identidade na perspectiva da pós-modernidade, assim como identificar como se desenvolve e se configura a identidade da personagem supracitada na obra.

## **METODOLOGIA**

Realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de caráter exploratório. Gil (2002) aponta que a abordagem qualitativa está presente em pesquisas que “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...], na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica [...]” (GIL, 2002, p. 41). A pesquisa bibliográfica pode ser definida como o tipo de pesquisa se vale de fontes de papel, ou seja, é desenvolvida com base em materiais que já foram elaborados.

Quanto ao procedimento de análise indutivo, podemos destacar que, segundo Marconi e Lakatos (2003), “[...] o argumento indutivo [...], fundamenta-se em premissas [...] [que] conduzem apenas a conclusões prováveis” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 86). Para a delimitação do *corpus*, tomamos como critério de escolha, a obra da autora que mais se aproxima da temática. Sendo assim, realizamos um estudo da obra *A bolsa amarela*, da escritora Lygia Bojunga, por meio do método indutivo de análise dos dados.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

No Brasil, o surgimento e evolução da Literatura Infantil está diretamente ligado às mudanças que se sucederam no nosso país. Como destaca Zilberman (2005), devido aos acontecimentos no país, no final do século XIX (fervilhar por mudança de regime político, diversificação e aumento da população, ascensão da classe média urbana, etc.), influenciados principalmente pelo que aconteciam no cenário europeu, no qual o Brasil se espelhava, surgiram novas reivindicações e necessidades da população, à começar por uma literatura para as crianças.

Depois de um longo período de traduções e adaptações, é com o principiar do Modernismo no Brasil que surge um dos escritores de Literatura Infantil Brasileira mais louvado e aclamado: José Bento Monteiro Lobato. Este foi um inovador em todos os sentidos. Começando pela linguagem

original, criativa e tipicamente brasileira que traz à tona o debate de temas contemporâneos e históricos a sua época, além de personagens humanos e não humanos.

Após o sucesso de Lobato e um longo período de estagnação, é na década de 1970 que a Literatura Infantil Brasileira se renova e ressurgue, trazendo consigo novas tendências, novas formas de ler o mundo e, claro, novos autores. Nesse fervilhar de renascimento a escritora gaúcha Lygia Bojunga Nunes entra em cena, adentrando o mundo da escrita para crianças, trazendo personagens inacabados, que estão à procura de si mesmo e de sua identidade. Nas palavras de Zilberman (2005) “[...] a contribuição de Lygia Bojunga à história da Literatura Infantil Brasileira advém de ela ter alcançado apresentar, ao leitor, a criança por dentro [...]” (ZILBERMAN, 2005, p. 70).

A identidade, especificamente sua busca ou crise, se tornou um tema usual na literatura adulta durante a década de 1970, porém, pouco se imaginou que essa questão pudesse fazer parte de algum livro da Literatura Infantil, isso porque se trata de um tema profundo e é nesse sentido que Lygia Bojunga vem a contribuir. Porém, antes de analisarmos como ela traz essas questões em suas obras é necessário, primeiramente, entender um pouco a respeito da relação entre pós modernidade e identidade.

Kaufmann (2004) afirma que conceito de identidade é relativo e a efervescência na utilização demasiada do termo na segunda metade século XX trouxe uma série de problemas, dentre eles “[...] uma inflação abundante das utilizações do termo identidade” (KAUFMANN, 2004, p. 33) sem haver consenso de que se tratava da mesma coisa, o que fez com que o termo se tornasse usual, mas pouco se soubesse a seu respeito. O autor ainda aponta que a formação do Estado é um dos acontecimentos mais ativos no que ele chama de viragem histórica da identidade. Para Kaufmann (2004), o Estado “[...] desempenhou um papel crucial na individualização da sociedade, que desencadeou a procura identitária” (KAUFMANN, 2004, p. 55), de modo que, muito antes das pessoas se preocuparem com sua identidade, o Estado já estava materializando as identidades individuais, mas, claro, de forma burocrática.

Os indivíduos do início da modernidade tinham representações de si mesmo, todavia, essas representações eram fortemente determinadas pelo mundo em que viviam e pelos papéis que representavam, ou seja, a identidade era “[...] um puro reflexo representacional da estrutura” (KAUFMANN, 2004, p. 61). A partir do surgimento de contradições nos papéis que a sociedade determinava é que o reflexo acaba por se tornar reflexão e o espelho-sociedade não mais reflete um papel determinado, mas a imagem de si mesmo, ou a busca dessa imagem, que caracteriza a segunda parte da modernidade e a identidade que a pós modernidade coloca em pauta.

Após o enfraquecimento do sujeito moderno, a pós-modernidade veio para desconstruir os princípios, conceitos e sistemas, desfazer todas as amarras da rigidez que foi imposta ao homem pela Modernidade. Caracterizada por mudanças significativas suscitadas e vividas pelo homem, como a globalização, um novo modo de cultura e as novas condições de vida, a pós-modernidade é vista como a época das incertezas, das fragmentações, da perda de valores, do vazio, do imediatismo, da efemeridade, da estética, do narcisismo, da apatia, do consumo de sensações e do mundo líquido, em constante metamorfose, como situa Bauman (2005).

O mesmo acontece a identidade pós-moderna, que é discutida por muito teóricos que acreditam que esta vem passando por um processo de deslocamento e/ou fragmentação. Um deles é Hall (2015), que define a identidade do sujeito pós-moderno como: “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2015, p. 11-12). De modo mais sucinto, Hall (2015) atribui a identidade pós-moderna à descentralização dos indivíduos e a globalização.

Além de Kaufmann (2004) e Hall (2015), podemos destacar ainda os apontamentos de Bauman (2005) sobre a identidade. Para este o “pertencimento” e a “identidade” não são consistentes como uma rocha, nem mesmo assegurados para sempre, pelo contrário, são extremamente flexíveis, “[...] as decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age [...] são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’.” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Bauman (2005) ainda destaca que a identidade é muito mais um monte de problemas do que um tema uniforme, algo que todo homem e mulher moderno, por mais que de forma sutil, já devem ter percebido. Mais do que uma série de problemas, ele considera a identidade como algo que vamos inventando, um objetivo que nunca será concluído. Além disso, Bauman (2005) considera que atualmente há um fascínio enorme sobre a identidade, mas pouco se interessam por ela de fato. Com as mudanças na sociedade, a identidade perde seus pilares sociais e, o que parecia um processo natural, torna-se mais evidente, o indivíduo sente maior necessidade de ter bases sólidas, de ter um espaço para se sentir parte de um grupo.

As relações sociais na pós-modernidade não garantem o sentimento de pertencimento, nem muito menos podem dar substância e bases sólidas as identidades pessoais. Isso distancia as pessoas que, por mais próximas que estejam, se tornam, cada vez mais, distantes espiritualmente. Em síntese, no “[...] nosso mundo de ‘individualização’ em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. [...] essas

duas modalidades líquido-modernas de identidade coabitam, [...]” (BAUMAN, 2005, p. 38, *grifos do autor*).

Para abrirmos nossa análise faremos um breve resumo da obra que aqui será analisada. *A bolsa amarela* (2007) é uma história contada por sua protagonista, uma menina, que tem três vontades; de crescer, de ser garoto e a de se tornar escritora, mas entra em conflito com sua identidade e com a família ao comeder suas vontades e escondê-las em uma bolsa. A partir dos acontecimentos diários e de processos de interiorização a menina Raquel passa por várias aventuras subjetivas até seguir em direção à sua afirmação como pessoa. A princípio, em “A bolsa amarela” (2007) percebemos, desde a primeira página, que a personagem, Raquel, tem um impasse consigo mesma:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, [...]. Vontade assim todo o mundo pode ver, [...]. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida - ah - essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. [...] . Já fiz tudo pra me livrar delas. [...] Hmm! é só me distrair um pouco e uma aparece logo. Ontem mesmo eu tava jantando e de repente pensei: puxa vida, falta tanto ano pra eu ser grande. Pronto: a vontade de crescer desatou a engordar, tive que sair correndo pra ninguém ver. (BOJUNGA, 2007, p. 09-10)

Ao querer esconder algo que faz parte de nossa essência enquanto pessoa, mostramos que não estamos seguros de quem nós realmente somos, ou ainda, que não estamos em um ambiente em que possamos ser quem somos. Isso é fato, pois Raquel não se identifica com nenhum papel feminino representado pelas mulheres da família, o que não é de se estranhar, principalmente quando levamos em conta os desejos que ela esconde, que mostram suas aspirações de se libertar de padrões, especialmente pela escrita. A identificação, um processo psíquico que Kaufmann (2004) atribui a Freud, é um fator importante tanto para o desenvolvimento quanto para a mudança contínua de uma identidade, coisa que Raquel só vem conseguir muito tempo depois.

O impasse identitário de Raquel torna-se mais claro quando ela resolve escrever para um amigo imaginário, chamado André, e lhe conta o que está acontecendo: “[...] ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria te contar minha vida. Dá ‘pé’? [...]” (BOJUNGA, 2007, 10). A personagem demonstra ter em sua identidade algumas coisas que não gosta ou não sabe lidar, a sua família, enquanto instituição colaboradora na edificação do seu eu, ignora esse fato. Esse distanciamento com a família, assim como os problemas identitários de Raquel consigo mesma, vão se tornando mais evidentes a medida que ela dá continuidade as correspondências com André:

[...] quando eu nasci minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo: todo o mundo já é bem grande há muito tempo, menos eu. Não sei quantas vezes eu ouvi minhas irmãs dizendo: "A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora [...]". (BOJUNGA, 2007, 11 a 12)

Bauman (2005) coloca que a crise de identidade nasce de um sentimento de não pertencimento, isso representa exatamente a situação em que Raquel se encontra. Há nela tanto uma rejeição de si mesmo, como também uma rejeição dela por parte da sua família, pois, além de não se comunicarem com ela, existem barreiras de idade que são colocadas como desculpas para ninguém ouvi-la ou apoiá-la. Isso ainda é colocado como justificativa para um não pertencimento dela à família, como se ela fosse um membro fora a parte, algo mal programado ou não esperado. A relação de Raquel e sua família se mostra tão superficial no sentido comunicativo que a menina recorre a vários meios, desde a animais diversos que encontrava onde morava até amigos imaginários, para ter alguém com quem conversar e contar sobre seus anseios. A busca de si mesmo em Raquel se dá, principalmente, por essa falta de um ponto de identificação, algo que Bauman (2005) pontua como pilares sociais, pois para ele todo indivíduo necessita de um espaço para se sentir parte dele.

Raquel, após diversas repressões por parte da família, decide que não vai mais inventar pessoas para se comunicar, porém, ainda irá continuar escrevendo, só que dessa vez será um romance. A história escrita pela menina nada mais é do que a sua própria vida, uma forma de denúncia à tentativa, por parte da família, de incutir em Raquel uma identidade que não é dela. Vejamos:

Era a história de um galo chamado Rei [...] que um dia fica louco pra largar a vida de galo. Ele morava num galinheiro com quinze galinhas, mas ele era um cara muito igual e então achava que era galinha demais pra um galo só. Pra contar a verdade, ele vivia até um bocado sem jeito de ser chefe de uma família tão esquisita assim. Então ele resolve fugir do galinheiro. Mas aí dá medo de todo o mundo ficar contra ele. E então ele passa o romance inteirinho naquela aflição de fogue, não foge. Quando chega bem no fim da história, ele resolve o seguinte: se a vida dele era furada, ele tinha mesmo que fugir e pronto. E aí ele foge. (BOJUNGA, 2007, p. 21-22)

O romance escrito por Raquel demonstra a forma como ela se sente no seu seio familiar. O galo que ela descreve pode ser entendido como uma representação daquilo que ela gostaria de ser ou a atitude que ela gostaria de tomar frente as inibições que ela sofre, mas que, por não estar segura de si mesmo ou da sua identidade, não consegue concretizar. O nome do animal, Rei, tem, dentre muitos significados o de: [...] uma projeção do eu superior, um ideal a realizar. [...] um valor ético e

psicológico. Sua imagem concentra sobre si os desejos de autonomia, de governo de si mesmo, de conhecimento integral, de consciência [...]. (CHEVALIER, J. *Et al*, 2001, p. 776).

Torna-se clara, então, a criação de Raquel: a invenção de uma identidade que para ela era ideal para superar as repreensões da família. Não poderíamos deixar de destacar a posição da família de Raquel no que diz respeito a história que ela escreve: riram, caçoaram, espalharam e fizeram chacota. Como bem esclarece a personagem, eles não estavam rindo somente da história, mas de Raquel também, do que ela realmente estava se tornando: alguém inteiramente diferentes deles. Ela decide que precisa, com urgência, esconder suas vontades e logo encontra uma solução para essa decisão: uma bolsa amarela, grande e com alça, composta por sete bolsos e sem fecho.

A bolsa pode ser tomada como a representação do inconsciente de Raquel. Nela a personagem esconde diversas coisas, inclusive suas vontades. Analisando a sua composição percebemos que a bolsa tem uma cor muito significativa para a personagem. Chevalier *Et al* (2001) alega que o amarelo representa a pele nova, o início de uma nova temporada, antes do florescer e da renovação. Ao reprimir em seu inconsciente suas vontades e rasgar a identidade que vinha construindo, a do galo, a personagem almeja uma nova estação para si.

Esse objeto tinha um tamanho considerável e esticava, possibilitando Raquel guardar uma infinidade de coisas, assim como em seu inconsciente. As alças que eram grandes, foram feitas um nó, que, como destaca Chevalier *Et al* (2001), representa a fixação em um determinado estado, justamente o que a personagem desejava: permanecer fechada para um momento de busca de si. Temos ainda um detalhe: a bolsa, que não tinha fecho é acrescida desse objeto por um desejo de Raquel. A resposta para isso é clara: ela queria se fechar em seu inconsciente para lidar com a construção da sua identidade sozinha. O fecho que a personagem escolhe é um que combina com ela de enguiçar, ou seja, na hora que alguém tenta abrir, ele irá permanecer no mesmo lugar, funcionando como uma espécie de superego<sup>1</sup> para Raquel.

Os bolsos da bolsa representam, em partes, sua família. Temos dois bolsos grandes em cima que são fechados com zíper e representam os pais, que além de adultos tem a mente fechada para os problemas identitários deles próprios e são colocados como superiores aos filhos, especialmente Raquel. Neles ela guarda suas vontades de crescer e escrever, pois, assim como eles, ela deseja ter uma identidade e para isso a família demonstra ser necessário ser grande e ter um trabalho. Logo abaixo dos grandes temos dos bolsos menores, fechados com botão. Em um ela guarda lembranças da sua

---

<sup>10</sup> O superego é definido por Freud (1923) como uma espécie de filtro, que se molda de acordo com nossas experiências, do ego, a parte consciente da nossa mente, e do id, o nosso inconsciente.



vida na roça que representam a esperança de mudança. No outro podemos encontrar a representação de seus irmãos. Nele ela guarda a vontade de ser menino, pois ela almeja ter a mesma liberdade que eles.

Temos ainda, em um lado da bolsa, um bolso sanfona, onde ela guarda os nomes que vinha juntando, representando assim, as muitas “Raqueis” que ela quer ser. Abaixo desse bolso temos a essência: o bolso bebê, onde ela guarda um alfinete de fraldas. Estes representam a posição de Raquel na sua família, de lado, inferior, pequena e insignificante, assim como mostra quem ela realmente é: uma criança que está buscando a si mesmo, crescendo e amadurecendo. Temos, de frente para esse outro bolso: o comprido, que, mais tarde a personagem guarda uma Guarda-Chuva e representa a imagem do que a sua família queria que ela fosse, pois este objeto, ao nascer, optou por ser mulher, com um jeito todo feminino, ter o cabo curtinho para ser pequena, mas ter um jeito dentro dela de ficar grande: tudo que a família de Raquel queria que ela fosse, uma menina bonitinha e pequena, mas que, quando fosse conveniente, tivesse atitude de adulto.

Quando Raquel termina de arrumar a bolsa, que vai dormir, temos uma surpresa: o galo Rei, de seu romance, aparece mascarado, revelando que a identidade que ela idealizou não é a que está construindo, esta serve só de disfarce. Logo depois, quando Raquel está voltando da escola recebe do galo um guarda-chuva. O animal é o único que consegue se comunicar com o objeto. Isso mostra que a identidade que ela quer assumir, esculpida pelo galo, está muito mais próximo da que a família quer lhe inculcar, representada pelo objeto. A Guarda-Chuva está quebrada, não funciona direito, isso porque de tanto crescer e ficar pequena acabou enguiçando, ou seja: se Raquel optasse pela identidade que a família queria que ela assumisse também ia “enguiçar” em uma identidade fixa da qual ela não concordava, ou como a autora coloca, a “história” dela ia enguiçar.

Na volta da escola a menina e o galo ainda encontram o galo Terrível, um primo de Afonso. Ele, desde pequeno, foi impelido a ser galo de briga, inclusive até costuraram o pensamento dele para que só pensasse em briga. Esse animal, no inconsciente de Raquel pode ser entendido como o papel que ela estava representando no momento: com o pensamento amarrado pela família, sempre à procura de brigas com o seu eu e com as identidades que lhe atormentavam e que ela guardava na “bolsa-inconsciente”. Depois de conhecer a história de Terrível, a menina acaba cedendo ao pedido de Afonso e prendendo o primo dele dentro da bolsa à força: Raquel não queria ter em seu inconsciente pensamento amarrado, viver brigando e lidando com diferentes identidades que lhe impeliam a assumir.

Após esses eventos, Raquel, com todo o peso das representações identitárias e toda a confusão em seu inconsciente, tem de se preparar para um almoço na casa da tia Brunilda. Na ocasião se atrapalha toda, principalmente ao saber que irá ter que assumir uma identidade que não gosta: a de Guarda-Chuva, ou de a menininha da família. A menina resolve levar a bolsa consigo, mas sente o peso da bolsa, o seu inconsciente, o caminho todo: carregar as várias “Raqueis” e ser uma Guarda-Chuva quando se deseja ser galo é pesado. Depois de muito infantilizada na casa da tia Brunilda, é pedido a Raquel para contar a história de Rei, ou a sua história, nesse momento o Terrível, ou a identidade que ela tinha no momento frente a família, soluça na bolsa por tanto segurarem o seu bico para não gritar: Raquel não aguenta mais ter que fingir que é algo que ela não quer ser.

Então, o seu primo Alberto resolve abri-la, e as vontades da menina engordam, as identidades que lhe inculcaram e ela guardou na bolsa-inconsciente começam a se espremer e a bolsa vai crescendo, crescendo até espocar. Só estoura por um motivo: o Alfinete de Fraldas, que até então estava omisso na bolsa, reaparece e salva Raquel: a verdadeira identidade que ela está construindo para si mesmo toma posse do seu inconsciente: “A gente ficou tão espremido que começou a sufocar. - Isso eu sei, mas e daí? - Você lembra quando eu te contei a minha história? - Lembro. - Pois é: todo o mundo vivia achando que eu não servia pra nada, mas eu sempre achei que servia sim. Lembra? [...] Pois é: eu sirvo sim” (BOJUNGA, 2007, p. 81-82).

O alfinete, que caracteriza Raquel em essência, se mostra satisfeito por vir à tona e mostrar que serve, demonstrando que a verdadeira identidade da menina ainda perdura dentro do inconsciente dela. Logo depois do episódio na casa da tia Brunilda, o galo Terrível foge e some, e a vontade de Raquel de escrever começa a ressurgir, mostrando mais uma vez que ela retoma quem ela é. A reescrita da história de Terrível, mostra que Raquel não deixou totalmente de ser galo de briga, nem se tornou totalmente Alfinete de Fraldas, mas que soube conciliar os dois pontos identitários dos quais ela fazia parte. A recontagem da história de Terrível nada mais é do que a adaptação da história de Raquel, mostrando até que ponto ela poderia se deixar influenciar pela família, por outras pessoas e por si mesmo na construção da sua identidade.

Raquel enfatiza o seu apaziguamento com o que ela foi/sentiu, enquanto galo de briga: “Quem viu na praia as duas penas que o Terrível perdeu, pensou até que ele tinha morrido. Bobagem. Ele agora tá curtindo a vida no tal lugar bem longe” (BOJUNGA, 2007, p. 102), assim como a reabertura para a identidade que ela tinha:

Enquanto eu escrevia a "História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte", a vontade de escrever andou tão magrinha que já não pesava quase nada. Que

alívio. Acabei até mudando de ideia: resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu devia escrever e pronto. [...] Queriam rir de mim? Paciência. Melhor riem de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela. (BOJUNGA, 2007, p. 103)

A menina faz as pazes com o que ela foi, enquanto criança reprimida e carente, tira o melhor que pode aprender disso e assume a identidade que tem e quer continuar construindo. Logo depois de terminar a história de Terrível, a menina se concilia com o que ela gostaria de ser. Mas assim como no caso do galo de briga, ela também não deixa de ter totalmente a identidade do galo Afonso.

A Guarda-Chuva, representando a identidade que a família dela queria lhe inculcar ainda estava quebrada. Então, o Alfinete de Fraldas, quem a menina realmente era, dá uma sugestão: levá-la para uma casa de concertos, que arrumava de tudo. É o verdadeiro eu da menina que guia sua outra identidade para o concerto. Na casa de concertos é que Raquel concerta sua identidade familiar e percebe muitas coisas: que não precisa ser menino nem grande para ser e fazer o que quiser, que pode sim ajudar nos problemas familiares. Assim como as identidades representadas pelos galos Afonso e Terrível, a identidade que o Guarda-Chuva representa também se reconcilia com Raquel e essa reconciliação também deixa marcas na identidade que está construindo: ela não deseja mais ser menino. Essa reconciliação com a família e com a identidade que está lhe impunha se torna mais evidente quando, mesmo ficando de castigo, ela não fica chateada ou inventando pessoas para fingir que são elas:

Ia inventando como é que eu me chamava: Reinaldo Arnaldo, Aldo Geraldo. Eu era um deles. Jogando futebol, trepando em árvore, soltando pipa, sendo escritor (quem sabe era melhor ser músico?), resolvendo sozinho, ninguém me dizendo: - É pra homem. - Por quê? - Porque sim. - Porque sim não explica nada. Me explica! - Depois. - Quando? [...] Mas isso era antes. Naquela noite fiquei pensando na Casa dos Consertos e não liguei a mínima de perder o sono. [...] como a mãe da Lorelai curtia ser mulher; e como a Lorelai curtia ser menina. Ela achava que ser menina era tão legal quanto ser garoto. (BOJUNGA, 2007, p. 117-118)

Só foi possível haver uma reconciliação porque Raquel pode entrar em contato com outras representações dos papéis femininos e se identificar com elas, além de perceber que todo papel exercido por uma mulher é importante, não importa se é na cozinha, no escritório, na biblioteca, na administração da casa ou numa casa de concertos, o que importa é se identificar com aquilo que está realizando. Quando a Guarda-Chuva é consertada Raquel descobre o seu nome: Nakatar Companhia Limitada, assim como todas as coisas que saem dessa fábrica. Mas, como Raquel, quando concertada, a Guarda-Chuva, ou a identidade que a família de Raquel queria que ela assumisse, se redescobre

para além da fábrica-família de onde veio e muda de nome, passa a ser chamada só de Guarda-Chuva mesmo.

Raquel percebe que não precisa mais ser outra pessoa, que pode conciliar suas muitas identidades e ser uma pessoa íntegra, sendo muitas, mas sempre em uma só, tanto que faz pipa de sua vontade de crescer e da de ser menino, mantendo só a vontade de escrever, com a qual ela se identifica de verdade, e se despede, com uma deixa de que sempre iriam se encontrar, de quem ela quer ser (o galo): “Vou sentir saudade de você, Raquel. Mas qualquer hora dessas a gente dá um pulinho aqui.” (BOJUNGA, 2007, p. 133-134). Enquanto isso, o Alfinete de Fraldas fica na bolsa-inconsciente de Raquel e, por mais que todas foram embora, ele ainda pede para ficar, ela deixa e sente que “A bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve.” (BOJUNGA, 2007, 135).

Ela estava se sentindo leve porque muitos dos problemas com relação a sua identidade estavam resolvidos, não significando que ela não mais tivesse nenhum, mas que ela estava amadurecendo sua identidade, como representa o alfinete que ficou e como enfatiza Bauman (2005), ao considerar que a identidade é algo que vamos tecendo ao longo da nossa vida e que nunca está concluído. Raquel sofreu ao se deparar com as imposições do mundo dos adultos e buscou as respostas para os seus questionamentos em seu interior. No final, após percorrer um longo caminho dentro de si mesma, ela deixa aquilo que não lhe serve mais ir embora e assume a identidade que para o momento lhe parece mais conveniente.

## CONCLUSÕES

Ao longo da pesquisa pudemos perceber que a literatura infantil brasileira, com Lygia Bojunga Nunes, teve um salto qualitativo enorme e se renovou em muitos aspectos, a começar pelo tema aqui tratado: as personagens de seus livros não têm identidade pronta. Isso torna suas obras distintas das que acompanharam a tradição pedagógica ao longo da história da literatura infantil. Partindo da própria infância, como um tema privilegiado, a escritora tece as suas narrativas, caracterizando-as por uma forte transgressão dos limites entre realidade e fantasia, proporcionando um caminho para a maturação e busca da identidade para as suas personagens e leitores. Por todas as suas obras, encontramos brechas que vão de encontro a busca de si, a contestação dos papéis predeterminados, a vontade de ter uma marca própria, as injustiças cometidas contra as crianças e os animais.

Pudemos perceber que a construção da identidade dos personagens é esboçada, inicialmente, por uma dúvida/empasse, que parte tanto da relação com a família como também na relação com o

outro. Instaurada a dúvida/empasse, passa-se pela a busca/aceitação de si mesmo que culmina com a afirmação do eu, fruto da busca e reflexão interior. Raquel passou por grandes dificuldades até entender que os problemas identitários dela não representavam tudo que ela é, e que, apesar de ser difícil, precisa sempre lutar por quem é ou quer ser, afinal ninguém vai fazer isso por ela, não adianta se fechar em uma bolsa. Ela aprendeu que não precisa concordar com a família nem seguir suas tradições para viver, ela pode ser quem quiser, ou ainda, lutar por algo novo a cada dia.

As muitas 'Raqueis' nos mostram que temas densos, que muitas vezes são negados a criança, podem e devem ser explorados na literatura infantil, mas sempre com o devido cuidado de orientar, como Lygia Bojunga sabe muito bem fazer, e não de inculcar e alienar o pensamento. A literatura infantil é e sempre será um espaço privilegiado para tratar das mudanças que acontecem na nossa sociedade, como as mudanças que aqui foram tratadas (a pós-modernidade e a identidade), pois, como já destacamos, ela é um eco que se faz ouvir em todos os horizontes e que, assim como o vento, ora forte, ora sutil, se faz sentir e traz consigo o espectro de mudança de tempos.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOJUNGA, L. **A bolsa amarela**. 34 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- CHEVALIER, J. Et al. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores e números). (Org.). SUSSEKIND, C. 16 ed. Tradução de Vera da Costa e Silva. Et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- FREUD, S. (1923). **O Ego e o Id**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 11-83.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KAUFMANN, J.-C. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Porto Alegre: Intituto Piaget, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



## O CORPO COMO CAMPO DE CRIAÇÃO ATRAVÉS DOS ELEMENTOS DA DANÇA DE IANSÃ

Daniela Beny Polito Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [daniela.beny@gmail.com](mailto:daniela.beny@gmail.com)

O presente artigo é um breve recorte da pesquisa “Os elementos de Iansã como possibilidade para criação cênica” e visa focar na potencialização dos corpos de atores e atrizes durante processos criativos em teatro, partindo da experiência com elementos da Dança de Iansã – seja do gestual ou referenciais da mitologia do Orixá – relatando a transmissão de conhecimento através da corporeidade originada dentro do contexto ritual e ressignificada dentro do ambiente artístico junto ao Afoxé *Oju Omim Omorewá* (Maceió/AL), identificando assim características dos princípios que retornam da Antropologia Teatral na Codificação Corporal da dança da referida *Iyabá*, os pondo em diálogo direto com as motrizes afro-brasileiras. Como potencialização dos corpos, compreende-se aqui a expansão do vocabulário corporal, assim como a consciência da motricidade para cena e os estados energéticos de cada atuante.

Palavras-chave: Corporeidade, Antropologia Teatral, Antropologia da Performance, Afoxé, Dança de Iansã.

Muito se fala sobre o corpo como ponto de partida de processos criativos em teatro, tendo em vista que ele é a principal ferramenta de trabalho de atores e atrizes, porém, é importante lembrarmos que não há forma de existir no mundo sem a materialidade de nossos corpos. Pensando a partir disto que se desenvolveu a pesquisa “Os elementos da Dança de Iansã como possibilidade de criação cênica” na qual proponho a familiarização de atores e atrizes durante processos de criação com estados energéticos dos Eu-elementos associados à esta deidade do Candomblé, relacionando aspectos mitológicos, arquetípicos e gestuais do Búfalo, do Vento e da Borboleta – elementos estes que Iansã pode transformar-se segundo suas lendas, fazendo com que a execução de suas coreografias assumam características e/ou movimentos que remetam a eles.

Antes do aprofundamento sobre os elementos de Iansã, trago aqui três conceitos diferentes de corporeidade mas que, em diálogo, servem como base desta investigação para se pensar como o corpo se torna um lugar de produção e transmissão de conhecimento.

Maurice Merleau-Ponty (1999) ao conceituar corpo e sua relação com o espaço, indica que

O corpo é nosso meio geral de ser no mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores da dança. Ora, enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203)

Justamente pensando neste “mundo cultural” compreendo que caiba trazer para o debate a reflexão de Inaicyrá Falcão (2002) ao enfatizar o lugar do corpo e das possibilidades de representação dentro da prática das danças afro:

O corpo é um elemento portador de conhecimento e de expressão, levado em consideração a comunicação da dança. Cada pequena parte desse instrumento tem sua importância no processo. Conhecê-lo possibilita ao indivíduo uma consciência dos seus poderes e de sua limitação física, permitindo uma forma coerente de comunicação (FALCÃO, 2002, p. 82).

Que reforça o entendimento do corpo que dança dentro do contexto religioso do Candomblé quando professora Suzana Martins (2008) afirma que

O termo corporeidade refere-se ao tratamento dado ao corpo como um conjunto de elementos simbólicos estruturados para um determinado fim. No Candomblé, a corporeidade é construída a partir da união espiritual

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

decorrente da intervenção primordial da divindade. [...] Nesse contexto, a corporeidade é representada pelo corpo em movimento – o jeito de dançar – que ostenta vestimenta litúrgica, atributos e adereços simbólicos embalados pela qualidade específica da música e do Orixá (MARTINS, 2008. p. 81).

Após refletir sobre os vários conceitos possíveis para o termo corporeidade, seja do ponto de vista da filosofia, da dança ou da religiosidade me sinto “confortável” ao afirmar que tal pesquisa também está pautada na minha necessidade como pesquisadora e atriz em buscar nas minhas raízes/origens práticas corporais que me sejam afim ou que, em alguma medida, dialoguem com a minha subjetividade, o que, durante a pesquisa, descobri que essa busca recebe um nome e que é conceituada por Zeca Ligiéro (2011) como Motrizes Culturais, pois, segundo ele

O conceito de Motrizes Culturais será empregado para definir um conjunto de dinâmicas culturais utilizadas na diáspora africana para recuperar comportamentos ancestrais africanos. A este conjunto chamamos de práticas performativas e se refere à combinação de elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o espaço, entre outros, agrupados em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo afro-brasileiro (LIGIÉRO, 2011, p. 130)

E complementa considerando que

É o objetivo desse estudo, definir as principais dinâmicas nestas celebrações a saber: 1) o emprego de elementos performativos: canto, dança e música; 2) a utilização simultânea ou consecutiva do jogo e do ritual na mesma celebração; 3) o louvor aos ancestrais por meio do culto ou transe; 4) a presença de um mestre que guarda o conhecimento da tradição e que por meio da iniciação transmite o legado e que, na maioria dos casos, é também o *performer* que lidera o ritual e/ou celebração, e a 5) a utilização do espaço em roda, os *performers* se movimentam dentro do círculo enquanto a plateia assiste em volta (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

Essas Motrizes Culturais dentro de minha pesquisa foram observadas ao acompanhar o processo de ensaio do espetáculo “Chão Batido: Terra de Negros e Mestiços” do Afoxé *Oju Omim Omorewá*, mas com foco especial nas coreografias que trabalhavam como base a Dança de Iansã. É importante aqui salientar que, nas coreografias do Afoxé mantinha-se a codificação corporal da dança – nas ações de espanar, chicotear e armar o bote – porém seus significados dentro daquele contexto eram outros, no caso, havia o cuidado para que em cena não fosse reproduzido o mesmo tipo de dança que se executava num terreiro de Candomblé com o



médium em transe, delimitando claramente o espaço do sagrado e o espaço do artístico.

Como forma de estabelecer uma metodologia tanto de pesquisa quanto de replicação de uma possível técnica a ser replicada com atores e atrizes, esta investigação foi desenvolvida em três etapas, organizadas da seguinte maneira: primeira – OBSERVAÇÃO, segunda – EN/INCORPORAÇÃO e terceira – CONDUÇÃO; as quais ocorreram em determinados momentos da investigação de forma concomitante.

Ponto aqui que a etapa de OBSERVAÇÃO corresponde às pesquisas de campo com o Afoxé, acompanhando os ensaios, revendo os vídeos, assim como a observação da saída-de-orixá de Mãe Nany, ocorrida em Fevereiro de 2015. Tal recurso metodológico foi utilizado como forma de reconhecer o trânsito da codificação corporal do campo do sagrado para o campo do artístico, reconhecendo as Motrizes Culturais e analisando inclusive a forma como as coreografias eram estruturadas dentro do Afoxé. Considero interessante relatar que, a maior parte das dançarinas que compõe o grupo são oriundas de religiões de matrizes africanas – Candomblé, Umbanda ou Jurema – e que, apesar de já serem familiarizadas com o léxico da dança de Iansã cada corpo executava a coreografia com particularidades que se referiam mais à formação artística de cada uma do que necessariamente o envolvimento com o campo religioso.

Ao compreender que o corpo aprende/aprende/ensina/transmite conhecimento, busco na segunda etapa a EN/INCORPORAÇÃO, as aulas da Dança de Iansã e meus experimentos individuais em sala de ensaio, pois, ao experimentar no meu próprio corpo a codificação corporal da Dança de Iansã reconheço minhas potencialidades e minhas dificuldades, conseguindo assim estruturar uma sequência de jogos e de exercícios que serão experimentadas na etapa seguinte.

Antes de me debruçar sobre a próxima etapa, trago à discussão um conceito apresentado por Richard Schechner (2003) quando o mesmo apresenta o conceito de comportamento restaurado

Comportamento restaurado é simbólico e reflexivo. Seus significados têm que ser decodificados por aqueles que possuem conhecimento para tanto (...) Tornar-se consciente do conhecimento restaurado é reconhecer o processo pelo qual processos sociais, em todas as suas formas, são transformados em teatro, fora do sentido limitado da encenação de dramas sobre um palco (SCHECHNER, 2003, p. 35)

Ou seja, ao observar e experimentar esses códigos e como eles são apreendidos no meu corpo sem ignorar minhas limitações e subjetividades, reconheço uma série de adaptações que faço nesses códigos e como esses códigos propõe que eu experimente em mim outros usos para articulações, músculos, ossos e pele, explorando movimentos que não fazem parte do meu cotidiano, mas que, ao serem potencializados em sala de ensaio virão a contribuir para ampliação do meu repertório corporal e, futuramente, instrumentalizarão processos de criação de personagens ou cenas.

A terceira e última etapa corresponde à CONDUÇÃO, que em termos gerais, trata-se do experimento dos elementos de Iansã como uma forma de “treinamento” ou preparação de atores e atrizes, nesta pesquisa em específico, trabalhou-se com o Coletivo Cores (Natal/RN) tendo como voluntários/as atores e atrizes do espetáculo “O Som que se faz debaixo d’água”, onde ao longo de alguns meses os mesmos foram propostos à explorar as qualidades energéticas e as codificações corporais dos Eu-elemento Búfalo, Vento e Borboleta.

Neste momento da investigação em específico ficou clara a possibilidade de dialogar os Princípios que Retornam propostos por Eugenio Barba (2012) como base do treinamento da Antropologia Teatral com os elementos de Iansã codificados e ressignificados da execução de sua coreografia tanto no campo do sagrado quanto no campo do artístico.

É importante considerar que a proposta da CONDUÇÃO ou do “treinamento” não é levar para a cena a representação de Iansã ou de seus elementos, não estou “treinando” atores/atrizes para representar o Búfalo ou a Borboleta, o que pretendo é que acessando a qualidade de energia desses elementos o/a ator/atriz possa ampliar seu vocabulário corporal e também possa conhecer (ou reconhecer) mais um gatilho para alcançar o estado energético para a cena, no caso o que eu proponho como potencialização, saindo do seu corpo cotidiano para o extracotidiano. Para a quebra desses automatismos do corpo cotidiano, Barba (2012) sugere uma deformação e/ou artificialização do corpo de atores/atrizes através de seis princípios: equilíbrio precário, dança das oposições, incoerência coerente, equivalência, omissão/absorção das ações e *sats*.

Embora esses princípios tenham sido desenvolvidos por Barba, trarei aqui os conceitos e observações da pesquisadora, atriz e diretora Luciana Saul, que em 2006 apresentou a dissertação “Rituais do Candomblé – uma inspiração para criativo do ator”, na Universidade de São Paulo/USP sobre o processo de criação do espetáculo “*Itãs Odu Medéia*”, opto por este olhar pela aproximação com minha pesquisa e por ser ela

uma das poucas autoras que recorrem às práticas do Candomblé como base do trabalho de preparação de atores/atrizes. Para Saul

O equilíbrio precário relaciona-se com o controle de uma posição de instabilidade – isto gera novas tensões e resistência no corpo, produzindo uma nova tonicidade muscular, propiciando a dilatação da presença cênica em um corpo-em-vida. Trata-se de deformar, conscientemente, o equilíbrio, gerando uma permanente instabilidade, mesmo na imobilidade. A imobilidade passa a ser dinâmica, ou seja, há constantes reajustes de tensões e pressões nos apoios dos pés (SAUL, 2006, p. 21)

Pensando nos aspectos que compõe o princípio do *equilíbrio precário*, posso traçar um paralelo com a Dança de Iansã em relação ao contato dos pés com o chão, onde boa parte do tempo os pés permanecem em meia ponta, subindo o foco de atenção, encontraremos os joelhos flexionados e os quadris em movimentos circulares ou em oito. Tratando-se da parte inferior do corpo isso já exige do/a atuante outra organização corporal, não só força e resistência dos grupos musculares das pernas, mas também do abdômen e atenção especial à coluna que mantém em harmonia e equilíbrio o corpo, o que faz com que se observe a *dança das oposições*.

A dança das oposições relaciona-se com forças antagônicas percebidas nas oposições das partes do corpo, na oposição de energias diferentes, na oposição na efetuação da ação, na oposição entre equilíbrio e assimetria ou ainda entre repouso e movimento (SAUL, 2006, p. 21)

Oposição e assimetria podem também designar a Dança de Iansã, justo por ter como característica a polirritmia e as constantes mudanças de direção é possível observar que os movimentos da cintura pélvica para baixo obedecem uma direção e da cintura pélvica para cima outra, os pés marcam um tempo, enquanto ombros, cotovelos e punhos rotacionam os membros superiores noutra velocidade e mesmo que os dois braços executem movimentos que sigam o mesmo princípio, não há o sentido de simetria, assim sendo, já é possível observar aqui a *incoerência coerente* que, segundo Saul (2006, p. 22) “relaciona-se com a incoerência da ação em relação à lógica cotidiana, tanto em função da economia de energia, como em relação à artificialidade do comportamento cênico”, pois tantos nas atividades cotidianas quanto na Dança de Iansã se executa a ação de espanar – por exemplo – mas no segundo caso, além de ser utilizada mais energia, o movimento tende à estilização.

Esses três princípios aqui indicados já existem por si só na Dança de Iansã, seja como *performance* artística ou religiosa, e levando em consideração suas características, cabem muito bem ao “treinamento” de ator/atriz do modo que estou

propondo, então, vivenciando os elementos da Dança de Iansã em laboratório, seja na etapa de en/incorporação ou de Condução, é possível chegar aos outros três princípios, sendo assim, para o trabalho do/a ator/atriz a experiência desses elementos faz com que se busque o princípio da *equivalência* que, como aponta Saul (2006, p.22) “relaciona-se com o deslocamento de uma tensão, ou seja, se na vida cotidiana uma determinada ação implica num jogo de tensões específicas, o ator deve encontrar em seu próprio corpo um outro arranjo de forças que recrie, no palco uma ação semelhante”.

Durante os laboratórios busquei experimentar em mim e com os/as participantes das Conduções os extremos do uso do espaço e da energia mobilizada com/para esse gestual extracotidiano e assim chegamos ao princípio da *omissão*

O princípio da omissão relaciona-se à absorção da ação. Absorver uma ação consiste em restringir o espaço da ação, ou seja, conter a ação, como se esta retornasse ao estado de impulso. A ação pode ser absorvida das extremidades do corpo até o tronco e, depois ao nível do impulso, numa imobilidade dinâmica, chegando a um estado de omissão total, externa. Porém a intensidade da tensão empenhada na ação deve ser mantida ou intensificada em proporção inversa a tal retenção da amplitude da ação (SAUL, 2006, p. 22-23)

Creio que neste momento o grande desafio é que o/a ator/atriz não se abandone, considero também que a consciência alcançada por meio da omissão completa o princípio da *equivalência* e culmina com o acesso e reconhecimento do *sats* que

(...) relaciona-se a uma mudança de tonicidade corporal, impulsos, mudanças de direção, diferença de potencial. Refere-se a um momento de transição, antes da efetuação de uma ação, quando o corpo já está decidido a realizar tal ação, ou seja, a ação está em estado potencial a ser realizada. O *sats* pode se relacionar, também, à imobilidade dinâmica, ou seja, à articulação de micromovimentos, numa contenção máxima da ação, que dilatam a presença, num corpo que está decidido (SAUL, 2006, p. 23)

A ruptura com a forma/estado do corpo cotidiano, a meu ver, se dá quando conseguimos alcançar certos estados de presença, onde observo, por exemplo, um corpo que se dilata consideravelmente durante às conduções. Claro que não estou desvencilhando o corpo da mente, considero que ambos SÃO o indivíduo, sendo assim, quando consigo que este corpo rompa com suas amarras cotidianas para experimentar gestos e movimentos que não estão presentes nas suas práticas rotineiras, a mente também se permite novas possibilidades de



criação e de significados, dando ao atuante um território livre de conceitos pré-estabelecidos e muito fértil para futuras composições.

No caso do trabalho desenvolvido com o Coletivo Cores, uma cena em específico apresentou “resultados” mais evidentes, uma vez que se tratava de uma cena de estupro onde a atriz X representava o estuprador e a atriz Z a vítima na primeira versão da cena. Durante os exercícios de Condução propus uma inversão das qualidades de energia do Eu-elemento que as atrizes acessavam com mais facilidade, então, atriz X que acessava a energia do Eu-búfalo (*Animus*) foi proposta a experimentar acessar a energia do Eu-borboleta (*Anima*) e a atriz Z mais habituada à acessar a energia do Eu-borboleta foi conduzida à acessar a energia do Eu-búfalo, como ambas romperam com seus padrões energéticos habituais ocorreu de fato o acesso ao corpo extracotidiano, o que durante o laboratório tornou a cena mais potente a ponto de ter se optado em levar para palco o que foi experimentado em sala de ensaio.

Considero que essa experiência em específico exemplifica como e o que ocorre quando apresentamos a atores e atrizes uma outra técnica corporal codificada que possa ajuda-lo a acessar outros aspectos de sua corporeidade e subjetividade, visto que até aquele momento os componentes do elenco não possuíam vivência nem artística nem religiosa com elementos do Candomblé.

Do mesmo modo que outros grupos e artistas buscam na Capoeira, no Cavalo Marinho, no Kung-Fu e outras tantas práticas corporais ferramentas para instrumentalizarem seus corpos com novos códigos e potência de gestualidade e movimento, percebo o potencial das danças de Orixá como ampliadora desse repertório construído por artistas da cena impresso no seu instrumento de trabalho, independente de debruçar esta pesquisa sobre Iansã, outros Orixás com suas especificidades também conseguiriam auxiliar atores e atrizes a atingirem estados energéticos e de presença cênica com diferentes qualidades e características, por isso, embora a pesquisa do mestrado tenha sido concluída com a escrita da dissertação, ainda há um vasto material a ser observado, corporeificado e conduzido em experimentos futuros.

## REFERÊNCIAS

BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola (Org). **A Arte Secreta do Ator – Um dicionário de Antropologia Teatral**. São Paulo: É Realizações – 2012.



FALCÃO, Inaicyra. **Corpo e Ancestralidade – Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação.** Salvador: EDUFBA – 2002.

LIGIÉRO, Zeca. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. In: **Revista Pós Ciências Sociais**, Maranhão – v.8, n. 16, 2011.

MARTINS, Suzana. **A Dança de Yemanjá Ogunté Sob a Perspectiva Estética do Corpo.** Salvador: EGBA, 2008.

SAUL, Luciana. **Rituais do Candomblé – Uma inspiração para o trabalho criativo do ator.** 276 p. Dissertação de Mestrado. CAC/ECA/USP. São Paulo – 2006.

SCHECHNER, Richard. O que é performance?. In **O Percevejo**, ano 11, 2003, n. 12, p. 25 a 50.



## **O CRISTIANISMO E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-EXPOSITIVA**

*Wanderson Kennedy da Nóbrega*

*Aniclésia de Sousa*

*Natan Severo de Sousa*

A religião desde os tempos mais longínquos tem-se mostrado eficiente enquanto instrumento de controle social. Paulo Nader em sua obra “Introdução ao Estudo do Direito” comenta: “Por muito tempo, desde as épocas mais recuadas da história, a Religião exerceu um domínio absoluto sobre as coisas humanas. A falta do conhecimento científico era suprida pela fé. As crenças religiosas formulavam as explicações necessárias.”, isso nos deixa claro a influência usufruída pela religião nos tempos em que as ciências nasciam e se formavam. Sua influência psíquica intrínseca (da Religião) a sociedade é o fator que a leva a fazer-se presente nas discussões e debates da atualidade. A influência do cristianismo é expresso na fase de transição do Alto para o Baixo Império Romano quando chega ao ápice de sua ascensão. Em Roma o direito era criado e modificado pelos jurisconsultos que nos mais diversos casos concretos, expressavam um parecer. Com o Edito de Tolerância de Milão expedido por Constantino, a igreja católica uni-se ao Estado compactuando conveniências, concentrando-se em si o monopólio da manutenção do poder que tinha por objetivo principal perpetuar o imperador à frente da nação já que o mesmo perdera a imagem de comissionado por Deus em detrimento a uma sociedade descrente com o desde então governo penoso. Mário Curtis em sua obra “Iniciação ao Direito Romano” solidifica o que foi exposto anteriormente quando escreve: “[...] o Cristianismo que, havia muito, emergira vitorioso das catacumbas com o edito de Milão (313), tornara-se religião de Estado desde o reinado de Teodósio I (+ 395) e constituía agora um fator determinante da Civilização, tanto na Pars Orientis como na Pars Occidentis do velho Império Romano, esta última já em sua maior parte dominada pelos reinos bárbaros.”. Essa união possibilitou a igreja impor ao Estado uma mudança no seu sistema jurídico, passando a adotar o direito canônico como base jurídica para julgamentos e regimento

nacional. O direito canônico valorou-se com velocidade, já que a sociedade acreditara na igreja sua subjetividade e particularidade. A partir de então a igreja mostrou-se intrínseca a sociedade, mesmo depois da secularização do direito. É salutar que mesmo após a secularização do direito, momento este em que o direito se aparta da religião, faz-se perceptível a presença de instrumentos que manifestam ideologias e a própria religião nos órgãos estatais, como por exemplo, no Supremo Tribunal Federal, nos Tribunais do Júri, em departamentos e demais entidades estatais como escolas e hospitais no tocante a presença de crucifixos. A presença da religião no Estado fica mais evidente ao observarmos também as cédulas de real, prova ocular dessa influência intrínseca ao nosso modelo jurídico romano-germânico já que no lado direito das cédulas encontramos a frase “Deus seja louvado” o que manifesta uma ideologia específica. Em 1824, com o Brasil já independente, e algumas discussões não muito democráticas, foi outorgada a Primeira Constituição do Brasil. Tal Constituição instituía o catolicismo como religião oficial. A Constituição de 1891, que foi a primeira constituição republicana, definiu a separação ainda que aparente entre Igreja e Estado. Desde então a religião católica deixou de ser a religião oficial. Foram criados os cartórios para registros de nascimento, casamento e morte. Esses registros eram até então de competência da Igreja Católica. Também foram criados cemitérios públicos onde poderia ser sepultada qualquer pessoa, independente de credo ou ideologia. O Estado também chamou para si a educação, outrora de cunho religioso, representado pelos centros de estudo e construção do conhecimento, resididos nos grandes templos góticos. A Igreja ficou bastante descontente com tal separação, acabando por incitar algumas revoltas, como a Guerra de Canudos. Na constituição vigente, Constituição de 1988, podemos identificar influencia da religião já no preâmbulo. Este faz referencia a Deus ( ...“sob a proteção de Deus”...), o que exige do interlocutor uma crença, mesmo que não em um Deus uno, mas em algo que atribua sentido para a vida e para as coisas. Além disso, assegura no art. 5º, VI a liberdade de crença; VII prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; além de outros incisos como o VIII, que diz que ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa, do mesmo artigo. Ou até mesmo outros artigos, como é o caso do art. 19, inciso I que impede a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de interferir em cultos religiosos. Embasado no que fora falado anteriormente alcançamos com propriedade o escopo no que se diz respeito às discursões hodiernas, presentes nos tribunais e entre os estudiosos do direito. Discursões sobre células troncos, aborto e



legalização da união estável homoafetiva, ou entre pessoas do mesmo gênero como assim queiram tratar são questões discutidas pela bioética em toda a sua extensão. O STF (Supremo Tribunal Federal) como instância máxima do direito brasileiro tem-se debruçado a discussão da constitucionalização da união homoafetiva, por exemplo, e nestas discussões que demandam um diálogo entre os segmentos sociais interessados a religião aparece impondo sua influência no tocante a aprovação desta ampliação da igualdade social. O argumento dela é de cunho bíblico, porém o que lhe dá sustância é a valorização da religião entre a sociedade em geral, representada por políticos cristãos e estudiosos de grande influência norteados pela Bíblia como ordenamento superior, uma ideia semelhante à aplicada na Idade Média, no que se diz respeito a impossibilidade de revolta e questionamento já que a Bíblia era um livro inspirado por Deus, ideia essa que perdura até os dias atuais. O §3º do artº 226 da CF 1988 indaga sobre o reconhecimento do Estado quanto a união estável entre pessoas de gêneros diferentes, sendo obrigatório a facilidade de conversão em casamento para essas pessoas. É interessante notar que o §2º deste artigo explicita a influência da religião no direito quando trata o casamento religioso como civil. O argumento religioso para essa discussão baseia-se em versículos bíblicos que manifestam a abominação de Deus à união homoafetiva. Versículos como o 22 do capítulo 18 do livro de Levíticos no Antigo Testamento traz a abordagem da rejeição de Deus quanto a esta prática considerada como abominável quando lê-se: “Com homem não te deitarás, como se fosse mulher; abominação é”. Daí percebe-se tentativas de impedir a disseminação dessa ideia de direito igualitário sobre os indivíduos componentes de um estado democrático de direito. A religião como instrumento de controle social, mostra-se como um aparato de normas reguladoras que uniformizam o social, sendo instrumento nas mãos de dominadores. Fortemente aliada à política, ela exerce com eficácia também sua influência nesse campo científico social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Religião. Influência. Constituição. União Homoafetiva. Dominação.

#### **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

DINIZ, Maria Helena, **Compêndio De Introdução À Ciência Do Direito**, 18º edição, Saraiva, São Paulo, 2006.

**Bíblia Sagrada**, 48ª edição, Editora Ave Maria, 1985.

GIORDANI, Mário Curtis. **Iniciação ao Direito Romano**. 5ª edição revisada, Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2008.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo de Direito**, 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.



## O DEBATE REGRADO COMO ESTRATÉGIA PARA DISCUSSÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA JOVENS AFRODESCENDENTES NO BRASIL: A ORALIDADE EM QUESTÃO

Profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá;  
Profa. Dra. Ângela Claudia Rezende do Nascimento Rebouças

*(Professora do Depto. de Letras Vernáculas (DLV) / PPCL/ PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), jammaravasconcelos@gmail.com).*

*(Professora da UNIRB/Mossoró; Tutora da Educação a Distância (UFERSA), ang-thi@hotmail.com).*

**Resumo:** Nosso trabalho objetiva discutir sobre a relevância do gênero debate regrado como uma estratégia nas aulas de Língua Portuguesa para refletir sobre a violência contra jovens afrodescendentes no Brasil. Diante do desafio docente de incluir gêneros orais nas aulas de LP, nossas reflexões têm como motivação as atividades provenientes da segunda etapa do projeto de extensão: “A oralidade e o ensino de língua materna - desafios e possibilidades (DLV/UERN)” que tenciona estimular a inclusão dos gêneros orais no ensino de LP. No projeto mencionado e, conseqüentemente, neste artigo assumimos a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros discursivos da realidade sonora (MARCUSCHI, 2001) e, ainda, os pressupostos de Dolz, Schneuwly, Pietro (2004) que defendem o debate regrado como um gênero oral que articula um conjunto privilegiado de habilidades importantes dos debatedores. Desta forma, nosso percurso metodológico embasado pela pesquisa-ação permite-nos refletir acerca da seguinte questão norteadora: como o debate regrado pode representar um recurso para a discussão de temas polêmicos através da prática docente de LP? Entre os resultados, mesmo que preliminares, o gênero debate pode atuar de forma bastante produtiva no exercício do desenvolvimento da capacidade argumentativa, no âmbito da modalidade oral da Língua Portuguesa. Nossa análise reafirma o quanto pode ser atual e necessário refletir sobre esta temática, tendo em vista a importância da discussão social de temas polêmicos também na escola, corroborando para uma formação discente voltada para os gêneros discursivos no contexto educacional brasileiro. (248 palavras)

**Palavras-chave:** debate regrado, estratégia, projeto de extensão, violência.

### Introdução

Diante do desafio de contemplar também a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) de forma assertiva e desvinculada da visão grafocêntrica de ensino, a necessidade de discutirmos alternativas que auxiliem o docente de LP neste grande desafio tem mostrado urgência. Neste sentido, este artigo tem como objetivo discutir sobre a relevância do gênero debate regrado como uma estratégia nas aulas de Língua Portuguesa para refletir sobre a violência contra jovens afrodescendentes no Brasil.

Na sociedade contemporânea, estamos diariamente sujeitos ao enfrentamento da violência. Segundo o site: “ONUBR- Nações Unidas no Brasil<sup>1</sup>” de acordo com uma pesquisa realizada nos estados brasileiros em 2015, a violência e a desigualdade racial colocam os jovens negros de 12 a 29 anos entre as principais vítimas dos homicídios no Brasil.

O nosso interesse pela questão diz respeito ao fato de acreditarmos, em consonância com os documentos que preconizam o ensino desta disciplina, que o ensino de LP voltado para o desenvolvimento da consciência reflexiva do discente pode auxiliá-lo em diferentes aspectos da vida, ensino esse proporcionado pela abordagem através dos diferentes gêneros discursivos que permeiam a sociedade (PCNEM, 1999).

Diante disso, a prática docente embasada também pelo trabalho com os gêneros, incluindo gêneros como o debate, conforme sugerimos aqui, pode auxiliar o discente a refletir e discutir com mais criticidade sobre questões pertinentes à sua rotina social, dentre elas, a questão da violência entre os jovens afrodescendentes no Brasil.

É importante salientar também que as reflexões aqui empreendidas são frutos do projeto de extensão: “A oralidade e o ensino de língua materna - desafios e possibilidades<sup>2</sup> (DLV/UERN)”. Em linhas gerais, este projeto tem como escopo estimular o estudo e uso dos gêneros orais na prática docente de ensino de língua materna, em nosso caso a Língua Portuguesa. Para isso, o projeto está dividido em 2 etapas: na 1ª etapa, tivemos a realização das leituras e discussões mediadas pela coordenação do projeto juntamente com os discentes de Letras membros do projeto.

Na 2ª etapa do projeto, serão preparadas e ministradas oficinas de capacitação para os professores de Língua Portuguesa da escola pública com a qual interagimos no projeto. O projeto em questão pretende, além de estimular o estudo dos principais pressupostos teóricos existente na temática abordada, possibilita também a troca de experiências entre os discentes universitários membros do projeto e professores da rede pública de ensino.

Assim, nosso artigo apresenta 2 seções, acrescidas do resumo, desta introdução, de algumas considerações e das referências que nos orientaram. Na primeira seção, discutimos sobre a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que inclua também a oralidade como uma modalidade inerente à língua e potencialmente voltada para a interação e, conseqüentemente, extremamente produtiva no que tange ao trabalho com o ensino. Já na

<sup>1</sup> Link do site <https://nacoesunidas.org/onu-jovens-negros-sao-as-principais-vitimas-da-violencia-brasil/>. Acesso em: 09/05/18.

<sup>2</sup> Projeto coordenado pela profª. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá e desenvolvido pelos demais membros junto ao Depto. de Letras Vernáculas (DLV/FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN e registrado no SIGProj com N°: 2041.26.3965.20022017.

segunda seção, discutimos acerca da caracterização do gênero debate e o apresentamos como uma importante ferramenta para o docente em exercício, relacionando-o à questões polêmicas como no caso da violência entre os jovens afrodescendentes no Brasil. Com o objetivo de proporcionar ao nosso leitor uma adequada compreensão do tema, passamos à primeira seção do artigo.

## **1 Por um ensino de língua que contemple a oralidade**

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90, a necessidade de o docente de Língua Portuguesa estimular, nas aulas da disciplina, o desenvolvimento das habilidades linguísticas voltadas para as habilidades pertinentes à escrita e à oralidade com foco para o aprimoramento do letramento discente tornou-se um dos objetivos principais desta disciplina. Neste sentido, a recomendação do documento coloca os gêneros concernentes à modalidade oral da língua materna em posição de igualdade em relação aos gêneros pertencentes à modalidade escrita da língua quanto à possibilidade de servirem de instrumento para o ensino de língua de LP.

Segundo Dolz; Schneuwly e Haller (2004), embora a modalidade oral esteja bastante presente nas salas de aula e na nossa rotina de vida, ela ainda é pouco ensinada e aproveitada para fins pedagógicos. Esta constatação apontada pelos autores representa um grande problema no que tange à realidade do ensino de língua materna, haja vista ser esta a modalidade na qual o discente tem mais experiências ao ingressar na escola.

Ainda no que tange à inclusão do oral na rotina docente e discente de língua materna, os autores salientam também que o oral não está entendido como um objeto autônomo de trabalho escolar e, seguindo a tradição da Linguística Histórica, permanece bastante dependente da escrita. Convergindo para esta constatação, os autores apontam a pesquisa de Pietro e Wirthner (1996) que destaca os seguintes pontos sobre esta questão:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
  - Os professores analisam o oral a partir da escrita;
  - O oral está bastante presente em salas de aula, mas nas variantes e normas escolares;
  - A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente em sala de aula dos professores entrevistados.
- (PIETRO; WIRTHNER, 1996 apud DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 139)

Diante do que foi mostrado entendemos como necessária a valorização da experiência oral do discente para o adequado desenvolvimento de uma prática reflexiva do ensino de LP. Para isso, salientamos que o docente em exercício deve incluir como objeto de estudo uma prática que contemple tanto os gêneros escritos quanto os gêneros orais da língua materna vivenciados pelo discente. Nossa sugestão volta-se para o fato de entendermos a necessidade do falante de desenvolver sua competência linguística voltada para as duas modalidades existentes na língua, e não grafocêntrica, isto é, que privilegie a modalidade escrita em detrimento da modalidade oral da língua.

Uma concepção de ensino voltada, também, para a inclusão da modalidade oral da língua subjaz uma visão dialógica das questões que envolvem a oralidade e a prática docente. Nesta perspectiva, convém deixar claro, também, o que entendemos por oralidade.

Na esteira dos trabalhos de Marcuschi (2001), concebemos este fenômeno como uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Desta forma, ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Podendo, nesta perspectiva, ser aprimorada (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Ainda do que diz respeito à questão que envolve a caracterização da oralidade em seus diferentes níveis e ainda da existência do *continuum* entre a oralidade e a escrita, vejamos o que defende Marcuschi (2001, p.27):

Numa das extremidades, o oral espontâneo, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que constitui um modelo relativamente idealizado, a respeito do qual, à primeira vista, sublinha-se o aspecto fragmentário e descontínuo que esconde regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a “escrita oralizada”, tratando-se de uma toda palavra lida ou recitada. Entre essas duas práticas orais diametralmente opostas, encontram-se todos os orais dos mais restritos e previsíveis, por sua origem escrita ou sua ritualização social, aos mais imprevisíveis do ponto de vista de estrutura e conteúdo.

Convém salientarmos que para o adequado tratamento e inclusão da oralidade como objeto de ensino nas aulas de LP, determinadas posturas extremistas no que tange às modalidades da língua devem ser fortemente combatidas. Cientes de termos deixado claro nosso olhar sobre essa questão, passamos à discussão que apresenta o gênero debate regrado como importante estratégia para a inclusão da oralidade no ensino de LP.

## 2 O gênero debate: alternativa para a inclusão da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa

A concepção dos estudiosos que defendem os gêneros como parte importante da vida humana, presentes nas diferentes esferas sociais, inclusive como fenômenos sociais pertinentes às questões que perpassam o ensino, encontram-se no cerne dos trabalhos de Bakhtin ([1952-1953] /2003), Marcuschi (2001), Dolz; Schneuwly e colaboradores (2004), só para citar alguns deles.

Diante do panorama teórico que respalda a temática, compartilhamos da compreensão de que uma prática docente para o ensino de LP embasada no trabalho através dos gêneros orais e escritos disponíveis nas diferentes esferas sociais pode ser uma excelente alternativa para a questão. No caso específico da oralidade, dentre os gêneros dessa modalidade que podem apresentar-se como um recurso para o profissional da área, o gênero debate tem suscitado o interesse de alguns estudiosos da área.

Na procura por refletir acerca de como o gênero debate pode atuar nesta mudança de postura Pereira e Silva (2016) alertam que, no âmbito da Linguística, ocorre flutuação no que concerne ao gênero. Os autores destacam a dificuldade de estabelecimento de limites rígidos entre o compartilhamento de característica comuns aos gêneros conversa, discussão e debate.

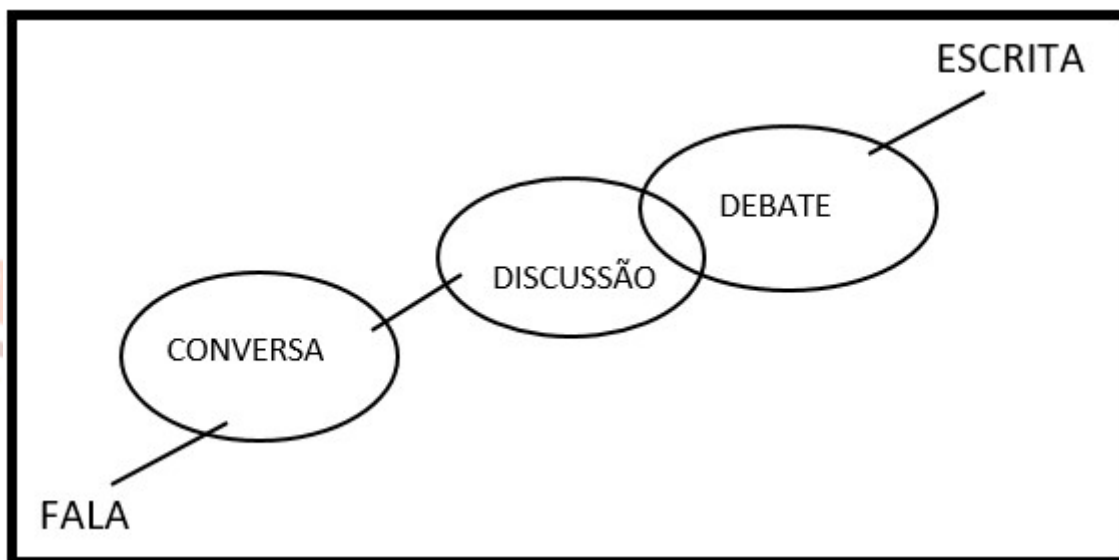
Neste sentido, os autores recorrem às contribuições de Kerbrat- Orecchioni (1990) para salientar que ao enquanto na conversa, considerada a forma mais comum de interação verbal, o tema e grau de formalidade podem servir de parâmetros para determinação da meta de interação, podendo variar em um contínuo do frívolo ao austero.

Já no caso da discussão, na concepção da autora um tipo peculiar de conversa, parece ter uma certa flexibilidade quanto a fatores como o local, o número de participantes e o grau de formalidade, com diferenças no que diz respeito à meta de interação. Desta forma, tendo como propósito principal a tentativa de um interactante em persuadir o outro, a discussão apresenta ainda as características de possuir a predominância de sequências argumentativas, a tendência à manutenção de um tema e, ainda, uma relativa estabilidade de duração da interação. Aspectos que nos fazem concordar com a autora ao acreditar na aproximação entre a discussão e o debate nestes pontos.

Kerbrat- Orecchioni (1990) destaca, ainda no que tange ao debate, o fato de que ele caracteriza-se por ser uma discussão mais organizada, menos informal, apresentando como propósito a confrontação de opiniões sobre um objeto particular, mas que ocorre dentro de um quadro “predeterminado”.

Neste sentido, enquanto a organização da conversa apresenta mais flexibilidade, o debate apresenta-se como um gênero de características mais estáveis, concedendo-o o aspecto de enquadrar-se entre os gêneros mais formais. Na perspectiva das concepções apresentadas, o quadro abaixo ilustra a aproximação entre os gêneros:

Figura 1: contínuo de relações entre a conversa, a discussão e o debate.



Fonte: Pereira e Silva (2016, p. 125)

Diante das reflexões aqui apresentadas e cientes das contribuições de Kerbrat-Orecchioni (1990) para a caracterização do gênero, convém esclarecermos a concepção que adotamos do gênero debate para este artigo. Neste sentido, passamos à seção seguinte que visa refletir melhor sobre esse delineamento.

## 2.1 O gênero debate regrado na discussão da violência contra jovens afrodescendentes no Brasil: afinando a lupa

É consenso entre os estudiosos da área que o gênero debate pode desempenhar um importante papel na inclusão da oralidade na rotina docente do ensino de língua materna. Segundo Dolz; Schneuwly e Pietro (2004), esta compreensão acerca do gênero germinou, nos últimos tempos, devido aos seguintes aspectos:

- a) O papel importante do debate na sociedade, em virtude do gênero estimular o hábito do desenvolvimento de um ponto de vista sobre diferentes questões;
- b) Esse gênero pertence às formas orais de comunicação, incluindo um conjunto privilegiado de capacidades nesse modo de comunicação, articulando habilidades importantes como escuta do outro, gestão de palavra



entre os participantes, retomada do discurso etc.;

c) O debate coloca em jogo habilidades fundamentais: tanto do âmbito linguístico, quanto do cognitivo (por exemplo, a capacidade crítica), as capacidades sociais (a exemplo da escuta e respeito ao outro) e, ainda, do âmbito individual (como a capacidade de tomada de posição, a construção da identitária, dentre outros);

d) Trata-se de um gênero, relativamente, bem definido sobre o qual, em geral, os alunos têm conhecimento em que podem apoiar-se.

Ainda no que tange às contribuições dos autores, destacamos a tipologia apontada por eles para o gênero debate. Conforme os estudiosos, existe uma variedade de tipologias atribuídas ao debate e, em seu trabalho, eles destacam algumas que segundo eles, podem ser utilizadas para o contexto escolar e sistematizadas para o ensino. São as seguintes: o *debate televisivo* que por fornece uma espécie de modelo do gênero representa, para maioria das pessoas, uma espécie de “protótipo” do gênero, contudo os autores salientam que o ensino não deve tomá-lo como modelo principal para o gênero.

Outro tipo apontado pelos estudiosos é o *debate de opinião de fundo controverso* que caracteriza-se por abordar crenças e opiniões no sentido de revelar diferentes posições, porém não objetivando uma tomada de posição, utiliza a confrontação como estratégia de revelação de diferentes posicionamentos sobre diversos temas.

Já o *debate deliberativo*, segundo os autores, ocorre quando o ato de argumentar tem como finalidade a tomada de uma decisão, ocorrendo sempre que existirem escolhas dissonantes e seja necessária a opção por uma delas.

Chegamos, então, ao *debate para a resolução de problemas*. Nele, o posicionamento inicial é da ordem dos saberes e dos conhecimentos, explorando a participação dos participantes debatedores. Neste caso, procura-se uma solução ou alternativa para gerir uma “situação problema”, estimulando assertivamente as capacidades dos debatedores para um fim específico.

Nesta perspectiva, é em consonância com os estudos de Miller (1987), Nonnon (1996/1997), Barros e Rosa (2012), Soares (2018) que assumimos a concepção de Dolz, Schneuwly, Pietro (2004) por caracterizarem o gênero em estudo com olhar voltado para a esfera escolar. Neste sentido, os autores concebem o debate público regrado que, agrega algumas características dos tipos já citados anteriormente, mas se define, especificamente, como um gênero da modalidade oral da língua, por meio do qual os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando e integrando, em diferentes graus, o ponto de vista dos outros debatedores.

Com base no que foi apresentado, os autores apontam que através do debate o docente pode trabalhar em sala de aula diferentes questões, dentre elas: estudos sobre a argumentação, além dos aspectos sobre o desenvolvimento de argumentos, a importância das questões ligadas à polidez no discurso, a retomada de discurso, dentre outros aspectos também inerentes ao gênero debate que devem ser observados através da análise das produções orais dos alunos e que podem ser viabilizadas através das sequências didáticas.

Entretanto, mesmo diante desta estratégia tão versátil para o desenvolvimento do discente nas aulas, Pereira e Silva (2016) apontam que é comum no ambiente escolar a utilização do debate em sala de aula como estratégia metodológica de exposições de conteúdos, mas não como um instrumento de avaliação. Neste caso, eles destacam que o tratamento dado à modalidade oral da língua pelos professores, no âmbito escolar, pode revelar os motivos pelos quais esses profissionais, em seu exercício docente, agem desta maneira.

Segundo os estudiosos, as razões que podem nos ajudar a compreender as causas para esta revelação, estão associadas ao fato de que, na escola, o oral ainda é concebido, geralmente, como espaço somente do informal, divergindo dos estudos linguísticos sobre a temática e ainda do que orienta os documentos oficiais que regulamentam o ensino, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os aspectos apontados pelos estudiosos levam a concordar com esta constatação por observarmos o quanto o uso do debate, na prática docente, ainda está fortemente enraizada com o tratamento intuitivo do gênero, o que converge também para a explicação dos autores.

Desta forma, é importante salientar que, além dos aspectos já apresentados, no caso da discussão de temas polêmicos, como por exemplo a questão da violência contra jovens afrodescendentes no Brasil, o uso do gênero debate nas aulas pode apresentar várias vantagens para os envolvidos no processo de ensino. Destacamos aqui algumas delas:

- O estímulo do uso da oralidade de forma pedagógica na rotina de sala de aula;
- A desconstrução do mito de que a oralidade é uma modalidade de dominância de gêneros informais e, por consequência, não sistematizada;
- O combate ao preconceito no que tange ao exercício da oralidade como estratégia para o ensino;
- A reafirmação da necessidade da apresentação ao discente da existência do *continuum* entre a oralidade e a escrita pertinente aos diferentes gêneros discursivos;

- A possibilidade de tratamento dialógico de temas polêmicos que, em muitos casos, os sujeitos envolvidos possuem pouca voz na sociedade;
- O empoderamento do discente através da discussão de problemas pertinentes à realidade social em que vivem, neste caso, a convivência com a violência;
- O fortalecimento do papel do docente como mediador das atividades desenvolvidas em sala de aula;
- A possibilidade de aprofundamento da relação afetiva entre o docente e os discentes.

### **Algumas considerações**

É consenso entre os documentos que regulamentam o ensino, a orientação do trabalho docente considerando os gêneros como ferramentas didáticas para o ensino. Nesta perspectiva, a modalidade escrita e a modalidade oral da língua devem ser vistas como equânimes no que tange à potencialidade de abrigar os diversos gêneros orais e escritos que circulam na sociedade.

Segundo Dolz; Schneuwly e Pietro (2004), muito cedo as crianças são capazes de produzir intervenções que comportam uma tomada de posição sustentada por um argumento. Este pressuposto dos autores reforça nossa compreensão de que o gênero debate regrado pode atuar como importante ponto de partida para a reflexão e a discussão dos aspectos que colocam jovens afrodescendentes em situação de vulnerabilidade e/ou de violência.

A inclusão de gêneros orais, como o debate no exercício do ensino de LP, e o incentivo em desenvolver atividades que estimulem e exercitem a capacidade de reflexão e a tomada de posição por parte dos discentes reafirmam a escola como lócus de práticas sociais que visam combater as desigualdades sociais ainda tão arraigadas em nosso país e que provocam inúmeros problemas como no caso da violência.

É importante reforçar também que o ensino orientado pelo viés da visão igualitária no diz respeito às modalidades da língua desenvolve a capacidade docente em pensar acerca da viabilização de diferentes estratégias pedagógicas para o ensino; estimulando o docente a trabalhar com base na superação dos obstáculos naturais enfrentados pelos discentes no processo de aprendizagem da língua materna.

Esperamos ter deixado claro o quão oportuno pode ser a discussão das questões aqui apresentadas diante do desafio constante que perpassa a prática de ensino amparada pelo trabalho com os gêneros discursivos, dentre eles o debate regrado.

## Referências

BAKHTIN, M. M. ([1952-1953]). **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, J. B.; ROSA, A. L. T. A produção textual na escola: abordagens do gênero debate em estudo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2. 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos do SILEP**. Uberlândia: EDUFLU, 2012. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_156.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_156.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais+ ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1999. 241p.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: O debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 213-239.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. vol. 1. Paris Armand Colin, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 45-103.

MILLER, M. Argumentation and cognition. In: HICKMAN, M.(org.). **Social and functional approaches to language and thought**. Nova York, Academic Press, 1987, p.225-249.

NONNON, E. Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? **Enjeux**, 39-40, 1996/1997, p. 12-49.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica. In: ARAÚJO, D. L., Joaquim; SILVA, W. (orgs). **A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.121-143.

SOARES, J. G. **O ensino da oralidade a partir da argumentação no gênero debate**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ensino/ POSENSINO). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Caraúbas, 2018.



## O *DEVIR* DA LINGUAGEM EM GUIMARÃES ROSA E MERLEAU-PONTY

Autor (1): José Francisco das Chagas Souza.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) [jfcsouza1@hotmail.com](mailto:jfcsouza1@hotmail.com)

Co-autor (1): Dalila Valquíria de Sousa.

Escola Raízes do Saber [davilla1@live.com](mailto:davilla1@live.com)

Orientador: Ivanaldo de Oliveira Santos Filho.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). [ivanaldosantos@yahoo.com.br](mailto:ivanaldosantos@yahoo.com.br)

### Introdução

Neste ensaio, veremos como o romancista brasileiro, João Guimarães Rosa (1908-1967) apresenta sua visão sobre a linguagem, e como ela se constitui para além de uma perspectiva do signo linguístico apenas, sendo uma das principais preocupações filosóficas, estética e inovadora do referido autor. A partir da obra *Grande Sertão: Veredas*<sup>1</sup> (1956/2015), questiona-se: como entender a dinâmica do discurso de Riobaldo enquanto *travessia* do sertão linguístico rosiano e experiência vivida a partir da fenomenologia existencial da linguagem de Merleau-Ponty? Busca-se responder a essa questão propondo como objetivo analisar o discurso do narrador-personagem por meio do *devoir* criador da linguagem *trabalhada* produzindo sentidos, ultrapassando para além da palavra dita, e, por sua essência, é viva, fomentando a existência do *homem humano* que se encontra em *travessia existencial*. Autor e narrador fundem-se na permanente construção viva da narrativa, o que demonstra uma riqueza poética e pela musicalidade que a língua propõe. Por metodologia, o texto possui duas partes: a linguagem de *Grande Sertão* e análise mediante o método fenomenológico merleau-pontyano: 1) A *descrição* do mundo vivido 2) buscar as *essências* das coisas e repô-las na *existência*; e 3) o *modo de ser* e de relacionar-se com o mundo e sua capacidade de ação. Como resultados, realizou-se um diálogo entre a literatura de Guimarães Rosa e a fenomenologia de Merleau-Ponty, tendo a linguagem como elo dessa interface. Já as obras basilares do pensador francês das quais faremos uso nesse diálogo, são: *Fenomenologia da Percepção* (1945/2011) e *A Prosa do Mundo* (1969/2012).

<sup>1</sup> Quando fizermos referências às obras dos citados autores no decorrer do texto, usaremos as siglas: GSV (*Grande Sertão: Veredas*), FP (*Fenomenologia da Percepção*), OE (*O Olho e o Espírito*), PM (*A Prosa do Mundo*). (83) 3322.3222

Assim, conclui-se que há confluências que aproximam os autores estudados na perspectiva de uma linguagem viva, promovendo o *homem humano* no sertão-mundo.

Com base nestes teóricos, apresentaremos a linguagem enquanto elemento vivo e criador associada ao movimento existencial do ser. Esta análise da linguagem presente em *Grande Sertão: Veredas*, baseia-se no método da fenomenologia merleau-pontyana a partir da *fala falada* e da *fala falante* como experiência do *ser no mundo*.

Os materiais para o presente estudo foram utilizados a partir de pesquisas bibliográficas nos dois autores, nas obras-bases de Guimarães Rosa: *Grande Sertão: Veredas*, e, da *Fenomenologia da Percepção* e *A Prosa do Mundo*, de Merleau-Ponty.

O problema da linguagem tratada em ambos, teve análise a partir do método da fenomenologia existencialista de Merleau-Ponty.

### **A linguagem em *Grande Sertão: Veredas* à luz da fenomenologia**

A percepção é também o aspecto de relevante destaque na narrativa de Riobaldo no decorrer de toda a obra *Grande Sertão: Veredas*. Sua fala é o próprio relato de sua percepção vivida no sertão. O mundo descrito na obra é o mundo sertanejo que envolve toda a sua vida. O ex-jagunço revive toda a trajetória de sua vida pelo sertão rebuscando em sua memória as lembranças que agora se tornam presentes quando se propõe contá-la a um interlocutor que aporta em sua fazenda, chamado de “senhor”, “doutor”. Defendemos que nessa relação consideramos ser um monólogo-diálogo, já que são muitos os sinais em que esse interessado interlocutor reage às muitas expressões dirigidas a ele. É monólogo quando identificamos um narrador contar a experiência vivida como jagunço em andanças pelas plagas do sertão brasileiro. De antemão, notamos um interlocutor que somente ouve e não se expressa em palavras. Por outro lado, porém, admitimos nesse interlocutor o próprio autor Guimarães Rosa, como aquele que busca compreender vivenciando com os habitantes dessa *travessia* sertaneja toda uma cultura que este procura perceber. Ao narrar sua saga sertaneja, Riobaldo encontra-se, pois, imbrincado com o sertão. Há de se levar em conta também que autor e interlocutor findam sendo um só.

O cenário desse mundo é o próprio sertão, que, além da paisagem e espaço, é o lugar dos sentimentos vívidos e por ele lembrados, assim como estado metafísico em que estão juntos narrador-personagem, autor e interlocutor-pesquisador. São sentimentos como amor, ódio, guerras, poder, dúvidas, conflitos antagônicos, crença e descrença, Deus e o Diabo e a linguagem, como a que vem produzir a compreensão do mundo e de si mesmo. Este é o espelho do andante pelas sendas do sertão que está em

busca da forma como vivem as pessoas, sua cultura, sua linguagem. Enquanto Riobaldo descreve suas memórias a partir de sua percepção vivida, aquele que ouve está querendo captar mais dessa vida aventureira, escuta com atenção, concorda, anota, assim como faz todo pesquisador. Essa convivência uníssona é o que proporciona o produto-obra de *Grande Sertão: Veredas*. Se, por um lado, o interlocutor demonstra silêncio de palavras, sua voz encontra-se na boca do próprio Guimarães Rosa como autor. Com Merleau-Ponty, é possível afirmar que existe um movimento de reversibilidade presente na narrativa entre autor, narrador-personagem e leitor.

Nesse mundo sertanejo, entendemos ser a linguagem o elemento que produz o existir humano construído através das falas presentes na obra. Ela é o eixo que atravessa e dinamiza a existência humana e das coisas. Aplicaremos o termo *travessia* ao próprio movimento vivo da linguagem, que possui um *dever* a perpassar a existência humana.

Guimarães Rosa resgata no sertão todas essas falas e, através de Riobaldo, ele declara: “Aprendi dos antigos” – fala (GSV, 2015, p. 319). Ou seja, além de permitir que outras vozes tenham espaço privilegiado na trama, o autor busca não esquecer as raízes de nossa língua. Dá vida à língua, demonstrando que a linguagem é ela mesma presença viva que não pode estar fora dessa experiência, e portanto, chamar a atenção do interlocutor no ato da exposição. É uma interlocução, um chamamento para maior atenção ao discurso proferido ou à fala que virá em seguida. Mesmo assim, é uma percepção aguçada que está em curso.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. E, outra coisa: o diabo, é às brutas; mas Deus é traiçoeiro! Ah! Uma beleza de traiçoeiro – dá gosto! A força dele quando quer – moço! – me dá o medo pavor! Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do mansinho – assim é o milagre (GSV, 2015, p. 31).

O narrador-personagem Riobaldo chama a atenção de seu interlocutor para esse aspecto do ser humano, sua existência é uma elaboração permanente. Todos os dias precisamos estar cientes de nosso dever e buscar nos reinventar a cada instante.

Durante o discurso, é marca o uso trabalhado nas palavras partindo de seu radical – *menosmente, simplesmente, não obstante, amormente...* ou a fala a partir de sons produzidos para referendar algo.

Verbos em tempos diferentes, repetidos: “ia, indo, fui ficando”, que além do arranjo poético dado na construção do discurso, admite uma

temporalidade não linear nem fixada num espaço somente. Constatase o forte apelo à inovação e todas essas formas utilizadas de linguagem estão presentes a fim de demonstrar o quanto rica é a obra.

A partir da existência do *ser* – Riobaldo o faz ser produzido por sua linguagem elaborada por sua memória perceptiva no *devir* que o leva a atravessar o sertão em seu discurso. Portanto, Riobaldo realiza a *travessia fenomenológica*: da linguagem/discurso, da existência, da oralidade à escrita, da crença à descrença, de Deus ao Diabo e ao Humano. Por isso, a *Fenomenologia* – *fenômeno* + *lógos*, como aquilo que *se mostra*, como “*retorno às coisas mesmas*”, é o pré-reflexivo, o originário. Assim, a busca da fenomenologia é fugir dos preconceitos, prejuízos do conhecimento tradicional e fechado, de uma linguagem considerada morta e que Guimarães Rosa procura resgatar em suas obras, desenvolvendo uma dinâmica do ser da própria língua, trabalhada e viva.

O Discurso *descreve* (ato fenomenológico) o autoconhecimento, a si próprio – “O sertão dentro da gente”, afirma sempre Guimarães Rosa. Já em Merleau-Ponty, *o homem é um projeto*, encontra-se unido ao *mundo vivido* onde este vai se construindo. Seu discurso narra: Lutas, guerras, estórias, amores, personagens, leis do sertão; - Relato da *condição humana* = *ser-tão* – “Viver é muito perigoso”; - Aquilo que *percebe*, a experiência vivida: o sertão, ele/outros, a paisagem, o tempo não linear, imaginário, *fala falada/falante* e existência. Elementos bem peculiares aos dois autores aqui estudados.

No caso do pensador francês, o fato de pensar duas linguagens, que se complementem no seu objetivo, que é linguagem no seu todo.

Digamos que haja duas linguagens: a linguagem de depois, a que é adquirida e que desaparece diante do sentido do qual se tornou portadora, e a que se faz no momento da expressão, que vai justamente fazer-me passar dos signos ao sentido – a linguagem falada e a linguagem falante (PM, 2012, p. 39).

As duas formas, que findam se entrelaçando, constituem o sentido real da linguagem. Elas percorrem desse signo ao sentido num movimento estético e criador como escrita. Essa escrita é feita do vocabulário comum, conhecido de todos que constituem a linguagem falada, que se junta a uma linguagem em *devir*, que é a falante, atingindo seu objetivo, que é o sentido. Assim, Merleau-Ponty defende que a linguagem é a própria existência e se faz por seu movimento constante, permitindo que esta seja inovadora. Por sua forma fenomenológica, a linguagem, é portanto, ato criador e completa por se



anteceder mesmo ao não dito ainda, estar no *entremeio*, do diálogo ou do silêncio. Até mesmo no caso da escrita, as palavras não estancam nelas, mas, perpassam a intenção do escritor e de seu texto estando para além deste.

Já em *Grande Sertão*, o narrador-personagem Riobaldo se mostra como um porta-voz que faz aparecer o Retrato do Brasil – fala do povo simples/erudito/criador, conforme defende Bolle (2004), bem como dos donos do poder. A fala não é somente de um personagem, mas de microssociedades, uma *rede de falas*: não procura falar sobre o povo, mas faz com que o povo se autorrepresente através de suas próprias falas.

Há um *projeto poético* na linguagem de Guimarães Rosa, assim como já evidenciamos em Merleau-Ponty. Em Guimarães Rosa, identifica-se o jogo com as palavras prosaica, vai além das falas do sertão mineiro, recria a própria língua portuguesa. Ritmo, aliterações, metáforas, imagens = prosa poética. Em *Grande Sertão: Veredas* não é diferente, sendo fácil constatar no desenvolvimento da obra quando da narrativa de Riobaldo e das demais falas ali presentes. Nas várias cenas, mistura-se a estética do enredo, no discurso, na poesia, na prosa que a toda hora perpassa a narrativa, pois não é uma fala sobre o povo, mas o povo se autorrepresenta em suas próprias falas.

Nesse contexto, podemos mencionar uma recriação *estética*: enquanto é exercida, como ato fenomenológico, a linguagem vai tomando suas formas e contornos que lhe tornam repleta de sentidos através de seus ritmos, melodia, construções de poesia e de prosa, envolvida em artes; além da beleza, ela possui uma estética que a faz viva. A poesia da linguagem permite que ela seja inerente a uma arte da palavra, assim como a pintura comunica na percepção e no silêncio uma linguagem poética e verdadeira porque é do sertão. Já a forma prosaica também se enquadra nessa dimensão de uma linguagem que ultrapassa a compreensão, como expressão natural do jeito como se apresenta, sem a rigidez de uma metrificação intencional. A prosa está mais liberada de ritmos regulares para se alinhar como discurso direto, absorvendo o que se apresenta no cotidiano. Como linguagem denotativa/conotativa, ela é mais abrangente no sentido de fazer com que a comunicação possa existir de maneira clara. Desse modo, nessa elaboração estética, podemos afirmar que a linguagem, especialmente em se tratando dos dois pensadores, é uma *prosa poética*. Ao mesmo tempo, esta busca ultrapassar o que está escrito, o contemplar a pintura e a linguagem dessa experiência vivida, o ritmo sonoro das palavras presentes na obra GSV, na qual é possível misturar poesia e prosa, imagens e recriações de palavras e seus significados, bem

como os diversos retratos nos quais desenhamos a comunicação e a beleza da língua.

Para Guimarães Rosa, “a linguagem e a vida são uma coisa só” (LORENZ, 1973, p. 339). Mais uma vez, os dois autores aqui confrontados dão a prova de que pensam da mesma maneira sobre a linguagem. Merleau-Ponty, em sua concepção de linguagem, buscou desvinculá-la de uma visão estática e fora da realidade vivida pelos humanos, por isso, a compreensão é também fomentada pela linguística atual, em que as essências das línguas e da linguagem “[...] simplesmente elas devem ser concebidas numa dimensão que não é mais a do conceito ou da essência, mas da existência” (PM, 2012, p. 81-82). Nesse sentido, os dois autores se encontram numa mesma perspectiva quando apontam a linguagem como sendo a própria vida, ou seja, em direção a essa dimensão do ser movente da existência. É essa linguagem que define o existir humano, pois “homem meditando sobre a palavra ele se descobre a si mesmo” (LORENZ, 1973, p. 340). Está entranhado em si, por isso Guimarães escreve: “Levo o sertão dentro de mim e o mundo no qual vivo é também o sertão” (LORENZ, 1973, p. 342). Já não há nem homem, nem linguagem, nem mundo que esteja separado dessa realidade.

O fenomenólogo francês ao descrever o fenômeno da fala, aponta uma superação da dicotomia entre sujeito e objeto. A concepção clássica fomentou sempre a dicotomia em que se pôs a linguagem como forma mecânica onde o pensamento e palavra se encontrariam em órbitas estanques. Daí, Merleau-Ponty (2011) afirmar:

A posse da linguagem é compreendida em primeiro lugar como a simples existência efetiva de “imagens verbais”, quer dizer, de traços deixados em nós pelas palavras pronunciadas e ouvidas. Quer esses traços sejam corporais, quer eles se depositem em um “psiquismo inconsciente”, isso não importa muito e, nos dois casos, a concepção da linguagem coincide em que não há “sujeito falante”. (FP, 2011, p. 237)

Eis aqui o que Merleau-Ponty diz a respeito da concepção da linguagem vista pela tradição e como ele demonstra o caminho que supera esta separação que não condiz com o real sentido da elaboração e construção da linguagem.

A linguagem poderá vir e se fazer como coisa viva e movente capaz de produzir no ato próprio da fala, o discurso sempre acompanhado do discurso do *outro*, mesmo que este por um momento seja apenas ouvinte. Porém, o *outro* sempre constituirá objeto da linguagem que se comunica sem barreiras e vai se fazendo no diálogo. É sempre importante entender que a linguagem para Merleau-Ponty é algo vivo, presente no

entremeio em que a subjetividade é um exercício de alteridade em que não existe um e depois o *outro*. Há um imbrincamento no ato próprio do diálogo que torna impossível se pensar numa dicotomia entre sujeito de um lado e o outro como objeto. Para que a fala produza a comunicação com o outro, é preciso que haja um vocabulário já conhecido por ambos. Este terreno comum existente entre os seres, passa a ter o efeito pretendido quando as palavras postas são conhecidas por e pelo outro, daí, Merleau-Ponty (2011, p. 249) diz:

A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as falas do outro, evidentemente é preciso que seu vocabulário e sua sintaxe “já sejam conhecidos” por mim.

A linguagem se faz a partir do sujeito encarnado, isto a torna viva situando-a num mundo concreto, que ele denomina de *mundo vivido*, onde encontra-se este sujeito histórico, cultural em que seja possível existir a verdadeira linguagem.

### Considerações finais

Esperamos ter apresentado a questão da linguagem em Guimarães Rosa e Merleau-Ponty através do apelo que ambos suscitaram ao longo de suas trajetórias das ideias e da militância empreendida ao tema. Vimos o quanto eles entenderam o valor da linguagem que está intimamente unida à existência do *ser no mundo*.

Dado o exposto, nossa conclusão é apenas uma pausa no intuito de uma retomada ao seguir o fiel espírito da linguagem e da fenomenologia, abre-se, pois, a um infinito de possibilidades e continuamos na *travessia*. Nesse sentido é que este texto não é um princípio para conhecimento no assunto exposto, ao mesmo tempo, não é o fim onde as cortinas fecham o ato. Para pensar como Rosa, nem “saída”, nem “chegada”, é no *entremeio* da nossa existência que se cabe é na *travessia* da linguagem em seu *dever* que vai nos elaborando cotidianamente.

O elo que os une é a linguagem viva, movente e operante que vai se elaborando na medida mesma em que se dialoga. Assim há uma linguagem no discurso de Riobaldo e de outros personagens em *Grande Sertão: Veredas*. No enredo, encontramos a poesia, estética de uma linguagem *trabalhada*, carregada de sonoridade.

Tudo isso, tendo na *percepção* do ser (Riobaldo) – o *mundo vivido* do *ser-tão* – *dever* da linguagem numa *travessia fenomenológica*. E as

*travessias de Grande Sertão: Veredas* são muitas: os rios, o liso, o sertão. Ainda, a narrativa oral (Riobaldo) para escrita (Senhor). E em Merleau-Ponty, esta *travessia* se faz da *fala falada* para a *fala falante*, como devir de uma linguagem que vai das *Veredas do Grande Sertão*, do falar regional a uma dimensão da língua universal.

## Referências

BOLLE, Willi. O sertão como forma de pensamento. In: **O sertão como forma de pensamento**. Revista Scripta. Belo Horizonte; vol. 2, n. 3, 1998, [p. 259-271].

\_\_\_\_\_. Representação do povo e Invenção de linguagem em *Grande Sertão: Veredas*. O sertão como forma de pensamento. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 352-366, jan.-jun. 2002.

\_\_\_\_\_. *Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004. [480p]. (Col. Espírito Crítico).

CÂNDIDO, Antonio. **Grande Sertão: Veredas: Antonio Cândido sobre Guimarães Rosa**. 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000. [159p].

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** Trad.: Maria José J. G. de Almeida. 2ª edição. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973. (Col. Quid). [163p].

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Vocabulário dos Filósofos). [80p].

FRANCISCO, Liamar. **Fala falada e Fala falante em Merleau-Ponty**. In. *Filosofia Francesa Contemporânea*. CARVALHO, Marcelo, SOLIS, Dirce Eleonora Nigro & CARRASCO, Alexandre de Oliveira Tomás (Orgs.). São Paulo: ANPOF, 2015. (Col. XVI Encontro ANPOF). [p. 247-250].

LORENZ, Günter W. **Diálogo com a América Latina: panorama de uma literatura do futuro**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio e Fredy de Souza Rodrigues. São Paulo: EPU, 1973.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. [662 p]. (Biblioteca Pensamento Moderno).

\_\_\_\_\_. **A Prosa do Mundo**. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2012. [250p].

\_\_\_\_\_. **O Olho e o Espírito**. Trad.: Paulo Neves & Maria Ernantina. São Paulo: Cosacnaif, 2013. [187p].

MARTINS, Nilce Sant'Ana. **O léxico em Guimarães Rosa**. São Paulo: Edusp, 2016. [568p].

OLIVEIRA CAMINHA, Iraquitã de. (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa, 2012.



PASTA JR, José Antonio. O romance de rosa, temas de Grande Sertão e do Brasil. (1999). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/54548192/PASTA-Jose-Antonio-O-romance-de-rosa>. Acesso em: 24 de novembro de 2017 às 11h47min.

REVISTA SCRIPTA. **II Seminário Internacional Guimarães Rosa – Rotas e roteiros**, v. 5, n. 10, 476p., 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 492p.

\_\_\_\_\_. **Sagarana**. São Paulo: Nova Fronteira, 2015a.

KREUTZ, Odilo. **Riobaldo, um herói problemático: a travessia para o ser**. Letras de hoje, v. 36, nº 1, mar. 2001. Porto Alegre. [p. 37-57].

SILVA, Ursula Rosa da. **A linguagem muda e o pensamento falante: sobre a filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. (Col. Filosofia; 19). [94p].

SANTOS, I. & SOUZA, J. F. C. Travessia fenomenológica da linguagem em Guimarães Rosa e Merleau-Ponty. In: Filosofia e Ciências Humanas: teorias e problemas. SANTOS, Iveraldo (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. [p. 241-265]. Série Filosofia e Interdisciplinaridade – 86.

SCHWARZ, Roberto. Grande sertão: a Fala. A sereia e o desconfiado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOUZA, J. F. C. & SANTOS, Iveraldo. A linguagem do silêncio e da fala como expressões do corpo em Merleau-Ponty. **Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia**. Caicó, ano VIII, n. 1, [p. 109-118]. Jan-jun. 2015. ISSN 1984-5561.

WARD, Teresinha Souto. **O discurso oral em Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Duas Cidades, 1984.





## O DISCURSO DE ÓDIO CONTRA OS NEGROS EM COMENTÁRIOS ONLINE NO FACEBOOK

Anny Angélica de Assis Maia de Lima; Emmanuel Victor Pedro da Silva; Erivam Fernandes Lino; José Cezinaldo Rocha Bessa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, [annymaia2016@gmail.com](mailto:annymaia2016@gmail.com); [spntheflash@hotmail.com](mailto:spntheflash@hotmail.com); [erinho\\_eric@outlook.com](mailto:erinho_eric@outlook.com); [cezinaldobessauern@gmail.com](mailto:cezinaldobessauern@gmail.com)

**RESUMO:** Neste trabalho, pretendemos analisar o discurso de ódio voltado a minorias expresso em práticas discursivas do universo das redes sociais digitais. Interessamo-nos por examinar enunciados em que os sujeitos discursivos manifestam posicionamentos valorativos que expressam intolerância contra os negros. Como respaldo teórico, o trabalho se apoia nos estudos sobre discurso, numa perspectiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2010a, 2010b, 2010c; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013) e de comentadores desse Círculo (FARACO, 2009; SOBRAL, 2009; dentre outros), em diálogo com contribuições de comentadores desse Círculo, bem como em trabalhos de estudiosos que discutem sobre discurso de ódio e intolerância. Trata-se de um estudo de natureza interpretativa e que assume uma abordagem qualitativa. O *corpus* se constitui de 285 comentários *online* publicados por leitores em uma postagem, realizada pela figura pública Gregorio Duvivier, em sua página na rede social *Facebook*, referente ao assassinato da vereadora da capital do Rio de Janeiro, Marielle Franco, em março de 2018. Os resultados parciais demonstram que expressiva parte dos posicionamentos examinados manifesta desde intolerância em relação ao pensar divergente de outros comentadores a agressões verbais aos modos de ser e de agir desses comentadores, ratificando que o discurso de ódio é um fato concreto em nossos dias, que se encontra disseminado e cada vez mais potencializado pelo ambiente das redes sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** discurso de ódio, negro, facebook, intolerância.



## O DISCURSO DO OPRIMIDO OPRESSOR SOBRE SI MESMO: UMA LEITURA DE *O FETO*

Autor (Márcio Célio Freire Tôrres<sup>1</sup>); Orientador (Sebastião Marques Cardoso<sup>2</sup>)

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, [marciocft@gmail.com](mailto:marciocft@gmail.com);  
[sebastiaomarques@uol.com.br](mailto:sebastiaomarques@uol.com.br))

**RESUMO:** Trata-se de uma análise do conto *O Feto* do escritor angolano João Melo, publicado em *Filhos da Pátria* (2008), a fim de abordar a atmosfera de violência, desigualdades sociais, pobreza e opressão deixada como legado pelos colonizadores de Angola após a libertação de seu povo. Constitui-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, com fundamento em teóricos como Hall (1999), além de autores que estudam a literatura angolana como Hamilton (1999). Observaremos que a temática principal do conto em análise é o discurso do oprimido que aproveita o ensejo para expor ao mundo toda a sua dor, refletindo suas angústias em quem não pode ter o direito de defesa própria. O conto *O Feto* do escritor João Melo representa o discurso daquele que oprime o indefeso quando deixa a posição de subalternidade e passa a ser o opressor. Essa perspectiva nos mostra que a formação nacional de Angola aponta para a ideia de que seu povo ainda sofre a influência do domínio de seus colonizadores que desde muito tempo sufocam o sentimento de nacionalismo, explicitando quão complexo é o processo de construção de identidade da nação angolana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-colonialismo, Independência de Angola, Discurso de opressão.

### Palavras introdutórias

O domínio europeu sobre países africanos sempre foi muito prejudicial para a sua cultura e língua. A identidade nacional dos povos colonizados passou por transformações e, muitas vezes, anulação da ideia de pertencimento à terra de origem. O teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall (1999, p.74) afirma que “A medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”.

Muitos povos africanos que falam a língua portuguesa fazem uso da literatura para defender o que restou de seus idiomas e resistir aos padrões europeus impostos à sua cultura, religião e política. Angola foi uma das nações do continente africano que sofreu a colonização

---

<sup>1</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – CAMEAM, Pau dos Ferros/RN. E-mail: <[marciocft@gmail.com](mailto:marciocft@gmail.com)>

<sup>2</sup>Professor Dr. permanente do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE - FALA) e dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e em Ciências da Linguagem (PPCL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: <[sebastiaomarques@uol.com.br](mailto:sebastiaomarques@uol.com.br)>





européia, fato que acarretou uma série de problemas sociais, políticos, econômicos e, principalmente, identitários.

A literatura surge, pois, como forma de denúncia aos desastrosos resultados da colonização e resgate da identidade de seu povo. Nesse sentido,

(...) no século XIX, quando se inicia a atividade literária em países como Angola, Cabo Verde e Moçambique, aos nossos dias, na produção literária, inscreve-se de maneira densa o peso das contribuições sobre as quais se estruturava a sociedade colonial e as suas repercussões no período que sucede à independência política conquistada nos anos de 1970 (CHAVES, 2006, p.250).

Mesmo após a independência de Angola de Portugal na década de 70 “Os descolonizados ainda têm que viver com a herança indelével do colonialismo” (HAMILTON, 1999, p.17). Estudos pós-coloniais defendem que a identidade dos povos que passaram pela colonização deve ser resgatada e, nesse sentido, a literatura desempenha um papel imprescindível no processo de reinvenção da história das nações a qual foi quase que totalmente aniquilada pelos colonizadores europeus ao longo do tempo na história do continente africano, uma vez que “A herança do colonialismo não foi totalmente esvaziada na pós-colonialidade” (cf. SAID, 2011, apud CARDOSO, 2014, p. 327). Por outro lado, segundo Carvalho (2015):

O surgimento dos estudos culturais e subsequentemente o do pós-colonialismo trouxeram consigo a possibilidade de voz aos que foram silenciados pelo poder dominante, aos marginalizados por questões de cor, gênero, opção sexual e/ou condição social. A escrita desses grupos marginalizados, em meio ao contexto social vigente, converteu-se no que se denominou chamar de literaturas emergentes, devido ao processo de luta pelo qual tais literaturas passaram para ganhar o direito de voz e agência, ainda tão escasso, já que, em nossa sociedade, o eurocentrismo e a história colonialista se mostram presentes sob outras roupagens (p. 27).

Logo, muitos escritores de África usam a literatura como forma de denúncia do sofrimento de seu povo. É nos textos literários que

homens e mulheres africanos ganham forças para mostrar ao mundo suas mazelas e as consequências devastadoras deixadas pela colonização europeia. Assim, nessa esteira de raciocínio, “Os estudos de Frantz Fanon e Edward Said publicados amplamente entre as décadas de 1950 e 1980 fizeram com que estudiosos do mundo inteiro despertassem e se voltassem para uma temática, até então, pouco abordada, opaca ou esquecida” (SANTOS, 2015, p. 21).

### **A opressão do oprimido sobre si mesmo**

É lançando mão de contos, romances, poesias e outras formas de manifestação literária do pensamento que escritores de África, engajados com seu povo e com a preservação de suas raízes, buscam arduamente resgatar sua história e fortalecer o sentimento de nacionalidade de seus compatriotas, esgarçando a realidade e condições de vida de muitos povos assolados pelo domínio estrangeiro ao longo da história, fatos esses amplamente discutidos em trabalhos de escritores adeptos de uma literatura pós-colonialista. Bhabha (2007, p. 239, apud CARVALHO, 2015, p. 29) descreve a crítica pós-colonial como sendo “testemunha das forças desiguais irregulares de representação cultural envolvidos na competição pela autoridade política e social dentro do mundo moderno”.

A Exemplo disso, o conto *O Feto* do escritor angolano João Melo, publicado em *Filhos da Pátria* (2008), aborda a atmosfera de violência, desigualdades sociais, pobreza e opressão deixada como legado pelos colonizadores de Angola após a libertação de seu povo na década de 70. A narrativa expõe a estória de uma menina angolana que entra no mundo da prostituição a pedido de sua mãe para que a família não morra de fome, pois agora viviam na cidade em condições miseráveis após sua casa ter sido destruída por um incêndio durante a guerra que assolou sua nação. Eis uma descrição perfeita que pode muito bem se ajustar às características do local em que a família passou a viver desde então:

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a médina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

É em um ambiente como esse que a jovem protagonista do conto, a quem o autor não dá nome, engravida e causa o aborto do feto, fruto de uma relação sexual com um homem branco, um “colonizador”. Ela se dirige ao leitor justificando o seu crime diante da imprensa e aproveita esse momento para denunciar toda a crueldade dos homens brancos que destruíram o seu lar que ficava no meio do mato, longe da cidade e distante da violência e da pobreza que ora destroem sua família.

A morte do feto abortado pela personagem protagonista representa a consumação de seu desejo de vingança em relação a todos os homens brancos colonizadores que, por muito tempo, massacraram a nação angolana, tirando-lhe a paz e destruindo sua identidade.

A narrativa nos revela a relação entre colonizado e colonizador representados, respectivamente, pela menina e pelo feto morto intencionalmente. Neste trecho do conto observamos que a menina apresenta as suas justificativas de seu crime para seu interlocutor o qual se mantém sempre em estado de afonia e inércia durante toda a narrativa:

É verdade mesmo, esse feto que está aí no chão esvaindo-se totalmente no meio do lixo era meu mesmo sim senhor, pra quê que eu vou mentir então, não preciso, eu não queria esse canuco, seria mais um só pra me atrasar a minha vida, além disso quem é mesmo o pai dele, não sei, eu sou puta, fodo com todo o mundo, brancos, pretos, mulatos, filipinos também, a minha mãe mesmo é que me mandou na rua mas não vale a pena lhe condenarem só à toa, aqui mesmo nosso contexto quem é que pode atirar pedradas nas costas dos outros (...) (MELO, 2008, p. 147)

A partir desta fala da personagem, é possível notar que a estória é narrada claramente em primeira pessoa e em uma espécie de fluxo de consciência, como podemos perceber no supracitado trecho e em outros momentos em que a protagonista apenas fala de sua vida e de suas frustrações a todos os espectadores, dirigindo-se algumas vezes à sua mãe da qual não recebe resposta às suas indagações, tampouco de outros a que lança perguntas sem retorno.

Trata-se, portanto, de uma exposição da visão do oprimido em relação ao opressor quando aquele consegue revoltar-se contra este – entendendo que a criança morta mesmo antes de nascer é carne de sua carne e sangue de seu sangue, embora descendente de um homem branco (na figura do colono), possivelmente –,

mesmo que as consequências recaiam sobre si mesmo, uma vez que não é da criança morta, para não dizer assassinada, pela própria mãe em um momento de revolta e rancor a culpa de carregar toda a carga de miséria, violência contra sua família, opressão e a extinção de seus sonhos:

(...) ela já não aguentava mais, desde que chegámos do mato vida dela é só levar porrada do meu pai, o meu pai não trabalha, de manhã fica só a olhar lá muito longe, o coração dele ninguém que sabe onde está, de tarde vai na praça chupar caporoto, de noite todos os dias porrada na minha mãe, os meus dois irmãos desapareceram na guerra, na escola não me aceitaram, porque onde está o certificado, porque como é que vamos provar que você estava mesmo na quarta, porque é melhor ir no Ministério, porque, porque, porque, eu disse puta que pariu esses porques (...) (MELO, 2008, P. 147).

A autor deixa evidente que para a sua personagem principal que faz a exposição de sua vida para os ouvintes que se mantêm inertes diante dos fatos relatados pela jovem menina não há esperança de mudança para a sua vida repleta de tragédias causadas pela guerra em seu país: “(...) é melhor mesmo voltar na nossa casa no mato, mas como se a nossa casa no mato não tem mais, desapareceu como os meus irmãos, só tivemos mesmo tempo de carregar algumas imbambas, fugimos, cada um foi pro seu lado, tipo bichos (...) (MELO, 2008, p. 147).

Por isso, por causa da guerra em sua nação, sua família passa a ser um bando de refugiados miseráveis e famintos na cidade, para onde jamais sonhavam ir morar. O resultado disso é a devastação da paz familiar e a falta de perspectiva de futuro, principalmente para a menina que seria mãe, caso não tivesse arrancado seu filho (sem pai definido, talvez um homem branco) do ventre com o auxílio de sua mãe que a obrigou a se prostituir para manter sua família viva.

Contudo, a jovem mãe que cometeu o infanticídio entende que aquele corpo sem vida esvaindo-se no lixo representa todos os homens estrangeiros colonizadores, responsáveis pela destruição de seu lar que ficava situado na tranquilidade do mato, culpados pela violência que ora se implantara dentro de sua casa entre seus pais, e pela morte de seus irmãos que se perderam na guerra. Podemos entender, pois, que a morte da criança indefesa pela própria mãe também indefesa – uma vez que esta é vítima da

violência, pobreza generalizada, fome e prostituição como único caminho para a sobrevivência – representa na estória o momento em que o discurso do oprimido (a jovem mãe) contra seu opressor (a figura dos homens brancos, os colonizadores) reflete e refrata sobre si mesmo ao descarregar sobre um inocente a culpa de seus algozes. Nesse sentido, pode-se afirmar que “A condição de subalternidade é a condição do silêncio” (CARVALHO, 2013, p. 55, in: ALMEIDA; GOMES; RIBEIRO, 2013). Assim, quando teve a oportunidade de vingar-se de seus opressores o fez em quem não podia se defender tampouco falar por ainda ser de tenra idade. Aliás, este feto ainda não estava no tempo de vir ao mundo, mas foi lançado fora do útero direto para a sarjeta sem nenhum remorso por parte de quem devia cuidar e recebe-lo com carinho por ser tão pequeno e vulnerável.

Pelo contrário, a menina decide agir da mesma forma cruel com que os homens brancos fizeram com sua casa, seus irmãos e consigo mesma, igualando-se, por isso mesmo, aos que um dia a oprimiram tão desumanamente. Sob este aspecto, portanto, compreendemos que, neste caso, “Aquele a quem sempre se disse que ele só compreendia a linguagem da força decide expressar-se pela força. Efetivamente, desde sempre, o colono lhe mostrou o caminho que devia ser o seu, se quisesse libertar-se” (FANON, 2005, p. 102 apud CARDOSO, 2014, p. 325).

Em um primeiro momento, pode-se lançar sobre a protagonista que cometeu o crime contra o próprio filho a culpa sobre tal ato. Porém a personagem se explica, relatando seus sofrimentos e a necessidade de ser prostituta para não deixar sua família morrer de fome:

(...) eu sinto dor mas não digo nada, tenho de começar a arrumar a minha vida, a minha mãe é que me disse mesmo mas não vale a pena lhe falarem mal, ela todos dias leva porrada do meu, não tem culpa, eu também não tenho culpa, ninguém tem culpa, todos têm culpa, os piores são os homens que gostavam das minhas chuchas embora que elas mal se vissem (...) (MELO, 2008, p. 149).

Em outro trecho, a personagem expõe seu desejo em ter a sua vida de volta, quando viver era simples e não causava sofrimento: “eu só queria correr, fugir outra vez, ir no colo da minha mãe, voltar na nossa casa no mato” (MELO, 2008, p.149). Porém, volta-se para a realidade em que se encontra, conformando-se com o que lhe resta:

(...) eu ainda só tenho quinze anos, deixo fazer tudo, também o que querem que eu faça se a minha casa do mato lhe incendiaram na guerra, o fogo destruiu tudo, a memória do meu pai, a coragem da minha mãe, os meus sonhos e o meu destino, é por isso que eu deixo os homens me fazerem tudo, pois todos os dias tenho que levar algum dinheiro pra casa pra comer, agora já não sinto dor quando tenho de foder, mas também não sinto prazer, não sinto nada, aliás absolutamente nada, apenas um grande vazio” (...) (MELO, 2008, p. 151).

Às vezes, seu desejo de vingança vem à mente, porém sem êxito na prática: “mas a verdade é que esses sonhos são mais delírios do que sonhos, desde que tive de abandonar às pressas a minha casa do mato nunca mais que pude ter sonhos” (MELO, 2008, p. 152). No entanto, a protagonista acaba tornado realidade sua vingança ao cometer o aborto do próprio filho, consequência de relações sexuais que teve com algum de seus clientes no mundo da prostituição:

(...) por isso jamais me vinguei dos homens que me têm feito sofrer, a não ser ontem, quando joguei esse feto que está aí no lixo para ser comido pelos ratos, baratas e cães, pra quê mentir então se eu não preciso disso, eu sou puta, a minha mãe é que me escolheu esse destino pois não podia morrer à fome, já lhe basta levar porrada todos os dias do meu pai (...) (MELO, 2008, p. 152)

Ao saber que a rádio, televisão, polícia, padres e algumas ONG's estavam no local do crime, a personagem, pela primeira vez, sente-se que diante dela está a oportunidade de fazer ouvir a sua voz, declarando o que sempre quis dizer, pois ninguém nunca havia escutado e compreendido suas dores e angústias: “o que estamos a dizer aqui está a ser ouvido na rádio, a minha voz está a ser ouvida na rádio, ah, então quer dizer que posso aproveitar e desabafar tudo aquilo o que ensombra o meu coração, dizer embora algumas verdades” (MELO, 2008, p. 154). Ela também é consciente de que a sua terra foi invadida e a história de seu povo tomou outro rumo devido a seus invasores (colonizadores):

(...) mas quem são eles, representantes de quê, ONG's, o que é isso, come-se, mas quem é lhes chamou aqui, esses pulas não mudam mesmo, pensam que ainda continuam a mandar, ajuda, ora, ora, ajuda de quê, querem masé nos impor os seus hábitos e costumes, as suas fórmulas, os seus padrões (...) (MELO, 2008, p. 155).

Finalmente, após fazer seu desabafo, a protagonista declara que a sua vontade é nunca ter sofrido as crueldades da guerra que destruiu sua nação, seu lar, sua família e seus sonhos: “mãe, eu só quero paz, quero sentar-me no teu colo e adormecer como antigamente quando estávamos no mato antes da guerra chegar, quero sossego e tranquilidade, quero regressar de novo para o interior da tua placenta, mãe” (MELO, 2008, p. 155). A menina deixa claro, portanto, que para viver e sofrer, melhor nunca ter nascido. A opressão por ela vivida a anulava como ser humano e como pessoa, uma vez que não tinha mais identidade, não possuía mais o lar de outrora e o atual não é seu, ou seja, tiraram-lhe tudo, inclusive a vontade de viver.

### Considerações finais

Podemos concluir que o escritor João Melo em seu conto *O Feto* faz uma representação do discurso daquele que oprime o indefeso quando está em posição de vantagem, explicitando quão complexo é o processo de construção de identidade da nação angolana, tendo em vista que a figura do colonizador ainda consegue apagar a memória de uma nação e arrancar as suas raízes a fim de que os sujeitos percam a noção de identidade e, assim, sejam mais vulneráveis à ação de dominação, tornando-se subalternos ao poder do opressor. Em síntese, “Nessa operação, toda a vida psicológica do colonizado foi transformada (deteriorada) à medida que a imagem construída do colonizador acerca do colonizado, em bases raciológicas, ia se naturalizando” (CARDOSO, 2014, p. 325).

### Referências

ALMEIDA, J; GOMES, H. T; RIBEIRO, A. M. (orgs.). *Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas*. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: 7Letras, 20013.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CARDOSO, Sebastião Marques. **Cosmologia literária da violência: uma leitura sobre a condição pós-colonial africana**. *Crítica cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 323-333, jul./dez. 2014.

CARVALHO, Eliana Pereira de. O discurso pós-colonial: A alegoria do discurso racial no terceiro espaço de O cercado, de Ramatis Jacino. In: NERY, Elenice Maria; SOUZA, Elio Ferreira de; COSTA, Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva (org.). **Entre Negros e Brancos, o que ficou? – Diásporas, identidades e representações em literaturas africanas e afrodescendentes nas Américas**. Jundiáí, Paco Editorial: 2015. Parte I. p. 27.



CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna: para uma teoria da subalternidade e do luto cultural. In: ALMEIDA, J; GOMES, H. T; RIBEIRO, A. M. (orgs.). **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: 7Letras, 20013.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006. Disponível em: [ttp://bit.ly/MlkV95](http://bit.ly/MlkV95). Acesso em 16 de maio de 2012.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAMILTON, Russell. A literatura dos PALOP e a Teoria Pós-colonial. Anais IV Encontro de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. São Paulo, USP, 1999.

MELO, João. **Filhos da pátria**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAID, E. W. **Cultura e Imperialismo**. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Naiara Sales Araújo. Prefácio. In: NERY, Elenice Maria; SOUZA, Elio Ferreira de; COSTA, Sílvia Maria Fernandes Alves da Silva (org.). **Entre Negros e Brancos, o que ficou? – Diásporas, identidades e representações em literaturas africanas e afrodescendentes nas Américas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015, 304 p.





## O EDUCADOR EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO

Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva (1); Miqueias Virginio da Silva (2); Rosalvo Nobre Carneiro (3)

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: amandasantos.pedagogico@gmail.com (1)*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail: miqueiasgeo@gmail.com (2)*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. E-mail:rosalvoncarneiro@gmail.com (3)*

**Resumo:** Vivemos um cenário onde os espaços e suas relações transformam-se constantemente. Os lugares e os territórios sofrem alterações deste novo século e junto a estes o próprio contexto da educação. Assim, compete ao educador refletir acerca dos desafios que emergem neste novo paradigma mediado pelo processo de globalização. Com isso, objetiva-se discutir os desafios que são impostos ao ensino para o educador, partindo da égide de uma era da informação e da comunicação. Com tantas mudanças que atingem o indivíduo em sociedade e conseqüentemente a escola, faz-se necessário a organização do conhecimento pelo pensamento. Neste contexto, salientamos a importância do pensamento reflexivo acerca das realidades que permeiam o campo educacional e principalmente o ensino no cenário contemporâneo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cuja importância está em discorrer acerca do papel do educador frente ao contexto global.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educador, Ensino, Globalização, Reflexão.

### INTRODUÇÃO

Nos tempos contemporâneos, vivemos diante de um cenário onde as transformações e as mudanças ocasionadas e geradas no espaço geográfico parecem alcançar de forma constante e avassaladora diversas evoluções. Do mesmo modo, temos a impressão de que tudo quanto à história se encarregou de construir insurge na modernidade como objetos cristalizados, porém dotados de diferentes funcionalidades e ações. Neste pleito, observa-se ainda que as relações estabelecidas entre os lugares, os vínculos de poder entre os territórios e as próprias dinâmicas de movimentação e mutação das paisagens, nos últimos tempos, tem se deparado com uma revolução jamais vista ao longo dos séculos.

A imagem atribuída ao que somente seria natural diante dos homens, hoje se instaura no espaço a partir de uma artificialização técnica dos objetos cuja finalidade volta-se para alavancar e cumprir com as muitas demandas impostas a própria produção espacial dos lugares. A economia neste módulo, também perpassa por significativos processos. As tecnologias incorporam em suas dimensões novos arranjos e significados ao ponto de promover nas relações entre os indivíduos e o espaço fortes e demasiadas alterações.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

Os aparatos que servem a nova dinâmica mundial interligam-se por sua vez ao alargamento das informações e também dos meios comunicacionais movidos pelo fenômeno global das ideias e das culturas nos territórios dando ao mesmo um sentido técnico e informacional onde a globalização surge como mecanismo e fator de propiciação dos novos signos e fases históricas. Santos (1994) compreende esse tempo como um momento atual da história da humanidade, onde a ciência surge como contributo junto aos elementos técnicos nos mais respectivos aspectos da vida.

Neste contexto e sobre esta interdependência, não se pode negligenciar que muitas foram e ainda são as influências proporcionadas neste novo tempo a partir do avanço e intensificação das técnicas e das informações.

Habermas (1996) elenca os espaços e os tempos como sendo dois tipos de coordenadas do *nosso mundo respectivamente partilhado*.

A globalização pelo que tanto se discute, emerge neste cenário como a real materialização de todo este conjunto de transformações e mudanças na dinâmica do espaço. De acordo com Santos (2006) a ênfase para com este fenômeno explica-se pelas emergências estabelecidas entre os conteúdos geográficos e a própria realidade do espaço que por sua vez tem propiciado uma aceleração dos contextos e conseqüentemente uma revolução em suas relações.

Neste viés, enquadra-se a premissa de que as interferências e as possíveis conseqüências trazidas pela mundialização deste processo têm inferido não somente na construção de novas mentalidades e comportamentos, mas principalmente nas transformações dos mais respectivos aspectos como a política, a cultura e a própria educação demandando assim uma necessidade de se repensar acerca de suas finalidades para os princípios de uma ação solidária no que compete a formação humana e crítica dos sujeitos.

Amparando-se neste preceito, discute-se sobre a importância que a reflexão por parte do educador acerca deste novo mundo permeado pela globalização e suas representações exerce diante das relações estabelecidas entre o ensinar e o aprender. Na mesma perspectiva, compartilha-se também das inúmeras realidades que a égide deste fenômeno representa para um mundo da vida intersubjetivamente partilhado pela cultura dos povos.

Assim, a necessidade de aferir-se a reflexão frente aos desafios que são impostos no contexto do ensino e concomitantemente dos educadores, considerando a perspectiva da globalização, onde se impera a informação e a comunicação em massa, é possibilitar a estes indivíduos se pensarem não somente acerca de uma

sociedade mais solidária, mas também sobre a construção de uma escola mais reflexiva.

Desta forma, este trabalho pauta-se em estudos bibliográficos que de acordo com Gil (2008) foram concebidos através de materiais que já receberam tratamento e também se tornaram públicos. Nesta concepção, o presente estudo versa sobre o fenômeno da globalização, bem como do agir comunicativo aos moldes de Habermas (1999) e também da escola reflexiva, conforme Alarcão (2011) uma vez que na era globalizada, a escola em toda sua dinâmica e funcionalidade, implica em um universo múltiplo, difícil de ser medido, racionalizado, quantificado, através até mesmo das pesquisas, por isso, imergir neste cenário em que se encontra a sociedade e o trabalho docente, requer estudo acerca do que vem sendo discutido.

## **1 A GLOBALIZAÇÃO E OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM AO EDUCADOR**

Numa sociedade globalizada, dominada por uma enxurrada de informações, elementos e objetos técnicos, além de comunicacionais e científicos, pensar acerca dos desafios que se voltam aos educadores tem se tornado questão preponderante e crucial neste novo modelo de mundo e de sociedade onde se insere a escola e suas relações. Santos (2011) ao entrever sobre esta nova era, elenca a existência de pelo menos três mundos, inseridos em num só, cujo fenômeno global assume a postura de fábula, perversidade e possibilidade.

No que se refere ao aspecto da fábula, o autor enfatiza a existência de um mundo que nos faz acreditar em diversos aspectos considerados fantasiosos e entendidos como verdades no âmbito mundial. Nesse sentido, a interpretação para a escola em seu contexto insurge a partir de uma concepção onde a massificação do sistema e suas interfaces parecem contribuir a uma construção e imposição de normas e ações dentro de seu ambiente, surgindo assim como um aparelho ideológico onde as relações exercem uma subordinação ao que se atribui como regra ao espaço.

Tal processo também pode ser compreendido como fator preponderante para o fortalecimento da visão perversa onde o mundo assume sua real posição na história e na realidade mundial. A escola frisada por este aspecto instaura-se, além de ideológica enquanto fábula, como uma realidade onde a ideia de marginalização e diferenças sociais mostram-se claras e evidentes na conjuntura dos sujeitos. Este processo, conforme Santos (2011) faz também uma referência ao acesso de própria qualidade educacional que para muitos ainda se torna uma realidade inapropriada.

Porém, apesar de todos estes pressupostos, a ideia que se tem acerca deste fenômeno, pode se reverter em uma visão de mundo a qual este pode vir a ser, considerando os mais diversos avanços e transformações trazidas a humanidade. A escola, apesar de ser concebida sobre estes aspectos do fantasioso convertido em ideológico e também perversa a partir da égide marginalizada para com o fomento a exclusão das classes econômicas e da própria cultura global, pode vir a ser ainda uma construção social mais justa e principalmente um espaço marcado por outras técnicas que visem contribuir para o desenvolvimento de novos objetivos voltados ao serviço dos fundamentos políticos e sociais (SANTOS, 2011).

Neste contexto a concepção do ensino e mais especificamente da escola também se tornam palcos desses processos, uma vez que se inserem como objeto e espaço de relações neste paradigma da modernidade e ainda como parte do mundo sistêmico, haja vista estar imbuída numa sociedade da comunicação e informação, que exige cada dia o desenvolvimento de novas competências, seja para o tratamento e a interpretação das informações, seja também para mediar às ações comunicativas ligadas ao mundo da vida dos sujeitos que nos tempos contemporâneos parecem voltar-se unicamente para atender as demandas do mundo do sistema, ocidental e capitalista permeada pela concessão de mercado e pelos fins que pode alcançar muito mais que pelos meios de entendimento e consenso possíveis de serem gestados por uma ação comunicativa. (Habermas, 1999)

Frente aos desafios que emergem da globalização, da modernidade, da informatização e dos avanços tecnológicos, ao educador acumula-se a tarefa de possibilitar ao aluno a ponte entre informação que seja conhecimento, capaz de ser útil para sua vida, sua cultura, seu espaço, de forma a tornar a informação mais acessível, dialógica, compartilhada. Esse entendimento faz-se necessário, porque, conforme corrobora Alarcão (2011) a escola se configura como este espaço de diálogo onde as novas competências devem ser adquiridas, reconhecidas e desenvolvidas a favor de uma organização do pensamento e principalmente das ações voltadas para a construção dos conhecimentos.

Assim, cabe aos educadores lançarem um olhar reflexivo sobre os processos mercadológicos “globalizantes” que se avolumam constantemente na sociedade e na escola, para que possa através da criticidade proporcionada pela reflexão atuar na construção da escola como possibilidade de acesso ao conhecimento ressignificado pela cultura local, pelas vivências e pela comunicação livre de coerção.

Em relação a ressignificação do conhecimento pelos processos comunicativos que se desenvolvem, esse processo torna-se possível através da

cultura dos indivíduos compartilhada pelo mundo da vida dos membros das sociedades.

Por cultura, Habermas (1996), a define como sendo uma reserva composta por conhecimentos que são requeridos pelos participantes através de processos interpretativos, na busca por entender-se intersubjetivamente.

Entendemos assim, que a cultura, faz parte de um contexto maior chamado de pano de fundo no mundo da vida, é nele que os educadores e os educandos movem-se no processo de ensinar e aprender.

Nessa empreitada, Habermas (1996) explica que os participantes da comunicação necessitam rever o processo de interação comunicativa.

Os agentes participantes devem pautar o seu comportamento pela cooperação e tentar harmonizar os seus planos entre si (no contexto de um mundo da vida partilhado) com base nas interpretações comuns (ou suficientemente coincidentes) da situação. ( HABERMAS, 1996, p. 175,176 )

No ambiente escolar, são muitas as situações em que se faz necessário o desenvolvimento de atitudes cooperativas, se forem conduzidas pela via da comunicação, partindo do entendimento sobre essa forma de coordenação da ação, da fala, será menos difícil harmonizar os planos entre si, pois terá como premissa interpretações comuns sobre as mais diversas situações.

Prestes (1996) defende a reflexão e a criticidade no ambiente escolar mencionando que o pensamento quando fundamentado em uma concepção crítica pode estar presente nas escolas atribuindo uma outra referência aos seus processos internos de forma a contribuir para o estabelecimento de novas exigências impostas pela sociedade.

A esse novo vínculo desenvolvido através do pensamento crítico-reflexivo é que pode acontecer a mudança da informação para conhecimento, da fábula para a realidade, e da perversidade para a possibilidade no âmbito da educação, pois ainda vivemos um tempo em onde a ideia de aldeia global parece corroborar para se difundir instantaneamente as muitas informações entre as pessoas (SANTOS, 2011). Em meio a este cenário de acesso igual ao conhecimento, a racionalidade comunicativa oferece suporte para que as relações, a cultura do mundo da vida das pessoas, o conhecimento dialogado pela via consensual se construa como resistência a racionalidade instrumental e estratégica cada vez mais presente no mundo globalizado.

Habermas (1999) procurou formular a teoria da ação comunicativa, apostando numa outra forma de pensarmos a sociedade, que não é a



utilitarista, tampouco homogênea, mas comunicativa e intersubjetiva. Igualmente o ensino pode ser enxergado pela ótica da racionalidade comunicativa, como uma outra escola, composta de professores reflexivos, que não se deslumbram com a informação, mas que desenvolvem a competência para lidar com ela, pelos processos de organização, reflexão e ação comunicativa.

Nesta empreitada globalizante e excludente ao mesmo tempo onde o conhecimento torna-se ou até mesmo aparenta-se ser um bem comum, a ideia de aprendizagem construída ao longo da vida torna-se então um direito e também uma necessidade (ALARCÃO, 2011). Portanto, enquanto educadores cabem-nos a tarefa de construirmos essa escola reflexiva, questionadora, que propicie aos alunos também o desenvolvimento da capacidade de ver o que nos é apresentado ou imposto enquanto conhecimento, com um olhar analítico, seletivo e crítico, para que a equidade do saber possa sair da homogeneidade para heterogeneidade dos contextos em que o conhecimento se constrói.

## **2 O PROFESSOR REFLEXIVO NO CENÁRIO DE GLOBALIZAÇÃO**

Na atualidade, o conceito de professor reflexivo se popularizou no Brasil e tornou-se até esvaziado de sentido, haja vista o descrédito que assola a educação e conseqüentemente a desvalorização do profissional professor. Essa expressão teve início através da percepção de Donald Schön (1997) cuja ênfase se fundamenta na ideia de que a formação docente deve ser reestruturada partindo agora da própria prática docente, num processo contínuo de reflexão na ação, durante a ação e depois da ação. Sua proposta é que a formação do professor não seja mais baseada num currículo hierárquico fechado em que primeiro apresente-se a teoria para só depois partir para a prática.

Em sua defesa, o autor apresenta que a construção do conhecimento pode ocorrer através da prática (PIMENTA; GHEDIN, 2012) como também durante seu desenvolvimento no espaço cujas técnicas e as relações se articulam e se materializam. Essa forma de enxergar que o processo formativo do professor demarcava-se por uma fragmentação, implica em dizer que o professor não estava sendo formado em um contexto articulado, conectado, de relação teoria-prática, o que dificultava a esse novo profissional, oferecer respostas aos problemas complexos que surgem na prática.

Santos (2006) embora não tenha discutido seus escritos na concepção do ensino, corrobora adequadamente para esta compreensão quando partindo de uma perspectiva de totalidade. De acordo com o autor, o processo atribuído à

fragmentação assume caráter histórico que se escreveu em cada momento do percurso da humanidade. Assim, ainda frisa que para buscar uma interpretação da evolução em seus contextos cumpre-se como tarefa retomar essa compartimentação, uma vez que na concepção da totalidade a noção a esta realidade se torna em objetivos que continuam a integrar essa dinâmica.

De acordo com Alarcão (2011) a menção para com esta realidade também reafirma a importância da reflexão no processo de formação por meio dos educadores. Em suas concepções, a autora enfatiza que em meio a esta nova dinâmica onde se impera as ideias e os mecanismos frutos do processo e sistema global, a sociedade assume caráter informacional e propiciadora de conhecimentos e de aprendizagens. Na mesma perspectiva traça para com os educadores algumas funções e papéis considerados cruciais neste tempo. Este, por sua vez, se mostra fundamentado na premissa de que os educadores frente aos avanços da ciência, das tecnologias e das próprias mudanças de comportamentos e mentalidades devem atribuir sentido a sua prática a partir de uma consciência que demande constantes reflexões.

Do mesmo modo, a estes também se designa a necessidade de recontextualizarem em suas identidades e responsabilidades profissionais considerando seu processo de autoformação e identificação profissional. Tais aspectos explicam-se pela vertente de buscar desenvolver nos educandos não somente um sentido de liberdade e reconhecimento dos limites de uma responsabilidade social, mas principalmente o desenvolvimento de um espírito crítico respaldado nas relações dialógicas e comunicativas, além do confronto das ideias e da capacidade de ouvir e entender o outro. (ALARCÃO 2011).

Pimenta e Ghedin (2012) remetendo-se a outros questionamentos que evidenciavam a participação do professor nos rumos do seu fazer pedagógico e ao mesmo tempo reflexivo concernente as suas práticas, mencionam que se por um lado à colaboração dos professores tornou-se motivos de indagações na reformulação de outras decisões, por outro, as pesquisas parecem ter tomado o próprio lugar destes para a incorporação dessas ideias e conhecimentos a serem implementados. Passa-se então, apesar de toda instrumentalização e agir estratégicos concomitantes ao processo de globalização, a perceber que era necessário ouvir o profissional professor que lida diariamente com os desafios do processo ensino-aprendizagem.

Compreendendo que a globalização amplia a complexificação do conhecimento e principalmente o alargamento dos contextos (SANTOS, 2006) mediado pela intensificação dos objetos técnicos e informacionais, dada a difusão em tempo recorde da ampliação das desigualdades sociais com todas as disparidades que o

cercam, proporcionar ao docente uma formação que vislumbrasse a visão do todo a partir da prática parece-nos de grande validade, enquanto potencial de resposta aos desafios impostos pela globalização. Nesse sentido, compreende-se a importância do professor reflexivo em uma escola que contemple em sua dinâmica e relações a reflexão.

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas. (ALARCÃO, 2011 p. 50):

No entanto, esse processo não deve ser gerido a partir de uma reflexão subjetiva individualizada, em que o professor sozinho em seu mundo particular, reflete a sua prática. Habermas (1996, p. 175), é enfático ao dizer que “ a ação comunicativa ou estratégica é necessária apenas quando um agente consegue pôr em prática os seus planos de ação de uma forma interativa, isto é com o auxílio das ações de outro agente (ou da sua não ação) ”.

A reflexão na ação poderá trazer ganhos maiores às escolas se realizadas em conjunto, a partir da ação comunicativa e da intersubjetividade dos pares que estão dispostos a se entender pelo consenso e diálogos contínuos, movidos por uma reflexão que nasce da *racionalidade comunicativa*.

Habermas (2004) ressalta que a *racionalidade comunicativa* é manifestada através da fala orientada ao entendimento mútuo, capaz de possibilitar a reflexão de algo em comum no mundo dos sujeitos, que no caso dos professores, pode ser os constantes desafios e problemas que emergem da prática. Alarcão (2011) valorizando a reflexão no coletivo da escola reitera que o professor enquanto sujeito do espaço e construtor de relações subjetivas e comunicativas não deve constituir-se em sua prática como indivíduo isolado no contexto da escola, pois, neste ambiente, seu trabalho necessita exercer uma interligação coletiva com os demais sujeitos, a fim de melhor construir sua profissionalidade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constitui-se como desafio avançarmos no âmbito do ensino na construção de uma escola reflexiva, comunicativa, humana, quando na verdade a globalização como fábula e como perversidade ainda impera nos nossos sistemas



ocidentais. Resta-nos refletir esta globalização mais justa e solidária para quem sabe podermos construir uma escola reflexiva com professores reflexivos que não se regem pelos ditames do mundo do sistema.

A escola dos dias atuais necessita deste exercício, principalmente em virtude dos avanços técnicos associados ao advento informacional e comunicacional dos objetos. Nesse propósito, torna-se primordial refletir sobre suas implicações aos educadores em uma realidade onde as relações se transformam constantemente e onde suas práticas sofrem as interferências destas mudanças.

Com isso, pensar na construção de uma racionalidade comunicativa com vista a orientar o entendimento nas relações estabelecidas entre os sujeitos é contribuir para propagar no espaço da escola e principalmente no contexto de atuação dos educadores as possibilidades de compreender o fenômeno global como um processo que não somente se materializa de forma massificadora e excludente, além de ideológica, mas que também como uma realidade que possa corroborar para a construção de mentalidades, ações e atitudes mais justas, humanas e solidárias.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**. Ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. v.1. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Nadja Hermann. (1996). **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006.



\_\_\_\_\_. **Técnica, Espaço e Tempo:** Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.



## O ENSINO DA CULTURA AFRO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Naibe Cristina de Figueiredo (1); Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira (2)

(Universidade Estadual Vale do Acaraú, [naibecristina@hotmail.com](mailto:naibecristina@hotmail.com))

### RESUMOS

O estudo da cultura Afro-brasileira em uma escola pública no município de Areia Branca – RN, surgiu da necessidade de contextualizar a contribuição dos negros na história do Brasil, uma vez que o país nasceu de uma grande diversidade étnica e cultural, e os negros trabalharam como escravos para o desenvolvimento do Brasil. O artigo em tela é resultado desse trabalho que objetivou o resgate da história dos negros no Brasil, através do conhecimento histórico e cultural da cultura afro-brasileira por meio de um projeto didático operacionalizado no Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Areia Branca-RN. No período de 30 dias foram realizadas atividades pedagógicas interdisciplinares, com o intuito de conhecer e valorizar os negros e o seu papel na construção da sociedade. A pesquisa exploratória caracterizou-se a partir de um levantamento bibliográfico utilizando os livros didáticos, reportagens de revistas e jornais, e das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Apresentamos nesse artigo um relato de experiências com reflexões de discentes nos momentos de problematização das atividades práticas desenvolvidas durante o projeto. Os métodos de coleta de dados utilizados foram observação das atividades realizadas pelos discentes tais como: apresentações culturais de danças e músicas africanas, degustação da culinária africana, pesquisa da religiosidade e dos cultos africanos, construção de cordel e painéis bibliográficos de pessoas negras que se destacaram na história do Brasil. Com o trabalho desenvolvido percebemos que os discentes refletiram e opinaram acerca das contribuições e importância dos negros para organização cultural, econômica e social do Brasil. Com este estudo concluímos que os brasileiros tem sangue negro nas veias, as cotas raciais são uma maneira de diminuir a desigualdade social em um sistema que oprimiu/oprime os afrodescendentes. Os dados coletados apontam, ainda, que a partir dos questionamentos raciais impostos pela sociedade que mede em alguns ambientes a capacidade intelectual de uma pessoa pela cor esquecendo que todos os brasileiros herdam sangue negro, e que o Brasil é um país de várias raças e etnias e, partindo desse pressuposto foi possível fazer uma análise de que no estabelecimento escolar não existe discriminação racial e, aproximadamente, 90% dos discentes compreenderam a influência da cultura afro no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Afro-brasileira, Identidade, projeto didático, consciência negra

### INTRODUÇÃO

Com exceção do continente africano, o Brasil é o país com maior número de pessoas negras, sendo também o país das Américas que mais utilizou mão de obra escrava negra e o que manteve a escravidão por mais tempo (SILVA, 2012). Os negros foram arrancados de seu país e separados de seus familiares, sendo obrigados a suportar a arrogância dos colonizadores e também sua covardia, estando desde o descarregar dos navios negreiros a mercê da coação, do

chicote, do tronco e de correntes, além de serem transportados doentes, famintos e amontoados, foram expostos à humilhação (PEREIRA, 2012).

Observando o contexto histórico da luta dos negros contra a escravidão e a criação dos quilombos, fica evidente que a abolição não foi um presente da princesa Isabel como está escrito nos livros didáticos de história, pois a resistência dos negros já havia tornado muitos africanos livres das amarras do trabalho escravo através das fugas e do próprio desgaste do sistema escravista. Vale ressaltar também que as mudanças do século XIX, como a formação de um imperialismo, que buscavam outros modos de exploração contribuíram para o fim da escravidão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus primeiros textos não se preocupou com a questão da raça no Brasil, uma vez que era cultivada no país a mentalidade do mito da democracia racial (SCHWARCZ, 1999). No Capítulo III, afirmam que: “o Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças etnias para a formação do povo brasileiro”, Mesmo com estas necessidades postas no documento poucas coisas foram colocadas em prática no sistema educacional, junto à sociedade.

No artigo 79 da lei nº 9.394/96 diz que: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Esta Lei vem como um reconhecimento das lutas antirracistas feitas pelos movimentos sociais, pelos intelectuais e pelos movimentos negros, que por mais de meio século propuseram-se a “obrigatoriedade da História do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da cultura negra brasileira e do negro na formação nacional brasileira” (SANTOS, 2005).

Com o tempo é que a Lei 11.645/08 apresenta uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Ela torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Ela abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais (CRUZ; JESUS, 2013).

No parágrafo 1º, do artigo 26 da referida Lei, menciona que será incluído no conteúdo programático assuntos relacionados aos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando



as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Esta Lei 11.645/08 foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, abarca uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais (CRUZ; JESUS, 2013).

Fica evidente que o negro sempre trabalhou e continua lutando pela sua equidade. E, dentre várias lutas históricas, conseguiu o resgate de sua história a partir da Lei 10.639/03 onde “propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana”, através do qual entrevê que o negro não deve ser visto somente como peça de trabalho, ou seja, a partir do tráfico negreiro, mas sim mostrar para o educando que este negro tem uma cultura, uma História a ser estudada, e foram os construtores do país chamado Brasil.

O ensino da história e cultura afro-brasileira, em algumas escolas brasileira só é evidente é lembrado apenas nas aulas de história, quando os livros didáticos falam sobre a escravidão no Brasil. À resistência do negro fez com que, aos poucos, a cultura europeia, disseminada no Brasil, fosse envolvida pela cultura africana. Entretanto, por décadas, a sua condição de negro o deixou à margem da sociedade, sem perspectiva de vida (SOUZA; JESUS; CRUZ, 2012).

Refletindo a importância da cultura afro-brasileira, surgiu em uma escola estadual no município de Areia Branca – RN, a necessidade de contextualizar a contribuição dos negros na história do Brasil, uma vez que o país nasceu de uma grande diversidade étnica e cultural, e os negros trabalharam como escravos no desenvolvimento do Brasil. Este trabalho objetivou o resgate da história dos negros no Brasil, através do conhecimento histórico e cultural da cultura afro-brasileira.

A pesquisa exploratória caracterizou-se a partir de um levantamento bibliográfico utilizando os livros didáticos, reportagens de revistas e jornais, e das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Apresentamos nesse artigo um relato de experiências com reflexões de discentes nos momentos de problematização das atividades práticas desenvolvidas durante o projeto com atividades como: apresentações culturais de danças e músicas africanas, degustação da culinária africana, pesquisa da religiosidade e dos cultos africanos, construção de cordel e painéis bibliográficos de pessoas negras que se destacaram na história do Brasil.



Pode-se concluir que as questões relacionadas a diversidade racial é um tema importante para ser trabalhados nas escolas, pois contribui também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria, e os discentes se beneficiam em muitos sentidos: tanto pedagógicos, no tocante a uma visão mais afirmativa da diversidade étnico-racial, quanto políticos, na problematização das relações de poder que marcam os diferentes segmentos da população.

## **METODOLOGIA**

O Projeto “As várias cores do Brasil!” foi desenvolvido com discentes do ensino Fundamental II em uma escola estadual, localizada no município de Areia Branca (RN). A realização do projeto perdurou 30 dias, utilizando os conhecimentos prévios dos discentes sobre a cultura Afro-brasileira e uma pesquisa aprofundada pelos professores na literatura brasileira para fundamentação do assunto em pauta. Partindo da realidade dos alunos, seus conhecimentos e desejo de estudo, trabalhamos os aspectos culturais, religiosos e históricos, estimulando a leitura, escrita, pesquisa e produção artística dos discentes.

Durante o mês de novembro do ano de 2017, foram realizadas atividades pedagógicas interdisciplinares, com o intuito de conhecer e valorizar os negros. Através de pesquisa exploratória bibliográfica em livros didáticos, reportagens de revistas e jornais, e das leis 10.639/03 e 11.645/08. Foram estudados biografias e relato de experiência de negros que fizeram histórias no Brasil e que contribuíram/contribuem na história do município da Areia Branca.

Na operacionalização do projeto foi executada oficina de dança e músicas, contação de história afro, os discentes criaram textos, pesquisaram nos livros didáticos e na internet e depois utilizaram esse aprendizado na prática, trabalhando em sala de aula e nos outros ambientes da escola. Os métodos de coleta de dados utilizados foram observação das atividades realizadas pelos discentes tais como: apresentações culturais de danças e músicas africanas, degustação da culinária africana, pesquisa da religiosidade e dos cultos africanos, construção de cordel e painéis bibliográficos de pessoas negras que se destacaram na história do Brasil e do município da pesquisa.

## **RESULTADOS**

Através das pesquisas bibliográficas percebemos que os discentes refletiram e opinaram a cerca dos negros no Brasil, e perceberam a importância desses sujeitos no desenvolvimento do Brasil durante o período da escravidão e em outros momentos da história. Ficando evidente que a cultura afro é riquíssima em sua diversidade cultural, como as músicas e danças, culinária, religiosidade e cordel.

A Lei 10.639/03, configura-se como uma reparação histórica, um resgate inadiável, mas também um convite irrecusável para o país de ensinar às crianças desde seus primeiros contatos com a escola a visão do povo negro e de sua participação na formação da sociedade brasileira, a fim de rever a injustiça histórica estabelecida dentro do meio escolar e a perda do respeito às tradições, expressões culturais e sociais e aos costumes dos africanos que consolidaram a identidade nacional (CHAVES, 2013). Os discentes perceberam a importância desta Lei para que os negros tivessem o seu reconhecimento na sociedade, e como a escola e um ambiente de aprendizado nada mais justo que iniciasse na escola essas informações e reconhecimento.

Desta forma, através do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi estabelecido que as instituições de ensino se envolvessem inteiramente aliando-se ao governo, para que dentro no ambiente educacional trabalhassem para a luta do antirracismo no Brasil. O então presidente aderiu as reivindicações do Movimento Negro que há anos batalhava para que o Estado reconhecesse a existência do racismo e destituísse a ideia de democracia racial que habitou durante muito tempo o imaginário da população brasileira.

Para conseguir preservar sua cultura e suas crenças, o negro foi obrigado a buscar dois caminhos: a “aceitação” do que era imposto pela igreja católica, miscigenando com o que era compatível com sua cultura, como também, os que conseguiam fugir, através da manutenção de seus ritos nas sociedades clandestinas por ele formadas, chamadas de quilombos (SILVA, 2014). Os discentes resgataram a religiosidade dos negros através de confecções de cartazes dos orixás e santos católicos que eram relacionados aos negros.

Os passos da dança foram inspirados nas observações que se fazia dos machos das zebras nas disputas das fêmeas durante o período do cio. Outras referências africanas identificadas na capoeira estabelecem correlação com uma dança de guerra existente entre os povos do antigo reino do Congo e os rituais tradicionais dos povos do rio Zaire, na África Centro-Occidental, da qual seriam provenientes também algumas cores que representam poder e chefia, como a cor vermelha (BRASIL, 2014). Através

desse conceitos de Brasil (2014), os discentes aprenderam o gingado da copeira, dança tradicional da cultura africana, onde trabalha os movimentos e desperta o gingado, o companheiro e os movimentos corporais.

Segundo Caruso (2011) a importância social da narrativa oral, cujas finalidades variam de acordo com as circunstâncias, gerou muitas maneiras de contar uma história, isso criou vários gêneros de narrativas como o conto popular, maravilhoso, de fadas, as fábulas, os apólogos, as parábolas, as lendas e os mitos. Dessa maneira percebe-se que a contação de história afro favoreceu o resgate da cultura negra no Brasil e no município de Areia Branca, e essa pesquisa para o desenvolvimento da contação de história possibilitou a construção dos painéis dos negros que fizeram história no Brasil e no município de Areia Branca. Após a contação de histórias dos negros, os discentes do 8º ano do ensino fundamental, construíram um texto em cordel:

“Homens foram escravizados  
Obrigados a trabalhar  
Deixando os senhores bem rico  
E de comer de porcos se alimentar

Trabalhando de sol a sol  
Nem na chuva eles pararam  
Apanhavam de seus feitores  
E no tronco eram amarrados

Era tratado como animal  
Só tinham direito de trabalhar  
Se alguém fosse reclamar  
No tronco ia apanhar

Lá se vem o capitão do mato  
Todos os negros tremiam  
Pois no certo eles sabiam  
Que chicotada ia levar

Eu morei em uma senzala  
Sou amigo do zumbi  
Aquele negro guerreiro  
Que lutou pela liberdade

Do povo afro brasileiro  
Prejudicou os senhores  
Teve sua cabeça cortada  
Por Furtado de Mendonça





No dia 20 de novembro  
Dia que foi assassinado  
O maior guerreiro negro  
Que o mundo já conheceu.”

A culminância do projeto foi um momento de reflexão e participação de todos os docentes e discentes, e possibilitou a interação e envolvimento de todos em busca de mostrar da melhor maneira todas as atividades produzidas por eles durante o mês de novembro.

## CONCLUSÃO

Considerando o exposto, foi possível compreender que a cultura negra, no presente estudo, usada como sinônimo de cultura afro na atual situação em que se encontra a educação do Brasil. Viu-se que a disseminação da cultura afrodescendente avança nas mais diversas áreas, desde a linguagem, passando pela arte, em evidência a música samba, frevo e capoeira, misto de dança e luta até chegar na culinária, vestuário e religião, dentre outras.

Com esse estudo foi possível perceber que os brasileiros têm sangue negro nas veias, as cotas raciais são uma maneira de diminuir a desigualdade social em um sistema que oprimiu durante tanto tempo os negros, e em nosso estabelecimento escolar os discentes se sentem orgulhosos em fazer parte desta etnia.

Durante o projeto e elaboração do artigo os dados coletados apontam, ainda, que a partir dos questionamentos raciais impostos pela sociedade que mede em alguns ambientes a capacidade intelectual de uma pessoa pela cor esquecendo que todos os brasileiros herdam sangue negro, e que o Brasil é um país de várias raças e etnias e, partindo desse pressuposto foi possível fazer uma análise de que no estabelecimento escolar não existe discriminação racial e, aproximadamente, 90% dos discentes compreenderam a influência da cultura afro no Brasil.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 10 de maio de 2018.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 19 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.



CARUSO, C. **Histórias que atravessam milênios** . Disponível em:  
<http://educacao.uol.com.br/portugues/literatura-oral-historias-atravesam-milenios.htm>  
Acesso em 03 de julho de 2017.

CHAVES, A. A cultura afro-brasileira em foco: 10 anos da aprovação da lei 10.639/03 e o papel da mídia – um olhar sobre o jornal Folha de São Paulo – Janeiro de 2003 e 2013. **Encontro nacional de História e mídia** – UFOP – Ouro Preto – Minas Gerais, 2013.

CRUZ, C. S.; JESUS, S. S. Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história – algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. **XXVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento histórico e diálogo social**, Natal – RN, 2013.

SANTOS, Sales dos Anjos. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In **Educação antirracista abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem Branco, muito pelo contrário: Cor e raça na Intimidade**. Companhia da Letras, São Paulo. 1999.

SILVA, H. K. A cultura Afro como norteadora da cultura brasileira. **PERSPECTIVA**, Erechim. v. 38, n.144, p. 25-35, 2014

SOUZA, M. M.; JESUS, M. F.; CRUZ, T. S. História e cultura Afro-Brasileira na Escola: Lei 10.639/03. **Revista Eletrônica Faculdade José Augusto Vieira**. 7, 2012.

PEREIRA, O. M. L. A dor da cor: Reflexões sobre o papel do negro no Brasil. **Caderno Imbondeiro**. João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012.



# O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO E EXPERIÊNCIA

**Maria Amélia da Silva Costa**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

[amelhinha4@hotmail.com](mailto:amelhinha4@hotmail.com)

## RESUMO

O Ensino de história e cultura afro-brasileira é componente obrigatório no currículo da Educação Infantil, isso se deu a partir de uma exigência da Lei 10.639/03. Esta pesquisa trata de um relato de experiência, de natureza qualitativa que teve por objetivo traçar reflexões a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil. Trabalhar um tema tão relevante para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade se constitui como um desafio para os educadores tendo em vista, a necessidade de uma linguagem adequada à compreensão da criança, além de estratégias metodológicas para o ensino. O presente estudo trata-se de um relato de experiência descrito a partir das experiências desenvolvidas em um projeto de intervenção realizado por uma professora de Educação Infantil do município de São Mamede-PB com sua turma de pré I, com crianças na faixa 4 e 5 anos de idade, onde a professora partiu dos preconceitos existentes e planejou atividades que intervissem na forma vê, compreender e expressar-se diante de situações que envolvem a história e a cultura afro-brasileira. Ressalta-se no texto além da experiência relatada, uma breve discussão a cerca do tema e sua aplicabilidade ao ensino. A pesquisa apresenta, sobretudo, a importância de o tema ser abordado, desde a mais tenra idade das crianças de modo a formar desde cedo cidadãos mais conscientes do respeito à diversidade, num viés de uso do processo ensino-aprendizagem como prática social de interação entre os sujeitos e de formação humana para a convivência social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; História e Cultura afro-brasileira; Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

Tratar sobre questões relacionadas a história e cultura afro brasileira tem sido cada vez mais tratada nos documentos do ministério da educação e nas escolas, observa-se que as publicações apontam uma preocupação em oferecer subsídios aos professor para que ele possa abordar o tema em sala de aula, direcionando-se, principalmente, à relação estabelecida entre a população afrodescendente e o sistema educacional brasileiro. Entre as publicações do Ministério da Educação apresenta-se alguns exemplos: Superando o Racismo na Escola (2005), Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (2005) e História da Educação do Negro e outras

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

histórias (2005), todos produzidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, do Ministério da Educação.

O fato é que mesmo diante dessas orientações, muitos professores não se sentem seguros para trabalhar a temática, essas iniciativas do MEC tem como foco incluir no currículo temáticas que façam os alunos refletir sobre a democracia racial e a formação cultural brasileira, de fato isso é importante e fundamental desde a Educação Infantil, visto que é uma etapa de formação da criança nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais e um trabalho com a temática racial poderá prevenir e romper com atitudes racistas e diminuir o preconceito. Nesse contexto os educadores da Educação Infantil têm um papel fundamental, abordar uma temática relevante e de cunho social com crianças pequenas, onde é preciso adequar a linguagem e abordagem para atingir os objetivos, a valorização do negro, sua cultura e a relação que isso tem com a própria vida das crianças, é desafiador.

O Ensino de história e cultura afro-brasileira é componente obrigatório no currículo da Educação Infantil, isso se deu a partir de uma exigência da Lei 10.639/03. Esta pesquisa trata de um relato de experiência, de natureza qualitativa que teve por objetivo traçar reflexões a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil.

Trabalhar um tema tão relevante para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade se constitui como um desafio para os educadores tendo em vista, a necessidade de uma linguagem adequada à compreensão da criança, além de estratégias metodológicas para o ensino. É durante o período em que frequentam a creche ou a pré-escola, que as crianças estão construindo suas identidades, o trabalho com a questão da diversidade é portanto necessária nessa faixa etária, onde desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças precisam entender que são diferentes uns dos outros, aprender a respeitar essas diferenças é o principal objetivo e o professor procura alcançar, nesse percurso de trabalho com a diversidade, uma das ideias pertinentes é trabalhar o ensino de história e cultura afro brasileira, e ajudar as crianças a lidar com as diferenças, com sua própria identidade negra e fortalecer acima de tudo atitudes cidadãs de respeito ao próximo, como um verdadeiro agente de promoção da diversidade.

O presente estudo trata-se de um relato de experiência descrito a partir das experiências desenvolvidas em um projeto de intervenção realizado por uma professora de Educação Infantil do município de São Mamede-PB com sua turma de pré I, com crianças na faixa 4 e 5 anos de idade, onde a professora partiu dos preconceitos existentes e planejou atividades que intervissem na forma vê, compreender e expressar-se diante de situações que envolvem a história e a cultura afro-brasileira.

Ressalta-se no texto além da experiência relatada, uma breve discussão a cerca do tema e sua aplicabilidade ao ensino. A pesquisa apresenta, sobretudo, a importância de o tema ser abordado, desde a mais tenra idade das crianças de modo a formar desde cedo cidadãos mais conscientes do respeito à diversidade, num viés de uso do processo ensino-aprendizagem como prática social de interação entre os sujeitos e de formação humana para a convivência social.

## **METODOLOGIA**

O estudo apresentado foi realizado é um relato de experiência, descrito a partir das experiências desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil, a qual elaborou e desenvolveu um projeto de intervenção abordando o ensino de História e Cultura afro brasileira, no município de São Mamede-PB com sua turma de pré I, com crianças na faixa 4 e 5 anos de idade.

No que tange ao tipo de pesquisa, de acordo com os objetivos, a pesquisa se caracteriza relato de experiência com uma fundamentação bibliográfica. Entre os diversos tipos de pesquisa, este define o melhor delineamento que foi empregado para que os objetivos fossem alcançados. Dessa forma reúne os procedimentos de coleta e as fontes de informação. De acordo com Gil (2008) “É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.” Esse tipo metodológico do referido estudo, se torna viável, tendo em vista o arcabouço teórico basilar para confirmar ou refutar a hipótese.

Em relação ao enfoque, que diz respeito à natureza da pesquisa ou a forma de abordagem, se configura em qualitativa, Quanto ao nível de investigação, segundo os objetivos é delineada como descritiva. O referido nível é compatível com a proposta abordada, pois se tem o intuito de apresentar a experiência do projeto desenvolvido pra trabalhar na Educação Infantil o Ensino de História e Cultura Afro e refletir acerca do trabalho desenvolvido como contribuições para o respeito à diversidade na educação infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Educação Infantil ganha ênfase em 1996, quando a LDB ao tratar da composição das modalidades escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo verifica-se um grande avanço no diz respeito aos direitos das crianças, uma vez que a educação infantil é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento e



bem estar infantil, assim como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

A educação infantil é garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996 como um direito para as crianças de 0 a 5 anos de idade, ela é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 da (LDBEN) Nº 9.394/1996 preconiza que a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, bem como em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tem entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, a garantia de experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Essa questão de reconhecimento da própria identidade parte também do conhecimento da diversidade existente que para as crianças pequenas às vezes não é tão evidente.

A experiência relatada foi vivida pela Professora Aparecida, 38 anos de idade, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. A mesma é professora há 13 anos, desses atua na Educação Infantil há 8 anos. Segundo a professora no ano de 2017 ela trabalhava com uma turma de pré I, como é natural em nosso país a sala de aula era diversificada e tinha uma criança negra, que os colegas não gostavam de sentar perto, e nem brincar com ela, essa situação preocupou a professora que pensou em como superar esse problema, foi então que ela lembrou da importância do trabalho com Ensino de História e Cultura Afro brasileira, apesar de nunca ter realizado nenhum projeto específico sobre a temática, ela pesquisou e elaborou um projeto de intervenção que envolve-se o respeito a diversidade, especialmente ao negro. Entretanto o trabalho com Educação Infantil têm suas próprias particularidades e a necessidade de atividades lúdicas é uma dessas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) integra a série de documentos elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os RCNEI foram realizados diante de um longo debate nacional, com a participação de professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo de forma significativa para orientar as práticas didáticos pedagógicas incluindo a tríade em que deve ser realizado o trabalho na Educação infantil que é o educar, cuidar e brincar, logo a ludicidade ganha destaque e permeia todo o processo de aprendizagem da criança.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

Esse documento é de grande valia e considerado um avanço na educação infantil pois tem como finalidade superar, de um lado, a tradição assistencialista das creches e, de outro, a marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Nesse aspecto seu objetivo maior é servir como orientação e reflexão no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que se dedicam a esta área, ou seja, crianças de zero a cinco anos de idade, tendo como premissa respeitar a diversidade cultural das crianças.

“Algumas crianças rejeitavam uma coleguinha negra, não queriam pegar na mão dela e nem sentar perto na hora da rodinha de leitura, isso me preocupou muito, porque são crianças pequenas que já estão desenvolvendo preconceito pelo próximo”. (Professora Aparecida).

De acordo com a professora ela pensou em fazer um projeto interdisciplinar, aliado ao projeto de leitura que a escola iria trabalhar naquele ano, o projeto intitulado “Zé do Livro”. Para trabalhar a temática a professora comprou um boneco negro e levou para a sala para apresentar as crianças, o projeto consistia em que todo final de semana o boneco ia para a casa de uma criança diferente, e ela ia com a ajuda dos pais cuidar do boneco e contar historinhas para ele, com o intuito de incentivar a leitura entre a criança e os pais e otimizar os laços entre escola e família na segunda feira a família vinha junto com a criança e ela ia relatar como foi sua experiência com o Zé do Livro.

“De início a maioria das crianças ficaram encantadas com o boneco, todos queriam levá-lo para casa, alguns muito ansiosos, mas uma das crianças desde o início rejeitou o boneco pela sua cor. Decidi fazer essa situação mudar através da ludicidade.” (Professora Aparecida).

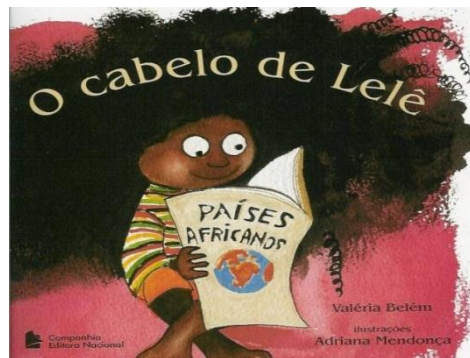
Observa-se que o lúdico é uma ferramenta importante na Educação Infantil, ele é um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, requer um planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada. É através do lúdico que o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e que, sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades, além de proporcionar situações que haja uma interação maior entre professores e alunos, em uma aula diferente e criativa, sem ser rotineira.

“Comecei a trazer brincadeiras da cultura afro e musicas, além de historinhas incríveis para o sucesso do projeto, as crianças amavam as historinhas e o carinho pelo Zé só aumentava, exceto aquela criança que te falei, quando chegou o dia dele levar o Zé para casa ele não quis, mesmo assim a mãe levou, a mãe depois me disse que no caminho ele apedrejou o boneco, chutou e disse que tinha nojo dele, essas atitudes quando relatadas ela mãe me incomodaram muito e resolvi fazer uma reunião com os pais para conversamos sobre a diversidade, mas também sobre o preconceito observado.” (Professora Aparecida).

Para Campos (1994), trabalhar a perspectiva lúdica na educação infantil exige um novo tipo de atuação dos profissionais de uma concepção que situa a criança tanto no contexto social, ambiental, cultural amplo, quanto no contexto das interações que estabelece com os adultos e outras crianças, pois a mediação do brincar pelos adultos permite que a criança interaja, viabilizando a apropriação de significados que, por sua vez, levam à construção da identidade, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo. Conforme RCNEI (1998, vol 1. p. 21):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

A professora Aparecida relatou que no período do projeto ela trouxe diversas histórias infantis que enfatizavam a cultura afro entre as histórias trabalhadas a professora apresentou: O cabelo de Lelê de Valéria Belém; Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado; A bonequinha preta de Alaíde Lisboa.



Segundo a professora as principais dificuldades foram algumas famílias resistentes o projeto e a rejeição de algumas crianças, mas isso foi superado ao longo do projeto, a mudança de comportamento se deu ao longo do projeto, as conversas as historinhas e brincadeiras ajudaram as crianças a vê como a diversidade é linda e necessária.



“Um momento muito lindo foi quando uma das famílias trouxe para apresentar na sala a historinha “A menina Africana” senti que tinha atingido o objetivo de mobilizar a família para o projeto”. (Professora Aparecida).

Segundo a professora o preconceito precisa ser quebrado desde a mais tenra idade, e na Educação Infantil isso deve ser feito a partir de atividade rotineiras e simples, visto que organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento. (RCNEI, vol I, 30).

“Meu maior pagamento e vitória foi vê aquele menino mudar a postura com relação ao boneco, mas ao mesmo tempo saber que aquela mudança de postura seria também com o próximo, ele pediu para levar o Zé novamente para casa porque da primeira vez não tinha tratado ele bem e disse que ele era um boneco lindo, as brincadeiras e o lúdico permitiu essa conquista, foi uma experiência valiosa que quero repetir com outras turmas.”

O brincar permite aprender a lidar com as emoções. Através das brincadeiras, a criança equilibra os conflitos gerados de seu mundo cultural, formando sua subjetividade, sua marca pessoal e sua individualidade. Segundo Kishimoto (2011 p.32) “ao atender necessidades infantis, o jogo tornar-se forma adequada para a aprendizagem (...)”.

Segundo Wallon (1989, p. 47) a criança demonstra seu interesse pelas relações sociais infantis nos momentos de jogos, a criança concebe o grupo em funções das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com seus camaradas de grupo, e também da contestação, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas.

De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. Esse processo, para sua eficácia, requer um ambiente acolhedor, uma liberdade de ações e estimulação para novas descobertas.

É na brincadeira que a criança pode pensar e experimentar situações novas ou mesmo no seu cotidiano. A criança faz da brincadeira um meio de comunicação de prazer e recreação. É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que se consegue obter melhores resultados. Pretende-se com esse trabalho apresentar o lúdico numa visão pedagógica como uma ferramenta para a melhoria do processo de aprendizagem na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado observou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96 foi um importante marco para a Educação Infantil no Brasil e a partir dela foi elaborado o Referencial Curricular para a Educação Infantil, documento norteado das práticas pedagógicas e que valoriza o lúdico como uma ferramenta muito importante para a formação das crianças, pois é através dela que a criança desenvolve seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

Nesse sentido o estudo aponta que o lúdico foi a forma que a professora Aparecida utilizou para trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro na Educação Infantil e que a experiência foi válida e possível de ser aplicada com outras turmas, claro que respeitadas suas particularidades.

A pesquisa apresentou, sobretudo, a importância de o tema ser abordado, desde a mais tenra idade das crianças de modo a formar desde cedo cidadãos mais conscientes do respeito à diversidade, num viés de uso do processo ensino-aprendizagem como prática social de interação entre os sujeitos e de formação humana para a convivência social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9.394/1996. Brasília, congresso nacional, 1996.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: FCC, 1994.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo e a educação infantil: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º. ed. São Paulo: Cortez, 2011. M

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

RUDIO, Franz Victor , **Introdução ao Projeto de Pesquisa**. Científica. Vozes: São Paulo, 1999.

SANTOS. S. Marli P. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 6ed. Martins Fontes. São Paulo, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa: Veja/Universidade. 1979.





## O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

José Aldaécio de Lima<sup>1</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)*  
*aldaeciolima@hotmail.com*

Co-autora: Maria da Paz Cavalcante<sup>2</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)*  
*mariapaz@uern.br*

### Introdução

Em consonância com as intensas transformações ocorridas na sociedade em escala não apenas nacional, mas internacional, a História, seja como ciência, seja como disciplina escolar, tem sido campo de profundas mudanças que altera, de forma significativa, tanto o modo de pesquisar quanto o de ensinar e aprender. Nesse cenário, Fonseca (2009) situa especificamente as últimas décadas do século XX como um período em que se torna mais forte o movimento de repensar a História, as metodologias, as linguagens, as fontes e as práticas de ensino.

Ao se debruçar sobre a trajetória do ensino de História nas escolas públicas brasileiras, é notável que, principalmente a partir dos anos finais do século XX, houve avanços significativos nas práticas de ensino da disciplina. Contudo, apesar desse reconhecimento, é comum ainda encontrar, em pleno século XXI, alguns temas e aspectos da História ensinada no chão das escolas que enfrentam dificuldades de se efetivarem conforme é estabelecido pelo currículo escolar e pelas diretrizes oficiais.

Um desses temas é o trabalho com a história local. De reconhecida relevância na formação histórica do aluno, ainda não se efetivou, no cotidiano escolar, como uma prática que viabilize, de fato, a compreensão dos aspectos relativos ao lugar e aos espaços de sua convivência interligados com o contexto geral. pois “quando se

---

<sup>1</sup> Aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Prof<sup>ª</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)

<sup>2</sup> Professora Doutora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Prof<sup>ª</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)



trata das questões relativas à história do local com o global, muitas dificuldades, dúvidas e problemas permanecem” (FONSECA, 2009, p. 114)

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de História local nas escolas públicas brasileiras, identificando as possibilidades e os desafios vivenciados no chão dessas escolas. Para tanto, a metodologia utilizada partiu de uma revisão de literatura com o aporte teórico de Fonseca (2009), Schmidt e Cainelli (2009), Samuel (1989), Zamboni (1993), Brodbeck (2012) e de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB\96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).

### **O estudo da história local frente às possibilidades e aos desafios do cotidiano**

Se considerarmos as diversas temáticas que envolvem o ensino de História nas escolas públicas brasileiras verifica-se que a incorporação nos currículos escolares do estudo da história local é recente e está diretamente ligada a presença de novas correntes historiográficas, como a Nova História, a Nova História Cultural e a Marxista, entre outras, que modificou substancialmente a forma de se pensar, estudar, pesquisar, ensinar e aprender História.

A partir dessa nova historiografia, novas correntes surgiram e com elas mudanças profundas foram efetivadas no campo da História que repercutiram diretamente na prática pedagógica de sala de aula. Foram introduzidas metodologias inovadoras, mudou-se o conceito e o tratamento dado às fontes históricas, o que ampliou significativamente tanto a sua quantidade quanto a variedade. Novas temáticas foram incorporadas e passaram a ganhar atenção dos historiadores como a vida cotidiana de homens comuns, grupos marginalizados, mulheres, crianças, negros, entre outros.

Nesse contexto de mudanças o ensino da história local ganhou espaço entre os conteúdos da disciplina e no contexto de sala de aula como uma estratégia capaz de ajudar na formação histórica do aluno. Nesse entendimento, o estudo da história local passa a ser concebido como o passo inicial no processo de aprendizagem histórica do aluno. Nas escolas públicas brasileiras a incorporação dessa temática visa possibilitar ao aluno a construção do conhecimento histórico a partir do estudo



da realidade em que ele se encontra inserido. Ou seja, conhecer os espaços e as relações sociais estabelecidas pelos grupos de convivência próxima no presente e no passado para estender esse conhecimento para outras realidades vivenciadas por outros grupos sociais localizados em tempos e espaços diferentes. Nessa perspectiva, o estudo da história local passa a ser concebido como uma estratégia pedagógica capaz de viabilizar a transposição didática do saber histórico para o saber escolar. De acordo com esse ponto de vista:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão interligados no conjunto do conhecimento (VAZQUEZ, 1994 APUD SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 139).

Ainda de acordo com Schmidt e Cainelli (2009), o trabalho com a história local tanto pode facilitar a construção de problematizações, a apreensão da história da comunidade sob múltiplos olhares, a partir da consideração das vozes dos diferentes sujeitos, inclusive e principalmente as que foram e são silenciadas pela história dita oficial e institucionalizada como conhecimento histórico quanto “contribuir para que o aluno conheça e aprenda a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, de seu país e do mundo” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 140).

Assim, diante do exposto é preciso compreender que a presença da história local como conteúdo do componente curricular de História, embora ainda se encontre restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz parte de um processo de ruptura da forte presença do Positivismo na educação brasileira. Um dos fatores que fundamentam a abordagem dessa temática na disciplina de História está diretamente relacionado às novas produções historiográficas, como mostra o trecho abaixo:

Atualmente, na produção historiográfica, algumas obras indicam novo enfoque sobre a história local, motivado, principalmente, pelo interesse pela história social, ou seja, pela intenção de recuperar a história das sociedades como um todo, a história das pessoas comuns (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 137).

Sob esse olhar, o local se caracteriza como o espaço privilegiado em que se pode iniciar uma formação histórica respaldada por uma vivência entre pessoas comuns que, a partir de suas ações cotidianas estabelecem diferentes relações de convivências, conforme suas necessidades e interesses. No entanto, para que essa realidade seja de fato concretizada como uma oportunidade para se desenvolver no aluno a formação histórica, é preciso que ela seja levada para sala de aula e sirva de ponto de partida para um processo contínuo de reflexão, questionamento, discussão e problematização dos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Como se sabe, a história local como conteúdo de História é uma reivindicação da nova historiografia. Sendo um tema recente e ainda em processo de amadurecimento, sua efetiva implantação em sala de aula precisa levar em consideração algumas questões. Uma delas é apontada no enunciado abaixo:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 138).

Isso nos leva a pensar que o trabalho com essa temática exige do professor um bom nível de formação na área para que seja capaz de conduzir as atividades de forma contextualizada. Em primeiro lugar precisa ter consciência de que não se pode estudar o local como um fim em si mesmo, sem que esteja interligado no tempo e no espaço com as dimensões regional, nacional e até mundial. Em segundo lugar é imprescindível que ele possua uma base teórica e metodológica consistente. Pois, sem essa base o máximo que ele conseguirá fazer é a pura e simples transmissão de informações vazias e desconexas, que certamente serão incapazes de possibilitar ao aluno uma compreensão histórica daquilo que lhe foi repassado.

No que se refere às atividades desenvolvidas em torno dessa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs, 1997), documento norteador da prática pedagógica na educação do país, reforça a importância de se trabalhar esse conteúdo desde os primeiros anos de escolarização como estratégia



pedagógica para a formação histórica inicial do aluno. Nesse entendimento, o documento ressalta que:

[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (PCNs, 1997, p. 49).

Conforme orienta os PCNs, a abordagem dessa temática nos anos iniciais se torna imprescindível no processo de formação da consciência histórica do aluno. Pois, a obtenção gradativa das noções de semelhanças e diferenças, permanências e transformações a partir do local mais próximo, ou seja, da sua comunidade, pode servir de referência para a compreensão da história nas dimensões regional, nacional e universal.

Diante do reconhecimento da contribuição que essa temática pode prestar no processo de formação histórica do aluno, é importante apresentar nesse trabalho algumas possibilidades que possam servir de referência e de sugestão para os professores de História que almejam melhorar sua prática docente e desenvolver um trabalho que atenda aos anseios e as necessidades do aluno no atual contexto em que está inserida a escola.

O trabalho com a história local deve acontecer em consonância com os princípios da educação histórica, que por sua vez visa à formação da consciência histórica dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade. Para que isso aconteça de fato é preciso compreender que apesar da sala de aula ser um lugar privilegiado para a transmissão e produção do conhecimento histórico, ela não é o único. Dito isso, é imprescindível que o trabalho desenvolvido ultrapasse o espaço de sala de aula e os muros da escola e passe a considerar como espaço de formação diversos lugares que carregam em si um conjunto de possibilidades a serem exploradas em benefício de uma prática docente alinhada com os novos desafios postos pela sociedade contemporânea. Esse entendimento é reforçado pela citação abaixo quando diz que:

O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do





próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (FONSECA, 2009, p. 117).

A partir desse entendimento fica evidente o quanto é possível usufruir dos diversos espaços de convivência no qual os alunos estão inseridos, como alternativas viáveis e enriquecedoras capazes prestar uma grande contribuição para que os alunos possam se situar historicamente no tempo e no espaço. Pois, como defende a literatura, se a história pode ser encontrada, estudada, interpretada e refletida nas cidades e nos campos, nos muros, nas esquinas e nas ruas, nas fazendas, nos parques e nas praças, nas casas e nos prédios, entre outros lugares, negligenciar essas possibilidades é no mínimo uma omissão que tira dos alunos a oportunidade de construir uma formação histórica consistente, crítica e autônoma.

Trabalhar a história local nessa perspectiva requer do professor um novo olhar sobre o ensino de História, suas metodologias, as diferentes fontes e linguagens e a construção do saber histórico. O fato de se encontrar nos espaços fora de sala de aula e da escola várias possibilidades de se trabalhar a história local não é por si só uma garantia de que eles sejam utilizados no fazer pedagógico do professor. É preciso que o professor identifique, reconheça e valorize esses lugares como potenciais a serem explorados a favor de uma aprendizagem inovadora. Esse tipo de trabalho já nos primeiros anos de escolarização vai ao encontro da necessidade e da finalidade do ensino de História de situar historicamente o aluno no seu tempo. Pois:

O objetivo fundamental da História no Ensino Fundamental é situar o aluno no momento histórico em que vive [...] O processo de construção da história da vida dos alunos, de suas relações sociais, situados em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer (ZAMBONI, 1993, p. 7).

Essa ideia reforça ainda mais a importância de se estudar a história local como estratégia para se promover uma formação histórica contextualizada. Não se pode imaginar que os alunos compreendam a História como um produto das ações humanas situadas num determinado tempo e espaço, sem que ele se veja como



partícipe dessa história, como agente que não apenas estuda, mas também produz história a partir de suas ações cotidianas. Essa noção só será possível se ele tiver a oportunidade de compreender a sua própria história inserida nos espaços e lugares de convivência próxima, intercalada e contextualizada no tempo presente e passado com outros espaços próximos e distantes.

Nesse caminhar, a partir dessas contextualizações pode-se favorecer outro aspecto a ser considerado de grande relevância para a formação histórica do aluno no estudo da história local que é a construção da sua identidade. A esse respeito, é preciso considerar que:

Ensinar e aprender a história local e do cotidiano é parte do processo de (re) construção das identidades individuais e coletivas, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no espaço local em que vivem como cidadãos críticos (FONSECA, 2009, p. 123).

A identidade como parte constitutiva do ser humano é algo que pode ser construída e reconstruída permanentemente. O processo de interação e comunicação entre os indivíduos e destes com o ambiente em que estão inseridos estabelecem relações de convivências que influenciam a construção tanto da identidade individual quanto a coletiva. Nesse sentido, sendo a escola um espaço fixo e permanente de convivência contínua que trabalha diariamente com alunos pertencentes a diferentes realidades, não se pode fechar os olhos e ignorar a identidade como uma dimensão inerente ao processo de formação histórica do aluno.

De acordo com Brodbeck (2012, p. 69), a construção da identidade do aluno pode ser desenvolvida em sala de aula a partir de atividades que resgatem a sua história pessoal e a do seu grupo de convívio. Para tanto, é imprescindível que se crie condições e situações que possam ajudar o aluno a refletir e a entender o lugar que ele ocupa nos diversos espaços de convivências e a desenvolver o sentimento de pertencimento. Nesse contexto, cabe à escola criar estratégias que possam ajudar o aluno a reconhecer, respeitar e valorizar tanto a sua identidade individual e coletiva quanto a do outro, fundamentado em um diálogo que pregue o respeito às diferenças. Afinal, “o ensinar e o aprender História não é algo externo, mas a ser



construído no diálogo, na experiência cotidiana, em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade de forma ativa e crítica” (FONSECA, 2009, p. 125).

Desse modo, o trabalho do professor em sala de aula com a história local deve ser permeado por um conjunto de atividades que possibilite ao aluno desenvolver alguns objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs, 1997) tais como: Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e com outras comunidades, próximas ou distantes, no tempo e no espaço e questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções.

O estabelecimento de tais objetivos se insere nesse novo cenário em que a disciplina de História passa a assumir a função de contribuir para a formação de um cidadão capaz de participar de forma crítica e consciente da sociedade da qual faz parte. Para tanto, parte do princípio de que a efetivação dessa formação passa necessariamente pela compreensão de alguns conceitos históricos e pelo desenvolvimento de algumas competências e habilidades inerentes ao tipo de formação que se almeja.

Desse modo, a proposição do objetivo de Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços, pretende-se fazer com que o aluno se reconheça enquanto membro de um determinado grupo social portador de características próprias que o particulariza em relação a outros grupos sociais. Ao mesmo tempo aponta a necessidade de poder situar seu grupo de convivência dentro de um contexto maior, compreendendo que na impossibilidade de se viver isoladamente, são construídas relações com outros grupos situados em tempos e espaços, às vezes próximos, às vezes distantes.

Nesse sentido, algumas atividades podem contribuir para alcançar os objetivos propostos, tais como fazer a árvore genealógica das famílias da comunidade; pesquisar quais foram às primeiras famílias da comunidade, suas origens, as contribuições, as dificuldades enfrentadas, os problemas existentes, como viviam; como eram organizados os espaços de convivências, os costumes, as festas, o lazer; organizar uma exposição fotográfica dessas famílias e da comunidade;



resgatar essa história através dos relatos de memória dos moradores mais antigos e produzir uma coletânea com esses relatos de memórias.

Em relação ao objetivo de reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e com outras comunidades, próximas ou distantes, no tempo e no espaço, busca-se desenvolver no aluno a capacidade de compreender a história não como um processo linear e cronologicamente contínuo, mas repleto de avanços e retrocessos, rupturas e continuidades que dependendo do contexto pode assumir conotações positivas ou negativas para a comunidade e para as pessoas que nela estão inseridas. Pedagogicamente, algumas atividades podem ser desenvolvidas com tal finalidade, como entrevistas com pessoas mais velhas para saber com que propósitos algumas coisas permaneceram e outras mudaram, as consequências disso, quem se beneficiou e quem se prejudicou e como isso aconteceu; exposição fotográfica com imagens do passado e do presente; visitas à monumentos históricos e à museus; pesquisa documental a partir de documentos antigos para compreender determinados aspectos da época; pesquisar em matérias jornalísticas como alguns problemas eram abordados, se foram resolvidos e se foram, como foram; exposição com objetos antigos. .

O objetivo de que o aluno seja capaz de questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções vai ao encontro de uma formação histórica crítica, reflexiva e transformadora. Para que isso aconteça é preciso que o ensino se desprenda da fórmula conteudista, tão marcada pelo repasse de informações relacionadas aos conteúdos selecionados pelo professor como relevantes para a formação do aluno, e focar em um trabalho que valorize não o volume de informações, mas a discussão, a reflexão e a problematização de temáticas ligadas a vida do aluno, fazendo uma ponte dos problemas encontrados na sua realidade próxima com a realidade distante. Isso é possível porque:

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver. Podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens (FONSECA, 2009, p. 125).



Para isso, o professor precisa buscar outras referências para se trabalhar além do livro didático e das já tradicionais fontes utilizadas como textos informativos, imagens e mapas. Sair do modelo ainda enraizado na maioria das escolas públicas brasileiras de se trabalhar atividades de perguntas e respostas. É preciso realizar com o aluno pesquisas de campo; aulas passeio; visitas à determinados lugares e espaços históricos; exposição fotográfica dos problemas encontrados na comunidade; produção textual a partir desses problemas; escrita de cartas direcionadas às autoridades cobrando soluções; pesquisar como esses problemas foram e são tratados por outras localidades; produção de peças teatrais enfatizando determinados problemas e situações recorrentes na comunidade; promover debates na sala de aula ou na escola para discutir algum problema específico; entrevistar as autoridades competentes sobre a existência de determinados problemas e as soluções possíveis; produzir uma coletânea de poesia sobre os problemas vivenciados pela comunidade; organizar palestras, mesas redondas e grupos de estudo com a parceria de profissionais de outras áreas para debater determinadas problemáticas.

Nessa linha de raciocínio, para finalizar a discussão desse ponto achamos oportuno trazer novamente Schmidt e Cainelli (2009) para apresentar, de forma resumida, os pontos centrais já contemplados no corpo do texto sobre as possibilidades de se trabalhar a história local como estratégia pedagógica de aprendizagem. Assim, considerando-se as possibilidades de atividades apontadas, o trabalho com a história local pode, segundo as autoras:

[...] produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar a historicidade e a identidade dele. Ajudar a criar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajuda-lo a refletir acerca do sentido da realidade social. Ajudar o aluno a analisar os diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural. Facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências e ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 139)

Assim, se por um lado o estudo da história local carrega em si um amplo e variado repertório de possibilidades que contribuirão para a formação histórica do aluno, por outro lado ainda enfrenta uma série de desafios que por vezes interfere

negativamente no fazer pedagógico do professor e conseqüentemente na qualidade da aprendizagem do aluno. Por se tratar de um tema novo e sem uma literatura vasta e abrangente, percebe-se, com base nas observações da rotina diária de sala de aula, na leitura de alguns autores que pesquisam a temática como Fonseca (2009), Schmidt e Cainelli (2009), e de alguns artigos, que o trabalho com essa temática apresenta uma série de dificuldades que serão discutidas no corpo desse trabalho não com a intenção de aprofundamento, pois não é objetivo deste artigo, mas de despertar para a necessidade de conhecer melhor o tema em estudo instigando o leitor a buscar em outros trabalhos subsídios que ajudem a compreender melhor o assunto.

Diante do exposto, Para entender melhor as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar em torno dessa temática, é pertinente trazer a contribuição de Fonseca (2009), pesquisadora renomada na área de História que aponta, fundamentada em suas pesquisas, algumas dificuldades vivenciadas pelas escolas públicas brasileiras no que se refere à consolidação de um trabalho de qualidade com a história local. Para a autora, um dos principais motivos é:

A fragmentação rígida dos espaços e dos tempos estudados não possibilita que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o Estado (Unidade da Federação onde se situa a escola) são vistos, muitas vezes, como unidades estanques, dissociados do resto do País ou do mundo (FONSECA, 2009, p. 118-119).

Nessa perspectiva, ao se trabalhar as dimensões tempo e espaços de forma isolada e desconectada dos demais tempos e espaços, perde-se a oportunidade de desenvolver no aluno a capacidade de entender as construções históricas como fios que se entrelaçam numa relação de permanente diálogo entre presente e passado. Outra dificuldade apontada pela autora diz respeito a:

Naturalização e ideologização da vida social e política da localidade. O homem aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata. O conceito de comunidade, por exemplo, é amplamente utilizado, de forma que pode servir para mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder, dominação e resistências que permeiam os grupos locais (FONSECA, 2009, p. 119).



Isso acontece porque há, de fato, uma forte presença da ideologia dos grupos dominantes tanto no currículo e programas escolares quanto no livro didático que acaba influenciando as práticas de ensino. Em virtude disso, a forma como são abordados os conteúdos escolares, nesse caso específico da história local, acaba mostrando uma imagem superficial e distante da realidade do aluno. Essa prática esconde e negligencia aspectos relevantes que poderiam levar a uma verdadeira imagem e compreensão do seu espaço próximo de convivência. Comumente, o estudo da história local é marcado a partir de referenciais que enaltecem as datas comemorativas, sendo a emancipação política a principal delas, as festas cívicas e religiosas, os desfiles e a construção de obras como praças, ginásios e pontes, entre outras. A imagem do local é construída de tal maneira que a realidade é apresentada dentro de uma visão idealista, como se não existissem problemas relacionados à educação, à saúde, à segurança, ao meio ambiente, ao desemprego, ao uso de drogas, à prostituição infantil, à pobreza, à violência e a distribuição de rendas entre outros que figuram à tempos e insistentemente na maioria dos municípios brasileiros.

Além das dificuldades apontadas anteriormente, a autora ainda coloca como dificuldade:

O espaço reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos. Ressaltam-se, por exemplo, temas recorrentes nos currículos oficiais de alguns municípios: “a origem e a evolução do município e do Estado”, “os vultos, pessoas que contribuíram para o progresso da cidade, da região”. Nesta perspectiva, o bairro, o município, o Estado ou a região têm um destino linear, evolutivo, pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais, que “fizeram o progresso” da região (FONSECA, 2009, p. 119).

Ao se trabalhar a história local nessa perspectiva, seguindo os princípios da historiografia positivista, reproduz-se a concepção tradicional de ensino, tão criticada e condenada pela historiografia moderna. O que acontece, de fato, é a reprodução de uma história factual e personalística, cujo foco está voltado para a descrição de alguns aspectos do município de ordem política como os nomes dos prefeitos que passaram pela gestão, alguns fatos políticos que marcaram a história do município, os símbolos, as construções, os órgãos e as instituições administrativas, sem que haja uma análise e problematização de outros aspectos tão importantes para a



história do município quanto o político, como o econômico, o social e o cultural, entre outros. Com esse tipo de ensino, nega-se ao aluno as condições necessárias para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, autônoma e reflexiva, o que acaba comprometendo a sua formação histórica.

Dito isso, como alternativa para superar essa visão reprodutivista da história local, é necessário enfatizar junto aos aspectos políticos, e de forma crítica, reflexiva e questionadora, outros elementos representativos da história da comunidade como as memórias familiares, os diferentes tipos de trabalho e de produção, as migrações, as festas, a distribuição de renda e emprego, as lutas sociais, as relações de poder e outros que certamente apresentam indícios da realidade vivenciada pela comunidade. Por fim, a autora destaca que:

As fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, órgãos administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político e econômico. Assim, professores e alunos, muitas vezes, têm como fontes de estudo evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local (FONSECA, 2009, p. 119-120).

Tal ocorrência é, sem dúvida, um obstáculo que prejudica substancialmente a prática docente. O fato desses materiais serem produzidos pela prefeitura e pelos órgãos e departamentos legalmente constituídos carrega em si um forte teor ideológico que inviabiliza o estudo da comunidade a partir de uma visão objetiva. Esses materiais constituem importantes ferramentas cuja finalidade é repassar, de forma explícita e exagerada, uma imagem positiva da administração municipal que, na maioria das vezes não condiz com a real situação. Além disso, esses materiais pregam o culto a personalidades políticas municipais e deixam às margens da história as lutas, as ações, as reivindicações e as atividades das pessoas comuns que constrói individualmente a sua própria história e coletivamente a história do município ou da comunidade a qual fazem parte.

Com isso, fica evidente que a carência de materiais e fontes de estudo produzidos sobre a história local, é sem dúvida, um obstáculo que interfere negativamente no desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada nos princípios de validade e confiabilidade dos dados e das informações obtidas. Pois, o





fato dessas informações serem “escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais, não necessariamente historiadores [...] tem provocado várias críticas e até certo descaso pelos conteúdos da história local” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 137).

Diante do exposto, percebe-se que as dificuldades apresentadas ainda são resquícios de um modelo de ensino de História tradicional que figurou por muito tempo nas escolas públicas brasileiras como um modelo ideal para a formação dos indivíduos e para a construção de uma sociedade melhor. Mas que, na verdade, estava o tempo todo a serviço de uma elite dominante que se apoderou da educação como um instrumento de manutenção e conservação de uma ideologia e de um modelo de sociedade que atendesse aos seus interesses e as suas necessidades.

## **Conclusão**

Como vimos ao longo do texto, as mudanças em curso que ora se efetiva no chão das escolas públicas brasileiras faz parte de um processo de renovação que teve início nos anos finais do século XX, cuja finalidade é superar as formas tradicionais de ensinar e aprender, tomando como referência a contribuição de várias ciências como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia e a Linguística, entre outras.

No campo da História o surgimento e a consolidação de uma nova historiografia no final do século XIX e início do século XX, com ideias inovadoras como a Nova História, a Nova História Cultural e a Marxista, entre outras, em contraponto a com a historiografia positivista, repercutiu e influenciou de modo significativo a maneira de pensar, pesquisar, ensinar e aprender História.

Nesse contexto, a disciplina de História ganhou uma nova roupagem com uma ruptura lenta e gradativa das abordagens, dos objetivos, da função social, das metodologias, das fontes e linguagens, das temáticas, da avaliação e das atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela. Com a exigência da sociedade contemporânea globalizada e tecnológica de se formar cidadãos críticos, conscientes, autônomos e transformadores, coube à escola assumir esse papel.



No que compete à disciplina de História, pode-se dizer que a incorporação da história local como conteúdo curricular visa favorecer a formação histórica inicial do aluno mediante o entendimento da realidade próxima na dimensão temporal e espacial, como ponto de partida para situar-se historicamente, para construir a sua identidade individual e coletiva e para compreender que os seus espaços de convivências estão interligados no tempo e no espaço com outros contextos históricos próximos e distantes, sendo por eles influenciados.

Vimos que, embora o estudo da história local seja um tema novo na disciplina de História, as possibilidades de se trabalhar são muitas, se considerarmos a enorme variedade de fontes históricas que podem ser exploradas tanto no ambiente de sala de aula quanto fora dela. A riqueza de artefatos, objetos, monumentos, vestígios e documentos de natureza diversa podem contribuir de forma significativa no processo de formação histórica do aluno.

Contudo, verificamos também que, paralelo às possibilidades, existem muitos problemas que dificultam o trabalho do professor com esse tema. Entre esses problemas pode-se destacar a forma como esse conteúdo é abordado nos livros didáticos. Além disso, tanto a escassez de materiais voltados especificamente para a história da localidade como o forte teor subjetivo nos poucos materiais elaborados por grupos detentores do poder político local compromete a confiabilidade e a legitimidade das informações.

Portanto, pode-se concluir que o estudo da história local faz parte do pacote de mudanças promovidas pela nova historiografia que chegou nas escolas públicas brasileiras nos anos finais do século XX e, a considerar as possibilidades e os desafios elencados, certamente ainda vai precisar de um tempo acompanhado de outras mudanças para que seus objetivos sejam efetivamente assegurados no cotidiano escolar de forma sólida e eficaz.

## **Referências bibliográficas**

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** MEC\SEF, 1997

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História: Metodologia do Ensino de História.** Curitiba: Base Editorial, 2012

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

SAMUEL, R. História local e história oral. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, ANPUH, v. 9, nº19, p. 219-242.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

ZAMBONI, E. **O ensino de História e a construção da identidade.** História – série Argumento. São Paulo: SEE\SP, 1993.



## O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA

Autor: (Edilene Leite Alves); Co-autor (Romão de Freitas Silva).

(Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [eddileite@gmail.com](mailto:eddileite@gmail.com)); (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [romaoofreitass@gmail.com](mailto:romaoofreitass@gmail.com)); (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [keilalairiny@hotmail.com](mailto:keilalairiny@hotmail.com)); (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [janierpereira@hotmail.com](mailto:janierpereira@hotmail.com)).

**RESUMO:** Este trabalho pretende analisar a utilização da literatura africana como um mecanismo didático, que possibilita aprendizagens significativas para o alunado. Para isso, nos respaldaremos em: Brasil, no que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as quais tratam sobre as leis que institucionalizam o ensino brasileiro, trabalharemos também com Zilma (2011), que fala do percurso histórico da educação infantil, Munanga (2005) e Gadotti (1992) que discorrem sobre a Literatura Africana, dentre outros que citaremos no decorrer da pesquisa. Com este estudo, almejamos alcançar caminhos que favoreçam e contribuam de forma positiva na inserção da Literatura Africana como um mecanismo didático, que possibilite e apoie a formação intelectual e social da criança enquanto sujeito que busca uma personalidade e reconhecimento do outro como ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Africana. Educação Infantil. Mecanismo.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É na Educação Infantil que a criança tem seu primeiro contato com a escola, sendo principalmente nessa etapa o momento em que a mesma se depara com mais frequência ao mundo literário. Nesta perspectiva, um trabalho mais abrangente com a Literatura Africana na escola proporciona possibilidades significativas de explorar várias habilidades e competências nesta etapa escolar, como por exemplo, a formação social e cognitiva da criança, possibilitando ainda o contato desta com diferentes tipos de literatura, desenvolvendo um caminho para o letramento literário.

No cenário atual, a Literatura Africana está cada vez mais inserida nos espaços escolares, apresentando uma identidade cultural que expressa relações de inclusão social. Ao nos referirmos a esta literatura, de antemão devemos apresentar as origens e a participação do negro na História do Brasil e do mundo.

O estudo realizado tem por objetivo, verificar a utilização da literatura africana como um mecanismo didático, que possibilita aprendizagens significativas para o alunado, assim como suas contribuições para o processo de formação do sujeito nos campos sociais, emocionais e culturais, bem como permitir o desenvolver

o hábito da leitura e conseqüentemente da escrita. Para isso, faremos um estudo centrado nas contribuições significativas da inserção do ensino da literatura africana na escola. Dessa maneira, nosso trabalho encontra-se composto da seguinte forma: primeiro faremos “Um estudo sobre a educação infantil”, no qual trataremos discussões sobre tal modalidade de ensino. Em seguida trataremos “Um estudo sobre a lei 10.639/03 e suas contribuições”. E por último “A literatura africana”, no qual falaremos sobre os benefícios da mesma.

Nosso estudo se fundamenta nas formulações teóricas da Legislação brasileira, na qual enfocamos o que diz a Lei 10.639/03 a respeito do ensino da literatura afro, além de Zilma (2011) que discorre sobre a educação infantil e suas finalidades. Ainda, nos apoiamos em autores como Munanga (2005) e Gadotti (1992) que tratam da Literatura Africana, dentre outros que citaremos e que serão fundamentais para a evolução da nossa pesquisa.

## **2 UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A história da Educação Infantil no Brasil, assim como a infância, passou por momentos de muita tensão, lutas e conquistas para chegar ao seu reconhecimento. Até meados do século XIX, praticamente não existiam em nosso país instituições voltadas para o atendimento de crianças até seis anos de idade. Zilma ao traçar o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, destaca que:

Essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a proclamação da República como forma de governo. (ZILMA, 2011, p.91)

Os fatos sociais acima descritos são relacionados ao desenvolvimento econômico industrial, e as mudanças identificadas nesse contexto, possibilitaram a inserção das mulheres neste setor, ocasionando modificações na estrutura das famílias daquela época. Com o advento do processo de industrialização, as mulheres foram se efetivando no mercado de trabalho, surgindo dessa forma, a necessidade de alguém para cuidar dos seus filhos. Esse fato, foi o marco inicial para a criação de instituições que pudessem ofertar esse serviço. A esse respeito:

Como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho. O problema do cuidado de seus filhos enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pelas indústrias que se

estabeleciem, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro. (ZILMA, 2011, p.95)

Percebe-se que a organização das instituições educacionais em creches e pré-escolas era voltada apenas para o caráter assistencialista. Em virtude disso, tais instituições ficariam apenas com a responsabilidade de entreter, brincar com as crianças, e realizar alguns cuidados básicos conforme Paschoal e Machado (2009, p.81) expõem, “o objetivo assistencialista tinha como enfoque a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças”. Considerando essas colocações, percebemos que a concepção de infância era entendida somente no sentido físico, por se tratar apenas de caráter assistencialista, e esquecendo da importância em desenvolver aprendizagens significativas neste espaço e momento escolar.

De acordo com o processo histórico da educação infantil, a criança esperou quase um século para ter os seus direitos garantidos na legislação. Somente em 1988 esse direito foi reconhecido pela Constituição Federal em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 122). Com a criação desta lei, a educação passa a ser um dever do estado e não mais unicamente da família. As creches e pré-escolas antes vistas como assistencialistas, agora assumem um novo e importantíssimo papel na sociedade, o de desenvolver um trabalho educacional.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei número 9394/96, a Educação Infantil é adotada oficialmente como parte integrante do sistema Educacional brasileiro, tornando-se parte da Educação Básica. Dessa forma, foi determinado o atendimento de crianças de zero a três anos em creches, e na pré-escola de quatro aos cinco anos de idade, porém, a matrícula na creche permanece facultativa, mas na pré-escola é de caráter obrigatório a partir dos quatro anos.

Por meio de tais modificações expressas acima, se desenvolveu uma Educação Infantil erguida por diferentes formas de organização, e práticas pedagógicas diversas capazes de atender às necessidades dos alunos permitindo o seu desenvolvimento integral, como dito na LDB, Lei de nº 93.94/96 em seu artigo 29, “educação infantil, primeira etapa da educação básica, onde deve ser possibilitado o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade”. Essa premissa justifica-se pelo fato de ser no ambiente escolar, considerando-se como um novo espaço, onde a criança tem a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos, além de poder interagir com os colegas. A Educação Infantil proporciona no aluno a produção de aprendizagens acerca de seu desenvolvimento intelectual,

no sentido de ampliar sua experiência sensorial e reflexiva sobre o mundo físico e social, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências e habilidades.

Nesse sentido, as instituições educativas, sobretudo, as que ofertam o ensino de Educação Infantil, se apresentam como responsáveis por grande parte do desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivo, cognitivo social e intelectual, sendo de suma importância que nesses espaços a criança tenha a oportunidade de ser tratada e respeitada de acordo com sua faixa etária, a fim de desenvolver-se dentro de suas potencialidades e limitações, ampliando suas experiências e conhecimentos, fatores indispensáveis para a integração da vida em sociedade. Para firmar ainda mais essa ideia, o Estatuto da Criança e do Adolescente amparado pela Lei 8.069/90, em seu artigo 3º diz que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA 8.069/90, art.3º)

Esta Lei assegura os direitos da criança como também mostra o dever e o compromisso da sociedade e da escola em promover o desenvolvimento e a proteção dos mesmos, garantindo uma educação infantil de qualidade, unindo os aspectos do educar e cuidar nas práticas educativas, devendo proporcionar condições de liberdade e dignidade para todas as crianças inseridas nesta etapa educacional que servirá para o seu amadurecimento.

Como neste trabalho faremos um estudo sobre a inserção do ensino da Literatura Africana na escola desde os anos iniciais, se faz necessário discutirmos um pouco sobre a implementação da Lei 10.639/03 e suas contribuições para tal modalidade de ensino.

## 2.1 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/03 E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 2003, o governo brasileiro, na gestão do governo Lula, trouxe no debate político programas e ações sobre a diversidade e as questões étnico-raciais. Com isso, essa temática conseguiu visibilidade e foram sancionadas algumas leis em prol da mesma. Assim, a demanda da população negra por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser apoiada pela Lei 9.394, que foi reformulada para a Lei 10.639/2003,

estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileiras e Africanas nas escolas.

Com esta proposta novos paradigmas no processo sócio educativo se anunciaram, e ao fazermos um percurso histórico nas leis brasileiras sobre tal temática, percebemos que sempre existiu um certo isolamento com as pessoas negras dentro da sociedade, fato este que reflete consideravelmente nas escolas, pois antigamente no Brasil não era admitido à presença de pessoas negras nos espaços escolares, mas com o passar dos anos foi concedido a essas pessoas o direito de assistirem as aulas no horário vespertino.

Esse problema era ainda maior pela existência de decretos que dificultavam a entrada do negro na escola, era estabelecido um divisor étnico racial que se enraizou no sistema escolar e se espalhou por todo Brasil, levando essa população a se intimidar pela sua cor, e restringir suas origens, porém:

Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de uma civilização ancestral e um processo de luta e resistência que continua agindo no mundo contemporâneo. (MOREIRA E CANDAU 2008, p. 82):

O negro carrega sobre sua cor uma história de bravura, mas intimidada pelo preconceito, isso mesmo ainda nos dias atuais. Em decorrência do desrespeito, estes indivíduos encontram muita resistência na busca pela sua cidadania, tanto dentro das escolas como também em outras instituições sociais. Por essa razão, a falta de conscientização nesses espaços, por parte de outras culturas, acaba resultando na evasão de muitos sujeitos da cultura afro-descendente que poderão adquirir severos problemas de relações interpessoais.

A demanda das populações negras e suas culturas foram reconhecidas para o adentramento nas salas de aulas do Brasil, por meio da Lei 10693/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileiras e Africanas. Com isso, fica claro que a introdução de mecanismos didáticos que desenvolvam o ensino adequado da cultura africana nas escolas, possam ser estabelecidos desde cedo, sendo extremamente importante que esse processo aconteça desde a Educação Infantil:

É significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequentar são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras. (BRASIL, 2009, p.10).

A etapa escolar da Educação Infantil está relacionada com a formação da criança enquanto ser pensante, que precisa compreender a pluralidade que se faz presente na sociedade e respeitar essa diversidade.

Em consonância com o que discutimos até agora em nosso trabalho, no próximo tópico faremos importantes colocações sobre a introdução da Literatura Africana como um mecanismo didático que deve ser introduzido no ensino desde a Educação Infantil.

### **3 A LITERATURA AFRICANA**

A Literatura Africana iniciou-se por volta do século XV com os navegantes portugueses, os quais exploravam as terras africanas e seus habitantes, originando uma estética colonial que remetia-se apenas as vivências dos portugueses na África, na qual o homem negro era visto em segundo plano, ficando marcado a imposição do trabalho pelo europeu aos cativos, assim como o tráfico negreiro. Diante disso:

É relevante não perder de vista que a África foi marcada por vários séculos de opressão, presenciando gerações de exploradores, de traficantes de africanos escravizados, de missionários, que acabaram por fixar uma imagem hostil dos trópicos, cheios de forças naturais adversas ao colonizador europeu e de homens ditos indolentes. (MUNANGA, 2005, p. 175)

A garra e persistência do povo africano diante desses acontecimentos, situadas juntamente com a evolução dos tempos, fez surgir uma estética artística e histórica de muita importância para a humanidade, a Literatura Africana dos dias atuais, a qual volta-se para a valorização do homem negro, instaurando uma literatura puramente nacional, que busca distanciar-se do preconceito vigente.

O ensino de literatura na escola tem papel fundamental para o embasamento e a descoberta das nossas origens, deve ser um mecanismo de ensino que traga como base reflexos sociais, e é com a Literatura Africana que podemos explicar o fenômeno da miscigenação, as diferenças e misturas culturais que existem e, com isso explorar a quebra do preconceito racial, expandindo o ideal de igualdade. Dessa forma, é importante que as faces da Literatura Africana comecem a ser trabalhadas desde a fase inicial da infância.



Nessa linha de pensamento, é que podemos pensar e nos preocupar em trabalhar mais profundamente essa temática com o público da educação infantil, de forma que não seja algo superficial e apenas em data específica, como exemplo, 20 de novembro “Dia da Consciência Negra”. Apesar da escassez de material dessa estética literária para essa faixa etária, existem algumas obras que podem auxiliar nesse processo, como o livro “Menina bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado, obra essa que possibilita ao Professor diversas sugestões de atividades como a ideia da formação identitária do sujeito a partir da miscigenação das raças, assim como atividades lúdicas que possibilitem a interação e contato físico das crianças.

Outra obra muito boa para utilizarmos nessa inserção é “O cabelo de Lelé” de Valéria Belém, com ele podemos trabalhar de maneira interdisciplinar, pois nesse livro a História e a geografia estão imbricadas durante toda a narrativa. Para o processo de alfabetização, a obra é uma ferramenta muito importante, tendo em vista que as rimas do texto proporcionam uma musicalidade agradável que possivelmente desperta no alunado um interesse em conhecer mais sobre a história.

Essas obras podem ser baixadas gratuitamente na internet, em sites como [www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br) no formato de vídeos narrados, assim como outras que se encontram no mesmo eixo da temática e podem ser usadas nesse processo de construção cultural, como exemplo, “As tranças de Bintou” de Sylviane A. Diouf ; “Bruna e a galinha D’angola” de Gercilga de Almeida; “Meninas Negras” de Madu Costa; “Que cor é a minha cor” de Martha Rodrigues; entre outras, as quais também podem ser encontradas no site acima citado, ou em livrarias para compra física da obra.

Desde a Educação Infantil é importante que a escola possa imbuir o aluno de que o negro, estereotipado pelo ego de algumas camadas sociais, deve ser analisado de maneira em que a tonalidade da epiderme se distancie da carga negativa empregada a sua cor. Independente de cortesia e da diversidade, todos temos os mesmos direitos perante a lei, enfim, agir com ética, educação para com o próximo e respeito acima de tudo, são valores morais que devem ser inseridos no contexto escolar desde os anos iniciais, pois auxiliam no processo da boa convivência. Diante disso:

Quanto mais as crianças tiverem conhecimento de que os argumentos usados para provar a inferioridade de outras raças foram desmentidos, mais fortemente hábitos e atitudes de aceitação e integração do diferente irão desenvolver. (KLINBERG (1966) apud MUNANGA, 2005: 28)

Nessa perspectiva, o ambiente escolar é um espaço que engloba a diversidade, por essa razão, tem como função tentar conscientizar o alunado de que o aprendizado deve ser compartilhado por todos da mesma forma, descartando a possibilidade de qualquer tipo de exclusão que venha a surgir, não havendo superioridade de raças ou etnias, proporcionando assim uma melhor relação interpessoal entre os educandos.

A introdução da Literatura Africana na escola é tida como mediadora do processo do pensamento livre e respeito ao próximo, amenizando e desmistificando a imagem do negro como uma figura sem valor social e/ou cultural, ou seja, submisso e inferior em meio a sociedade. Ela apresenta uma gama de costumes e crenças que embalam e ainda embalam muito a nossa constituição, isso está ligado a nossa religião, as práticas agropastoris, a nossa culinária, as expressões artísticas, vestimentas e etc. Bebemos não só da cor que bifurca as raças, mas adquirimos diversos aspectos que solidificam a nossa personalidade. Partindo desse pressuposto:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. (GADOTTI,1992, p. 23)

A escola tem a nobre missão de perpassar por todas as culturas, de forma que possam interagir e conhecer como situa-se cada uma delas, resultando na diversidade, e mostrando autonomia em suas concepções culturais, tendo em vista que essa diversidade é o que caracteriza os povos e seus diferentes costumes e/ou rituais, isto é, a multiculturalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir diversidade é exatamente meditar que todo e qualquer ser humano se faz especial, pelo simples fato de ser ele mesmo, pois somos únicos. Assim, o desenvolvimento de estudos sobre a inserção da Literatura Africana no ambiente escolar e suas colaborações para o ensino nos proporcionaram reflexões sobre a utilização da mesma como um mecanismo didático, que possibilita a fruição de aprendizagens significativas, que permitem aos alunos um pensamento crítico e de aceitação do outro, desfazendo esse paradigma da exclusão racial.

Assim, a utilização da Literatura Africana, desde o ensino da Educação Infantil possibilita ao alunado um conhecimento mais amplo sobre a história dos negros no Brasil, bem como suas valorosas e significativas contribuições para o



nosso país, fato este que ameniza o desenvolvimento de práticas excludentes, as quais geram deslocamento das pessoas descendentes de africanos na sociedade brasileira.

Dessa forma, é fundamental ressaltar que é mais fácil começar a desenvolver a utilização da Literatura Africana como mecanismo didático para o ensino em sala de aula na Educação Infantil, que é a primeira modalidade do ensino básico, do que as modalidades de anos posteriores. Diante disso, ressaltamos que tal literatura funciona também como um molde, agindo juntamente com as estratégias pedagógicas, auxiliando na humanização das crianças, formando personalidades e não pessoas preconceituosas.

## REFERÊNCIAS

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>>. Acesso em: 02/05/2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, 35. ed. – Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC/SEF, 1998.

**VOL 1. Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=4lIkBJodQyE>>. Acesso em: 02/05/2018



MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

PASCHOAL, J. D. e MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, 2009.

ZILMA, M. R. O. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez. 2011.



## O FENÔMENO INTERJEIÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luana Járdila dos Santos Estevão (autora); Ana Carolina Celino Amorim (co-autora); Mizilene Kelly de Souza Bezerra (co-autora).

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus de Pau dos Ferros. [luana\\_jardila@hotmail.com](mailto:luana_jardila@hotmail.com); [anacarolinacelinoamorim@hotmail.com](mailto:anacarolinacelinoamorim@hotmail.com); [kelly.souza.b@hotmail.com](mailto:kelly.souza.b@hotmail.com).

**RESUMO:** Considerando que o fenômeno interjeição é reconhecidamente vivo, efetivo e ativo na linguagem de todos os falantes, e tendo em vista que a linguagem é a expressão pela qual o homem consegue se constituir, objetivamos, no presente artigo, adotar e entender as interjeições como um fenômeno linguístico, considerando que ele possibilita ao homem externalizar suas emoções em diversas situações comunicativas. O trabalho em questão assume como orientação teórico metodológica principal a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). De natureza descritiva, com abordagem qualitativa, procedimentos bibliográficos e método dedutivo, este trabalho teve como suporte alguns pesquisadores, tais como Keske (2006), Perini (1997) e Tomazetto (2012). O *corpus* de análise se constitui de trechos de conversas retirados do Banco Conversacional de Natal (2011), que é constituído de amostras de língua em uso. Os dados preliminares apontam para a importância da abordagem da interjeição no ensino de língua portuguesa, possibilitando aos alunos entenderem sua relevância não apenas como mais uma classe gramatical a ser estudada. Dessa forma, constatamos que o fenômeno interjeição se realiza na enunciação, validando a capacidade de expressar atitudes afetivas e emocionais dos falantes, ficando evidente a importância da situação comunicativa como fator determinante para sua interpretação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interjeição, Ensino, Língua Portuguesa.

### 1. Introdução

Os estudos que compreendem o campo das interjeições ainda possuem pouco espaço entre os estudiosos da língua e também no âmbito escolar, nas aulas de língua portuguesa. Em virtude da complexidade que cerca o fenômeno e da sua forte presença em nosso cotidiano, percebemos a importância de investigar a forma como esse elemento geralmente é empregado nas mais diversas situações reais de uso.

Diante dessa importância, o presente trabalho consiste em analisar a utilização de algumas interjeições para verificar, semanticamente, como elas se adequam aos diálogos e perceber as relações entre o uso de determinadas interjeições aplicadas em contextos específicos e suas definições apresentadas nas gramáticas brasileiras.

Para a realização da pesquisa, a conversa utilizada foi retirada do Banco Conversacional de Natal (2011). De natureza descritiva, com abordagem qualitativa, procedimentos bibliográficos e

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

método dedutivo, este trabalho teve como suporte alguns pesquisadores, tais como Keske (2006), Perini (1997) e Tomazetto (2012), buscamos verificar como uma mesma interjeição pode apresentar significados diferentes a partir do contexto em que está inserida.

Diante do que foi exposto, buscamos relacionar ao máximo os aspectos abordados na teoria com os resultados encontrados durante a investigação, percebendo as semelhanças e a relação necessária entre gramática, discurso e contexto para uma melhor interpretação do funcionamento de diversos elementos gramaticais.

Apostamos na necessidade de uma importância maior ser dirigida aos estudos das interjeições, visando não apenas reproduzir o que está exposto nas gramáticas brasileiras de língua portuguesa, mas ampliar essa visão para além do que está escrito. É necessário pensarmos na funcionalidade desse fenômeno, para só então percebermos como ele funciona semanticamente, dentro dos diversos contextos possíveis.

## 2. Interjeição: uma classe de palavras ou um fenômeno linguístico?

Os estudos que permeiam o campo das interjeições ainda ocupam pouco espaço entre os estudiosos e pesquisadores dos fenômenos linguísticos. A ideia de que as interjeições são apenas uma classe de palavras e talvez a de menos importância entre todas as outras é muito presente em diversas concepções de diferentes teóricos. A partir disso, os estudos desse fenômeno geralmente nos trazem apenas uma noção puramente pronta e acabada de seu significado, apresentando uma rápida explicação e geralmente fora de seu contexto de uso, como nos diz Caixeta (2005, p. 12)

Todos os empreendimentos quanto a uma análise mais acurada acerca desse **Fenômeno** restringem-se ao *continuum* das *partes orationis*[...] ocupa a última posição desse *continuum*, cabendo-lhe apenas uma classificação entre interjeições simples e compostas, puras e imitativas, seguida de uma lista de exemplos descontextualizados.

Dessa forma, acaba-se excluindo a noção de interjeição como fenômeno puramente linguístico, criativo, diversificado, extraordinário, para enxergá-lo apenas como uma classe de palavras pronta e acabada. Porém, não é aceitável afirmar isso, já que sem um contexto de uso específico, é inviável dizer o que determinadas expressões realmente significam, como é o caso das interjeições. É somente a partir de um contexto dentro de uma noção discursiva que se pode afirmar o que expressa determinadas interjeições, como nos afirma Caixeta (2005, p. 12) “Só dessa maneira é que se pode afirmar que a carga emotiva do “grito” *Ah!*, como o da epígrafe, é de dor, espanto,

alegria, tristeza, decepção... ou nada disso!”. Nessa perspectiva, é na pragmática, isso quer dizer, na comunicação que se explicará o sentido das interjeições, ou seja, dentro do discurso.

Partindo do pressuposto que semanticamente as interjeições se constituem dentro de uma atividade discursiva em um determinado contexto, sendo impossível afirmar o seu sentido de maneira descontextualizada, esse trabalho adotará essa visão mais funcionalista, voltada para o discurso, apontando a interjeição como um fenômeno na linguagem, capaz de mudar de acordo com a situação comunicativa em que está inserida, como nos diz Tomazetto (2012, p. 6) “[...] a linguagem dever ser concebida no espaço da interação humana, uma vez que a produção de sentidos é feita numa dada situação de uso, num contexto sócio-histórico e ideológico específico.” Afirmar, portanto, um significado pronto e acabado para as interjeições sem antes analisar o contexto em que esse está inserido é um tanto perigoso e excludente, já que necessitamos entender o seu contexto de uso. Podemos perceber que generalizar a atuação desse fenômeno é desconsiderar a sua operacionalidade e praticidade discursiva.

### 3. A língua como fenômeno dinâmico e criativo

Se observarmos a grande variedade de meios e formas que utilizamos no nosso cotidiano para nos comunicarmos dentro de uma sociedade, podemos perceber que a concepção de língua vai muito além do que costumamos perceber nos estudos da gramática normativa. A ideia de analisar e classificar os aspectos linguísticos como instrumentos prontos e acabados acaba por excluir diversas mudanças e adequações que a língua se submete de acordo com diferentes contextos. A verdade é que o homem se constitui através da linguagem, e é a partir desse mecanismo de comunicação que nos expressamos de diferentes maneiras em diferentes situações de comunicação, a depender de diversos fatores, como por exemplo: o que queremos expressar, a quem, aonde, porque, etc. Na verdade, a língua é um fenômeno criativo, dinâmico e surpreendente, e só se explica semanticamente através das situações reais de comunicação, como nos mostra Keske (2006, p. 3) “[...] está aí colocada a metáfora do diálogo, onde cada termo do processo enunciativo, em cada particularíssimo instante de cada enunciação, já requer, por si só, uma **localização contextual ativa e responsiva**. Compreender é dialogar!”.

Diante do que foi exposto, podemos classificar a língua como um fenômeno que apresenta mudanças e adequações, a depender do contexto de utilização. Podemos também percebê-la como meio de externalizarmos nossas emoções e propósitos comunicativos. Se partirmos desse



pressuposto e acreditarmos que as interjeições são fenômenos linguísticos que, de certa forma, utilizamos para transmitir emoções e sentimentos, é evidente que esses elementos também necessitam de contextos específicos de enunciação para entendermos os seus significados. A partir disso, vemos que uma mesma interjeição pode ter sentido diferente em duas situações comunicativas distintas, já que elas costumam transmitir o estado emocional que o falante se encontra, a partir de uma situação específica de uso.

Se analisarmos, por exemplo, o estudo das interjeições dentro das gramáticas e dicionários brasileiros, encontramos uma lista com uma série de palavras que são acompanhadas por seus significados mais esperados, como por exemplo: dor: ai; ui, impaciência: puxa!; arre!, embora por muitas vezes acaba desconsiderando os contextos em que esses elementos se aplicam, podendo significar emoções bem diferentes das que foram explicitadas. Ao apresentar uma rápida consideração sobre esses aspectos, percebemos a pouca importância que muitas vezes é dada aos estudos das interjeições, como nos diz Tomazetto (2012, p. 10)

Diante dessas definições e ao analisar diferentes gramáticas, entendem-se as interjeições e as locuções interjetivas, como categoria gramatical, que recebe pouca atenção dentro dos estudos linguísticos e das gramáticas. Frequentemente restringem-se a apresentar uma definição estereotipada com poucos exemplos.

Por fim, é necessário percebermos a importância desses estudos como essenciais nas pesquisas linguísticas, bem como a importância de se perceber os contextos de enunciação.

#### **4. O funcionalismo linguístico e sua importância no ensino de língua materna**

O estudo da gramática nas aulas de língua portuguesa é de suma importância para desenvolver a competência linguística dos nossos alunos. Embora os estudos gramaticais sejam indispensáveis no âmbito escolar, é necessário pensar de que forma os assuntos referentes a esses estudos são tratados nas salas de aula. Por muitos e muitos anos, o ensino estruturalista (estudo da língua de forma sistemática, que desconsidera o extralinguístico), predominou nas aulas de língua portuguesa, mais do que isso, ainda é utilizado por muitos professores de língua materna, seja por achar que essa é a única forma de estudar a gramática, ou até mesmo por se acomodar no seu espaço escolar, e dessa forma não buscar meios de propiciar um melhor aprendizado dos alunos.

Por apresentar falhas em sua praticidade e não “cobrir” particularidades gramaticais que acabam por negar alguns princípios estruturais, o funcionalismo surge como um método mais eficaz e abrangente dos estudos gramaticais, defendendo a relação entre a estrutura dos elementos

gramaticais e o contexto em que esses elementos estão inseridos, ou seja, diferentemente do estruturalismo, o funcionalismo considera aspectos extralinguísticos para explicar a forma como apresenta-se os aspectos gramaticais.

A Linguística Funcional, de certa forma, apresenta uma proposta de ensino em que a gramática se aproxima do cotidiano dos alunos, fazendo com que os alunos consigam entender a relação entre teoria e prática, pois na realidade, esse é um dos grandes objetivos do ensino. Dessa forma, o ensino da língua materna deve estar voltado às situações de uso dos estudantes, sendo necessário abordar o ensino gramatical dentro da prática discursiva para que os alunos aprendam com mais eficiência e consiga refletir a importância da gramática da língua portuguesa, e não avaliar negativamente os estudos gramaticais e pensar que eles não possuem nenhuma serventia.

Dessa forma, as ideias funcionalistas que começaram a surgir na Escola de Praga, começam a ganhar espaço nos estudos linguísticos, pois trazem um novo método de pensar a gramática e assim leva-la para o âmbito escolar. O estruturalismo de Saussure, apesar da grande importância que teve por elevar a importância dos estudos da língua, começa a ser percebido de uma forma diferente e surgem novas ideias que tentam explicar o que o estruturalismo não explicou, como nos diz Caixeta (2005, p. 45) “A base de uma gramática funcional reside na competência comunicativa do falante”. Dessa forma, podemos perceber que o funcionalismo adota o extralinguístico para explicar os diversos fenômenos da língua.

## **5. Relações entre as interjeições e as práticas discursivas.**

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que para entendermos com eficiência os aspectos semânticos das interjeições, devemos levar em consideração o seu contexto criativo, a sua situação comunicativa, a partir de uma funcionalidade prática da linguagem, como nos diz Caixeta (2005, p. 45)

A base de uma gramática funcional reside na competência comunicativa do falante. Na corrente funcionalista, é simultâneo ao estudo da língua o estudo da situação comunicativa, o que envolve, pois, a interação do ato de fala, os envolvidos no ato (interlocutores) e o contexto discursivo. Estuda-se, também, já que o objeto de estudo é a língua, a descrição sintática e as situações discursivas em que se desenrolam as estruturas linguísticas e seus usos específicos.

A interpretação de um texto se deve principalmente aos fatores contextuais, presentes na linguagem natural, para uma perfeita comunicação entre o falante e o ouvinte. Em outras palavras,

em um texto existem componentes de um contexto linguístico e extralinguístico que uma análise meramente gramatical-lexical não poderia dar conta sozinha [...] O texto bakhtiniano se constitui em possibilidades que são facultadas ao leitor de inferir o possível contexto linguístico e as possíveis circunstâncias de enunciação, a partir do local de sua recepção.

Em uma perspectiva bakhtiniana, o receptor entenderá o sentido daquilo que é dito pelo falante, através do contexto e de suas circunstâncias comunicativas, ou seja, esse processo acontece dentro do discurso, como uma finalidade comunicativa específica. Por fim, é necessário pensarmos na funcionalidade das interjeições, visto que essas só podem ser explicadas dentro do contexto discursivo em que se encontram, e além disso, levarmos para as salas de aula a noção de interjeição voltada para a funcionalidade prática dos alunos, as situações reais de utilização.

## **6. A importância do estudo das interjeições nas aulas de língua materna**

A importância dada ao ensino das interjeições dentro das salas de aulas de língua portuguesa, ainda é relativamente muito pequeno. O assunto quase não é abordado, e quando geralmente se fala em interjeição, ainda resume-se em explicar esse elemento como uma classe de palavras, pronta e acabada, com sentido fixo e imutável e com definição exata, geralmente é focado apenas a questão emocional das interjeições. É de se imaginar tais problemas, já que pouquíssimos estudiosos buscam aprofundar-se nesses estudos, a prova é que quase não se encontram trabalhos que buscam explicar as noções desse fenômeno linguístico. Mas a verdade é que é necessário destacar a importância de levar os estudos das interjeições para a sala de aula, tendo em vista que a sociedade faz uso corriqueiramente desses aspectos, nas mais diversas situações, podendo então classificá-lo como um fenômeno ativo, frequente e que se realiza efetivamente em toda e qualquer comunidade linguística, ou seja, qualquer falante de língua portuguesa faz uso desses elementos.

Se levarmos em conta esses aspectos, podemos perceber que o uso das interjeições está presente fortemente no cotidiano dos alunos, assim é necessário trabalharmos na escola o estudo da interjeição como fenômeno linguístico e conseqüentemente, passível de mudanças e de novas criações em diferentes contextos de uso e não apenas ensinar esse aspecto como pronto e acabado, sem divergências, como é de costume nas aulas de língua portuguesa, como nos diz Perini (1997, p. 85 apud CAIXETA 2005, p. 33)

para quem gosta de certezas e seguranças, tenho más notícias: a gramática não está pronta. Para quem gosta de desafios, tenho boas notícias: a gramática não está pronta. Um mundo de questões e problemas continua sem solução, à espera de novas idéias, novas teorias, novas análises, novas cabeças.

Diante dessa perspectiva, nos colocamos diante de uma problemática que surge: levar para nossos alunos o ensino sistemático, imutável, pronto e acabado da língua como sugere o estruturalismo, ou embarcar o desafio de procurar meios, formas e ideias que levam o aluno a refletir sobre a língua, suas particularidades, seus contextos de uso e mudanças. É necessário buscar maneiras de fazer os alunos aprenderem (e os professores também aprenderem, já que a aprendizagem se constrói na relação professor e aluno) de forma eficaz e segura os estudos gramaticais, já que durante as nossas relações cotidianas, podemos perceber que realmente esses conceitos não estão prontos e acabados, como é abordado nos estudos da linguística funcional.

O professor de língua portuguesa deve estudar e procurar métodos de ensino que sejam desafiadores, mas que sejam proveitosos, criativos e empolgantes para os alunos. Se tentarmos sistematizar o ensino de língua e trata-lo como pronto e acabado, geralmente não teremos um bom retorno de nossos alunos, pois geralmente eles não conseguem relacionar o que aprenderam na sala de aula com as suas vivências diárias, abrindo espaço para comentários do tipo: “português é chato”, “não entendo nada disso”, para que isso serve?” etc. Dessa forma, não estaremos contribuindo para um aprendizado eficaz do aluno, mas sim o distanciando cada vez mais da realidade em que vive com aspectos gramaticais, sendo que na verdade estão estritamente interligados.

Devemos pensar meios de trabalhar o assunto com os nossos alunos, de forma que eles realmente entendam o que são interjeições e possam levar para suas vidas práticas e situações comunicativas reais de uso. É necessário trabalhar de forma contextualizada esses aspectos, dentro do texto, e não a partir de frases isoladas, como nos diz Tomazetto (2012, p. 11)

Ensinar os conteúdos formais da gramática de uma língua de maneira motivadora, interessante, criativa e sempre interligando aos gêneros textuais, é preciso que se atenda a necessidade dos alunos e venha a ocorrer o processo de aprendizagem de forma interpretativa e produtiva. Dessa forma, a gramática precisa ser trabalhada com textos, para que os alunos tenham um entendimento maior da linguagem e venha a se comunicar de forma eficaz, pois sabemos que nos comunicamos através de gêneros textuais.

Para conseguirmos levar os nossos alunos a um entendimento maior e realmente relevante do que se trata as interjeições e qual a finalidades delas, é necessário utilizarmos maneiras de relaciona-las com as situações reais de uso dos alunos, dando enfoque sempre ao contexto, a prática

discursiva. A partir disso, fica claro que o sentido das interjeições criam-se a partir do diálogo, do discurso, daquilo que o falante realmente quer expressar a partir de seus sentimentos em determinada situação comunicativa.

Para analisarmos a forma como o fenômeno linguístico da interjeição se comporta dentro das práticas discursivas, fizemos uma pesquisa a partir do banco conversacional de Natal, para confirmação prática do que foi exposto.

## **7. Funções, características e análise das interjeições**

Como discutido anteriormente, entendemos que as interjeições possuem um papel textual discursivo. Assim, este trabalho apresenta uma análise funcional, ou seja, baseada no uso da língua e do sentido que pretende-se expressar. Trata-se de recortes de trechos de conversas retiradas do Banco Conversacional de Natal (BCN) (2011). Analisamos as interjeições considerando a sua implicância como um fenômeno linguístico, viabilizando a inserção deste fenômeno no ensino de língua portuguesa.

Sabendo-se que existem fatores importantes que nos possibilita identificar uma interjeição em qualquer enunciado, podemos perceber que um dos principais é a entonação, pois qualquer falante ao pronunciar uma interjeição, fará isso utilizando um tom de voz irregular, de maneira não proposital, e sim automática, uma vez que todo e qualquer falante ao transmitir enunciados que sejam carregados de emoções e sentimentos afetivos, não o fará de maneira diferente. Outra característica das interjeições são as diversas funções que elas podem expressar, pois tratando-se de uma linguagem afetiva, utilizamos as interjeições corriqueiramente para dar ordens, proibir algo, agradecer, indicar espanto, contrariar e entre outros tantos objetivos que o falante pretender alcançar. Quanto ao formato, vimos que as interjeições se apresentam de formas diferentes podendo se manifestar como sons vocálicos (gritos). Ex.: Ai!, Ah!, Ui!; podem aparecer na forma de palavra ou frase. Ex.: Parabéns!, Nossa!, Bom!; e podem aparecer como locução interjectiva (grupo de palavras) que juntas conseguem exprimir uma atitude emocional. Ex.: Ai meu Deus!, Quem me dera!, Se Deus quiser! etc.

Analisamos as interjeições em sua manifestação oral e, conseqüentemente, percebemos que uma mesma interjeição pode apresentar sentidos diferentes, e o que vai determinar este sentido é a sua aplicação em um determinado contexto, ou seja, a interjeição só pode ser classificada a partir da função que exercer na situação comunicativa em que ocorre, o que torna a situação de uso e a

aplicabilidade na interação humana fatores imprescindíveis para a obtenção de sentido e de função exercida pelas interjeições. Isso nos leva a entender que a situação discursiva deve ser tomada como base para a compreensão das interjeições.

### 7.1 Análise interpretativa do fenômeno interjeição

A análise é constituída a partir da conversa 1, do BCN (2011), uma situação da modalidade oral, em que o tipo de interação é feito face a face, o gênero em questão é um diálogo entre 4 alunos da graduação do curso de Letras, na biblioteca da UFRN. Neste *corpus* não se indica o ponto de exclamação, ou seja, frases exclamativas, como é o exemplo das interjeições, não são acompanhadas da exclamação, o sinal de reticências (...) substitui todos os sinais específicos da língua escrita. Para preservar a identidade dos falantes, identificamos, assim como no *corpus*, os falantes como F1, F2, F3 e F4. Nesta análise, vimos que uma mesma interjeição é utilizada para expressar sentimentos diferentes. Vejamos o primeiro exemplo:

F1 “[C...] ah... pensei que ela num tinha visto...”

F1 “ah[J...]a única maneira que tem é essa...”/

F1 “ah... agora o terceiro vai ser bom...”

Ao analisarmos esses dois trechos de conversa, podemos perceber que a interjeição “ah” foi utilizada por um(a) mesmo(a) falante durante uma mesma conversa indicando ideias diferentes. No primeiro trecho a interjeição foi utilizada pelo(a) falante no sentido de justificar um pensamento errôneo, ou seja, um engano. Já no segundo trecho podemos entender que a interjeição foi utilizada no sentido de lamentação por não haver outra alternativa. E, ainda, no terceiro trecho a interjeição está indicando a ideia de alegria. Vejamos outros fragmentos para análise:

F2 “vixe... arrasou comigo...”

F2 “vige tem tanta/tem danone...  
tem um monte de coisa...”

F1 “aí você vê...  
vige maria...  
tem pano pra manga viu...”



you selecting two types...  
two means of communication...  
it already gives a good job...”

Still in the same conversation, we verify the use of the interjection “vixe!”/“vige” which are phonetic variants of the word “virgem” and this is the reason for, many times, this word being accompanied by “Maria”, forming an interjective conjunction, very used by us speakers (mainly from some northeastern regions), “vixe Maria!” generally expressing the idea of surprise or shock, which is what happens in the second excerpt of F2 and in the excerpt of F1. However, in the first excerpt of F2, we can perceive that the interjection was used causing the effect of an exaggerated response from the interlocutor. Let us see other fragments for analysis:

F2 “L. hein? “

F1 “tenha dó...”

F2 “L. é barra...”

F3 “eu gosto dela...”

F1 “de L.?”

she can be a little... but...”

F1 “ei...”

what that C. passed for today...

hein?

one day I came on Friday...”

We can see here another example of the same interjection expressing different meanings. The interjection “hein/hem” was used in the first fragment presenting a meaning of admiration or indignation, since F2 shows indignation for F3 preferring and liking the discipline L. Differently from the second fragment, where the interjection was used by F1 to express his inquiry, his doubt in relation to what was passed by the professor. Let us see another example with an interjective locution:

F1: everything is like that when it is like this...  
more complicated because it ends...  
you stay “ai meu Deus...”

“num vô conseguir trabalhar isso...”

mais no fim consegui...

mulhé::...

F2: ai meu Deus...

tô com a consciência pesada...

porque o que é açúcar...]

engorda...

vamo dizer assim...

Assim como nos exemplos anteriores, a locução interjectiva foi usada duas vezes na mesma conversa indicando sentidos diferentes. No primeiro fragmento F1 fez uma demonstração do que falaria numa situação ao se deparar com a leitura de um texto complicado, utilizando a locução para expressar ideia de medo por não conseguir interpretá-lo. Já no fragmento de F2 o(a) falante empregou a interjeição no sentido de lamentação ou arrependimento por ter comido algo que o(a) fizesse engordar.

A gramática tradicional classifica as interjeições de acordo com o sentido que elas expressam, baseando-se em critérios semânticos e não morfológicos. Essa classificação acaba se tornando alvo de muitas críticas e indagações, pois, assim como vimos a partir da análise feita neste trabalho e de acordo com o uso cotidiano que fazemos da língua, ficou evidente que “Pode-se, é claro pronunciar a mesma palavrinha favorita com uma infinidade de entoações diferentes, conforme as diferentes situações ou disposições que podem ocorrer na vida.” (BAKHTIN, 1981, p. 101), o que reforça ainda mais a importância de considerar-se o valor do uso linguístico que fazemos para melhor compreender as expressões e os diversos significados que elas podem apresentar a depender do contexto de aplicação e com isso facilitar os estudos gramaticais, tendo como objetivo principal levar o aluno a perceber que a gramática que é estudada nas aulas de língua portuguesa não é diferente da linguagem que ele faz uso (inconscientemente) todos os dias.

A interjeição por si só apresenta um caráter expressivo relevante, e nós ao fazermos uso das interjeições, temos sempre a intenção de causar uma reação instantânea no momento de ocorrência do enunciado. Assim, percebemos que o fenômeno da interjeição está à disposição da intencionalidade dos falantes de expressarem funções emotivas diferentes. Isso implica compreender o fenômeno da interjeição como uma manifestação puramente linguística que contribui na fala garantindo maior expressividade na construção de sentido entre os interlocutores.



## 8. Conclusão

Verificamos que ao classificarmos as interjeições de acordo com o seu sentido isolado, ou seja, sem sua aplicabilidade e sua função pragmática, estamos reduzindo a sua riqueza semântica e indo de encontro a constatações equivocadas e que não suprem a interatividade da língua, nem tão pouco as necessidades dos falantes. Entendemos, então, que a humanidade comunica suas emoções e que a situação comunicativa é que determina a manifestação linguística das interjeições, possibilitando-nos interpretar e entender o sentido pretendido pelo falante ao utilizá-la.

Fica bastante evidente que há uma dificuldade de entendimento da abundância linguística que as interjeições apresentam e, infelizmente, não temos em número considerável professores de língua portuguesa que detenham-se a propor estudos e práticas em salas de aula que realmente procuram abordar o estudo das interjeições com atenção voltada para a sua função linguística, colocada em situação real de uso, sendo este o fator crucial e determinante para um ensino de língua dinâmico.

### Referências:

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1981.

CAIXETA, G. F. **Macacos me mordam! Interjeição: uma classe no limbo do sistema linguístico do português brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CUNHA, M. A. F. da. (Org.) **Banco Conversacional de Natal** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

KESKE, H. I. **AVENTURAS DA SIGNIFICAÇÃO: Bakhtin e Eco à procura do signo deslizante**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

TOMAZETTO, S. A. **As interjeições nas “tiras em quadrinhos”**: uma reflexão semântico-pragmática. Minas Gerais: Vozes dos Vales, 2012.



## **O INTELLECTUAL MILITANTE E A DEMOCRACIA COGNITIVA – POR UMA POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO**

Autora: Ms. Andrezza Lima de Medeiros  
Orientador: Prof. Dr. Orivaldo Lopes Júnior

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [zas\\_lima@hotmail.com](mailto:zas_lima@hotmail.com)*

### **RESUMO**

O homem perde, cada vez mais, sua veste humana juntamente com sua sensibilidade. Devemos resistir a isso através do afeto, da solidariedade e da liberdade de pensamento e imaginação. Pois, sem estas armas não será possível refletir, contextualizar, compreender, enxergar qual o sentido ou perspectivas ocultas no contexto social que nos cerca. É fundamental uma atitude ético-política diante do nosso papel de indivíduos atuantes na sociedade. Desse modo, o objetivo deste trabalho é promover o debate sobre a educação perpassando pela noção de intelectual militante, democracia cognitiva e ética, uma vez que tais componentes quando bem articulados nos ajudam a construir uma politização do pensamento sob bases sólidas. Contudo, agir no sentido da politização, aqui proposta, requer certa brevidade; para fazê-lo não é preciso convencer, e sim transmitir o que nos faz pensar, sentir, imaginar. O presente trabalho concebe a educação como aprendizagem da cultura e compreende que a sua necessidade crucial hoje é se nortear pela sustentabilidade e pela preservação do capital cultural da humanidade. É preciso retomar o diálogo entre razão e sensibilidade e reaver as qualidades afetivas, sociais, práticas e éticas. O professor talvez tenha que contemplar-se no espelho do antigo sábio, para atualizar sua imagem em sintonia com os desafios da sociedade atual. Para tratar das temáticas supracitadas optamos por uma perspectiva metodológica de cunho bibliográfico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intelectual militante, democracia cognitiva, politização do pensamento, educação, ética.

### **1. DA POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO**

#### **1.1 Uma educação complexa: unindo a ética da compreensão e da responsabilidade**

O desenvolvimento da ciência trouxe consequências consigo, como a fragmentação do saber científico resultante de uma superespecialização das disciplinas científicas; o desligamento das ciências da natureza das ciências do

homem; as ciências antropossociais passaram a adquirir todos os hábitos da especialização e ficaram sem nenhuma de suas vantagens; a tendência para a fragmentação, para a disjunção, para a *exoterização* do saber científico tem como consequência a tendência para o anônimo.

Parece que nos aproximamos de uma temível revolução na história do saber, em que ele, deixando de ser pensado, meditado, refletido e discutido por seres humanos, integrado na investigação individual de conhecimento e de sabedoria, se destina cada vez mais a ser acumulado em bancos de dados, para ser, depois, computado por instâncias manipuladoras, o Estado em primeiro lugar.

[...] Situação paradoxal, em que o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência significa o crescimento da inconsciência. (MORIN, 1999, pág.17)

De alguma maneira, os cientistas produzem um poder sobre o qual não tem poder, mas que enfatiza as instâncias já poderosas, capazes de utilizar completamente as possibilidades de manipulação e de destruição provenientes do próprio desenvolvimento da ciência.

O intelectual teria, portanto, um desafio: o retorno reflexivo do sujeito científico sobre si mesmo. Tal tarefa é cientificamente impossível porque o método científico se constitui com base na disjunção do sujeito e do objeto, e o sujeito foi remetido à filosofia e à moral.

É justamente por isso que se faz salutar a necessidade de autoconhecimento no cerne do conhecimento científico, que deve fazer parte não apenas de toda política da ciência, como também da disciplina mental do intelectual pesquisador. Como seria isso? Seria uma constante interrogação no agir científico sobre os rumos ético e político que se tomam no decorrer da pesquisa, nas etapas de construção do conhecimento.

Em seu livro *Amor, poesia, sabedoria* (1998), Edgar Morin aborda as três temáticas que dão nome à obra, e concebe que o centro da sabedoria está na auto-ética. É na direção da auto-ética para si e para o outro que se encontram inseridas virtudes e práticas que tornam o humano justamente humano, pois estimula o exercício de se distanciar de si mesmo, e assim, saber objetivar-se. Esta atitude consiste em se ver como objeto, mas seguro de que se é sujeito, e com isso poder descobrir-se e examinar-se. O esforço de perceber-se a si é um elemento fundamental da vida, o problema é que ninguém nos ensina a fazer isso ou pode fazê-lo em nosso lugar.

É necessário, entretanto, ensinar e aprender a saber distanciar-se, saber objetivar-se e aceitar-se. Seria igualmente necessário saber meditar e refletir a fim de não sucumbir a essa chuva de informações que nos cai sobre a cabeça, ela mesma sucumbida pela chuva do amanhã, que nos impede de meditar sobre o acontecimento presente no cotidiano, não permitindo que o contextualizemos ou que o situemos. (MORIN, 1998, págs.63-64)

Refletir significa, primeiramente, ensaiar. E se foi cumprida a tarefa de contextualizar, compreender, enxergar qual pode ser o sentido, ampliam-se as diferentes óticas para ver a situação. Na compreensão está o coração da sabedoria moderna, afirma Morin (1998).

A evolução do conhecimento científico não é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem de uma teoria para outra. As teorias científicas são mortais e *são mortais por serem científicas*. A visão que Popper registra com relação à evolução da ciência vem a ser a de uma seleção natural em que as teorias resistem durante algum tempo não por serem

verdadeiras, mas por serem as mais adaptadas ao estado contemporâneo dos conhecimentos. (MORIN, 1999, pág.22)

Se faz crucial que toda ciência reflita sobre suas estruturas ideológicas e seu enraizamento sociocultural. Ainda falta uma ciência das coisas do espírito (ou noologia, como chama Morin), que seja capaz de conceber como e em que condições culturais as ideias se agrupam, se encadeiam, se ajustam, constituem sistemas que se auto-regulam, se autodefendem, se multiplicam, se autopropagam. À esta ideia, Morin complementa: “falta-nos uma sociologia do conhecimento científico que seja não só poderosa, mas também mais complexa do que a ciência que examina” (Ibid, pág.26). Esta mudança reflete num agir ético que permite que a atividade científica trilhe um caminho de reflexividade.

Todo cientista deve saber que serve a dois deuses, digamos assim. Contudo, eles são complementares e antagônicos. O primeiro é o da ética do conhecimento, que impõe que tudo seja sacrificado à sede de conhecer. O segundo é o da ética cívica e humana.

O limite da ética do conhecimento era invisível a priori, e nós o transpusemos sem saber; é a fronteira além da qual o conhecimento traz em si a morte generalizada: hoje, a árvore do conhecimento científico corre o risco de cair sob o peso dos seus frutos, esmagando Adão, Eva e a infeliz serpente. (MORIN, 1999, pág.36)

Em seu livro *Ciências da complexidade e educação* (2012) Conceição Almeida remete-nos à figura do abraço, traçado por Morin, como a metáfora que melhor traduz o significado da complexidade. Para ela esta palavra traz à tona o movimento e a estratégia que juntas formam a arte de expressão do pensamento complexo.

Ao se propor falar da ética como estética da vida, Almeida (2012) articula o pensamento de modo a nos permitir pensar junto com ela,

Se para Morin o pensamento complexo é o pensamento que pratica o abraço, e se o abraço é a expressão corporal de acolhimento, o ato de envolver, a forma que permite conter, cingir, e abranger, então uma ética da complexidade se expressa por uma estética de vida marcada pela plasticidade dos corpos e da alma. (ALMEIDA, 2012, pág. 237)

Reside no abraço a dialógica entre universalidade e singularidade, o exercício de uma estrutura mental aberta ao acolhimento e à hospitalidade, mas nele também habita o ruído e a desordem. É um processo de nutrição do conhecimento que acontece, também, pelo caminho dos sentidos; onde está contido uma conversa com sentimentos paradoxais que contaminam as esferas mais íntimas (nossa alma) até as macroconfigurações da cultura. É admitir que existe uma cumplicidade muda entre os homens e as coisas; é dar vazão aos nossos vários pertencimentos; é assumir que existe uma simbiose entre os domínios da natureza e da cultura que estão, simultaneamente, dentro e fora de nós.

Se faz necessário saber olhar e sentir o mundo que nos circunda. A tarefa de olhar para nosso pensamento significa procurar reduzir as resistências cognitivas. A leveza das ideias é peça chave na arte do abraço; Abraçar uma nova ideia não é aprisioná-la em nosso espírito e fazer dela um instrumento particular, onde apenas um se beneficia. Significa acolhê-la com espírito flexível e aberto.

## 1.2 A ética complexa

Edgard Carvalho em seu livro *Cultura e pensamento complexo* (2012) destaca a importância da transdisciplinaridade, pois esta é uma maneira de deter o furor da fragmentação do pensamento. Ela almeja construir metapontos de vista sobre a vida, a natureza, a terra, o homem. Atua como uma estratégia da pesquisa, caminho sem destino.

Seria este diálogo plural entre ciência e tradição, ciência e mito, ciência e arte que ocasionaria mudanças que garantam o entrelaçamento das emoções e das ações. Constituindo, assim, uma ciência do homem e para o homem.

Os fundamentos da ética complexa e do conhecimento científico passam, antes de mais nada, pelo conceito de ética admitido por Carvalho (ibid), ou seja, uma ética que se refere à Casa Comum e que envolve todos os integrantes de um *ethos*, levando-nos a associar esta compreensão à encíclica *Laudato Sí* – assinada pelo Papa Francisco (2015) – onde os excessos e ampliações de intolerância, violência e fundamentalismos geram pessoas cada vez mais vazias de si mesmas. Estamos imersos em um jogo cósmico, como diz o autor, que age de modo complementar e antagônico, entrelaçando quatro forças: religação, separação, integração, desintegração.

A ética, portanto, envolve sempre um ato de religação consigo mesmo, com os outros, com a comunidade, a história, a humanidade, o cosmo. Por ser um ato humano, a ética mergulha na incerteza do mundo. Logo, julgamentos éticos devem ser colocados entre parênteses. Deve-se considerar a felicidade, a racionalidade, obediência, revolta quando falamos em uma ecologia da ação voltada para a ética. Não é de hoje que a imaginação poética cedeu lugar à realidade da vida prosaica. É fundamental refletir sobre os caminhos que vislumbrem o papel da ética na cultura. Assim como, repensar o papel que desempenhamos na formação das gerações do futuro, responsáveis pelos destinos planetários é tarefa urgente. A ética se constitui, na ótica de Carvalho, como um fundamento ontológico que impede qualquer ser humano de praticar intencionalmente o mal e o força a exercitar o diálogo intercultural e a fazer o bem.

A ética faz parte da condição humana e antes de sermos animais racionais, somos animais éticos. Não devemos, portanto, torná-la um produto da racionalidade científica ou filosófica, ou ainda, atribuí-la, por exemplo, ao campo das religiões que pode ser vista como produtora e sustentadora da moral. Somado a este

pensamento, trazemos Humberto Maturana (apud LOPES JÚNIOR, 2013, pág. 80):

Nós, seres humanos, somos animais linguajantes emocionais que usamos as coerências operacionais da linguagem para justificar nossas preferências e nossas ações no processo, e sem nos darmos conta disso, nós nos cegamos para o fundamento emocional de todos os domínios racionais que trazemos a mão.

A ética deve promover um esforço no ser humano no intuito de um agir mais coerente consigo e com o outro. E quando esta condição humana se vê segregada existem resultados que ameaçam à todos. A ética complexa perpassa por uma profunda responsabilidade em relação às dimensões da cultura onde opera o pensamento, seja ele científico, mitológico ou artístico.

Carvalho (2012) nos mostra as Universidades como locais de fragmentação dos saberes, ou seja, onde se faz uma disjunção entre cultura científica e cultura de humanidades. Dentro desse contexto existem os comitês científicos, pautados em convicções teóricas, conceituais, metodológicas; e não possibilitam o diálogo, pois se recusam a abandonar seus pressupostos e criam uma linguagem cifrada que impede a abertura de um caminho rumo a novos paradigmas. Os cientistas têm a ilusão de que são objetivos, devido aos métodos que seguem e ao domínio das técnicas. Neste sentido, Sheldrake diz:

A preocupação de que a ciência é singularmente objetiva não apenas distorce a percepção pública a respeito dos cientistas como afeta a percepção dos próprios cientistas. A ilusão de objetividade os torna propensos a enganar os outros e a si mesmos e choca-se com o nobre ideal de buscar a verdade. (SHELDRAKE, 2014, p.307)

Edgard Carvalho indaga o leitor quando diz: Como criar e consolidar comitês de ética em espaços de saber e de poder nos quais a diretriz político-acadêmica básica se organiza em torno de um sistema fechado que não admite reorganização cognitiva? À essa questão ele mesmo propõe a resposta – através da educação dos educadores e pela reforma do pensamento.

Tal comitê deve ter um caráter consultivo, jamais impositivo ou legislativo. Deve ser constituído primordialmente pelo aspecto transdisciplinar e

multidimensional. Os sujeitos que o compõe devem ter: responsabilidade irrestrita, princípios de precaução, justiça restaurativa, liberdade autônoma livre de coações.

Em seu livro *Ética*, Spinoza reitera o sentido da palavra livre que, como podemos ver a seguir,

Diz-se livre o que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e por si só é determinado a agir; e dir-se-á necessário, ou mais propriamente, coagido, o que é determinado por outra coisa a existir e a operar de determinada maneira. (SPINOZA apud CARVALHO, 2012A, p.139)

O antropólogo brasileiro aponta, a partir de seus referenciais cognitivos – Prigogine e Morin, pelos quais nutre um misto de afeto e admiração –, a complexidade como uma ideia-problema em meio ao conceito-armadilha da cultura, que deve ser identificada como um ponto de partida, um operador que tece em conjunto e que procura religar o que está separado. É ela que, em potência e ação, constitui uma revolução cognitiva que precisa da reforma do pensamento, da resiliência do sujeito, da regeneração da política.

A consciência moderna vem se afastando, cada vez mais, da diversidade que se escamoteia por dentro do entrecruzamento de imagens e materialidades, de realidades que constituem a pluralidade das esferas da vida. Para que a crise de paradigmas desencadeie numa recomposição de todos os saberes planetários faz-se necessário que a vida repense a si própria. À esta ideia Carvalho (ibid, p.146) complementa: “assumir esse ponto de vista como um projeto implica praticar ciência com consciência.” Uma chave para entender melhor a complexidade se encontra na prática da transversalidade e conectividade que exige que a razão se abra, o pensamento se reforme, a criatividade se desencadeie, o medo do erro se extinga, a revolta se explicita, a autoética contamine o eu e o outro.

## 2. O INTELLECTUAL MILITANTE, A DEMOCRACIA COGNITIVA E O DESAFIO DE VIVER

Edgar Morin compreende que temos duas alternativas ao nosso alcance: realizar a metamorfose da sociedade ou efetuar sua catástrofe. De



modo que, ao superar a fragmentação dos conhecimentos e ao reorganizá-los em patamares afinados com uma ecologia das ideias e da ação o pensador francês está defendendo a ideia de reforma do pensamento e da educação.

Enquanto isso Mia Couto considera que a instituição escolar, muitas vezes, nos aconselha “a olhar o mundo através de uma só janela”. Por isso mesmo, ele sugere um exercício da cidadania que se nutra de nossas potencialidades e sonhos. Segundo Almeida, (2012B, págs. 78/79) a educação emerge como um lugar de apostas essenciais para compreender e agir num mundo imerso na incerteza.

O exercício de um pensamento complexo, aberto e criativo não deve ser construído através, necessariamente, da negação da fragmentação de saberes e da burocratização do saber; pois, não é unicamente fora dessa rede de disseminação e experimentação da condição humana que se deve delinear o pensamento aberto. Portanto, “a educação é um operador de aprendizagem da cultura e, como instituição e prática social, precisa tornar-se a base para a projeção do futuro” (Ibid, pág.79).

Enquanto isso, temos Einstein que nos lembra de uma ética do exercício intelectual para que as futuras gerações não venham a cobrar de nós a omissão e os erros consequentes de nosso papel como cidadãos-cientistas.

Por essa razão, as instituições educacionais têm como papel primordial a formação de sujeitos que sejam capazes de operar por meio de uma inteligência geral e de valores fundamentais. A educação está relacionada com a questão humana atemporal, com o desafio de viver, como já diziam Rousseau e Platão.

O renomado físico alemão Albert Einstein (2016), considerava que os ideais que suscitaram seus esforços e o permitiram viver foram o bem, a beleza e a verdade. Para ele, a vida ganhava mais sentido ao perseguir o ideal eternamente inacessível na arte e na ciência. A vida, em sua concepção, é um mistério que desperta emoção. É o sentimento que desperta a beleza e a verdade, e cria, por sua vez, a arte e a ciência. Se alguém não conhece essa sensação ou não pode mais experimentar espanto ou surpresa é porque já não mais pode ver.

Sobre a necessidade da cultura moral, o físico acreditava que os obstáculos conduzem ao progresso da existência social e individual. Essa ação negativa exige, também, uma vontade positiva para a organização moral da vida coletiva. O intuito dessa dupla ação se mostra de fundamental importância, pois pretende arrancar as más raízes e implantar a nova moral, e, assim formará a vida social da humanidade. O que Einstein chama de moral, aqui, compreendemos por ética que atua como uma atitude

direcionada para o bem coletivo e individual em todas as esferas que deve ser cultivada por cada sujeito.

O esforço para o conhecimento, por sua própria natureza, nos impele ao mesmo tempo para a compreensão da extrema variedade da experiência. O acordo final desses objetivos, no primeiro momento de nossas pesquisas, revela um ato de fé. Sem essa fé, a convicção do valor independente do conhecimento não existiria, coerente e indestrutível. (EINSTEIN, 2016, pág. 181)

A arte, em maior medida do que a ciência, almeja e esforça-se por atingir o aperfeiçoamento ético e estético. Mas a compreensão de outrem só conseguirá progredir com a partilha de alegrias e sofrimentos. A atividade moral, para Einstein, bem como a atitude ética para nós, implica na educação dessas impulsões profundas. Para isso, é preciso saber ver a si mesmo.

Ao falar sobre a ciência, o cientista alemão afirma que o esforço do conhecimento representa uma meta independente, sem a qual não existe uma explicação consciente da vida para o homem que declara pensar.

É necessário manter a condição de indignar-se contra toda forma de crueldade diante da vida. A indignação e a revolta, ao serem estética e sensivelmente bem direcionadas, podem se converter em forças civilizacionais importantes para alimentar valores como a solidariedade, o diálogo e a esperança. Nesse aspecto reside a “boa utopia”.

Toda transformação, projeção de futuro e mudança de rumo começa pelo tempo presente; começa pelo sujeito que se encontra insatisfeito, mas que possui qualidades visionárias e mobilizadoras. Começa no nível de fragmento, local, para depois de expandir. É da mudança de percepção dos sujeitos que nasce a mudança do mundo. Uma reforma do pensamento está no princípio da reforma da sociedade e das políticas de ciência e tecnologia. Essa tarefa é de cada um de nós. E é inadiável.

O futuro está aberto porque é incerto. Diante do momento de crise política que nosso país está vivendo, engendradas por um governo golpista e obscurantista, mesmo imersos nas incertezas, devemos fazer nossas apostas em consonância com os inegociáveis valores éticos da vida, da preservação do planeta e da difícil conquista e manutenção da democracia, da justiça social e da felicidade. Tal projeto não se restringe ao humano, baseia-se na compaixão e partilha com outros sistemas que dividem conosco a aventura da vida na Terra.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Natal: EDUFRN, 2012A.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da Complexidade e Educação**. Razão apaixonada e politização do pensamento. Natal: EDUFRN, 2012B.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. [Ed. Especial] – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

LOPES JÚNIOR, ORIVALDO PIMENTEL. **O espelho de procrusto: ciência religião e complexidade**. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SHELDRAKE, Rupert. **Ciência sem dogmas: a nova revolução científica e o fim do paradigma materialista**. São Paulo: Cultrix, 2014.



## **O papel do Movimento Social Negro e a emergência das Políticas Educacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pós conferência de Durban, na África do Sul.**

Kátia Macêdo Duarte

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN*

*e-mail: [katia.duarte2012@gmail.com](mailto:katia.duarte2012@gmail.com)*

### **RESUMO**

O presente estudo tem como temática o papel do Movimento Social Negro e a emergência das Políticas Educacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pós conferência de Durban, na África do Sul. Constitui com objetivo principal explicitar alguns pontos relevantes os principais eixos exclusão e abandono, ajudam a atender porque, apensar de existir uma lei garantindo a educação das crianças negras e livre, estas foram conscientemente excluídas do processo escolarização. Destacar o contexto de mudanças sociais, favorecidas de estratégias de mobilização social, que emergiram os primeiros movimentos de protestos, ato coletivos moderno, que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social. O referencial teórico sobre relações étnico-raciais é de importância fundamental para a realização deste estudo foram analisados com base no referencial teórico e está aportado em autores como: GONÇALVES (2000), MENDES (2013) SANTOS, (2014), entre outros. Portanto, vale ressaltamos, que o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros do início do século a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral os adultos. Neste prisma, a Conferência de Durban, para os movimentos sociais brasileiros, pois redefiniu estratégias de ação política contra o racismo, que ocorreu pela primeira vez um debate de amplitude nacional sobre o racismo. A questão das chamadas “cotas” passou a constituir ponto central na agenda do Movimento onde foi consolidada a necessidade de incorporação, por parte do governo brasileiro, de políticas orientadas para os afrodescendentes. Esta pesquisa é uma fonte bibliográfica de contribuir para o fomento do debate sobre a importante contribuição dos movimentos sociais no cenário da educacional, político e social.

Palavras – Chaves: Movimento Social. Políticas Educacionais. Relações Étnico-Raciais

## **O PAPEL FUNDAMENTAL DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES.**

Abraão Henrique Nunes de Paiva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [ah\\_np@hotmail.com](mailto:ah_np@hotmail.com)*

Maria da Luz Andrade

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [m-dandrade@hotmail.com](mailto:m-dandrade@hotmail.com)*

Priscilla Daianny da Silva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [priscilladaianny@hotmail.com](mailto:priscilladaianny@hotmail.com)*

Suédna Magdália Maia Pereira de Medeiros

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [suednamagdalia@hotmail.com](mailto:suednamagdalia@hotmail.com)*

Profª. Ma. Francisca Lailsa Ribeiro Pinto

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / [lailsalavigne@gmail.com](mailto:lailsalavigne@gmail.com)*

### **RESUMO**

O propósito deste artigo é discutir sobre a literatura infantil e o papel que a mesma exerce sobre o sujeito. Busca-se discutir sobre sua contribuição para a formação de leitores críticos na atualidade, ressaltando a forma que a escola pode ajudar nesse processo. Diante disso, trazemos as reflexões teóricas baseadas em autores como: Coelho (1993-2000), Freire (1984), Geraldi (1996), Gregorin Filho (2009), e Maia (2007), são autores que conversam com tema e nos dão embasamento teórico norteador do assunto. Para tanto, achamos necessário fazer antes de tudo, um percurso histórico sobre a origem da literatura infantil e sua finalidade até os dias atuais. Em seguida, discute-se questões sobre a literatura como ferramenta de apoio pedagógico que auxilia o professor no processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como o gosto pela leitura e sua relação com a literatura, resalta-se ainda o papel formador de opiniões da literatura. Os resultados desta pesquisa resultam em estudos mais aprofundados sobre a origem e formação da literatura, e sua relação com a leitura.

**Palavras-chave:** Literatura infantil, Percurso histórico, Leitura, Papel fundamental da literatura.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Atualmente a Literatura tem ganhado espaço e destaque na construção do saber, sobretudo no que diz respeito a leitura e a escrita com significações profundas e transformadoras. Este trabalho fundamenta-se na afirmação de que o trabalho com a literatura infantil nas series iniciais tem se validado, pois está atrelado a eficiência dos resultados alcançados durante sua trajetória de ensino. Sobre esta afirmação, Maia (2007) diz que “a influência da literatura, no processo de aquisição de conhecimentos são palpáveis”, ou seja, são comprováveis. A autora ainda diz que:

Os resultados que nem são mensuráveis apenas objetivamente, nem somente no fim ou ao final desse processo, mas que se somam paulatinamente no tecido unitário, composto por todos os momentos que funcionam operando a transformação dos seres, em avanços sutis, minuciosos, na relação com a imagem, a palavra, o universo do livro, tomando o texto com significação pelos pequenos leitores nas suas descobertas e expressões linguísticas individualizadas de suas capacidades cognitivas, motoras, e afetivas. (MAIA. 2007, p. 9)

Quanto ao que foi dito, fica demonstrada a importância da literatura no processo de aquisição de leitura e escrita, e a funcionalidade desse processo dinâmico e pertinente de ler e escrever. Dentro de condições propícias e através da mediação do professor, a literatura pode se tornar mais uma ferramenta de incentivo e gosto pela leitura. Compartilhando leituras poéticas e ficcionais, ou seja, através do livro, e através da contação de histórias, o contato das crianças com o universo literário pode trazer benefícios extraordinários.

Entrar nesse universo de construção de saber, de alfabetização através do imaginário, do real ou do que pode ser real, apresenta-se com prazer, desperta a curiosidade e a leveza de um ensino mais lúdico e evidencia-se o livro e a imaginação do aprendiz. Ler e escrever não se torna obrigação, não se limitam apenas a um resultado de um processo, também não se definem como mero domínio mecânico.

Este trabalho pretende ressaltar a contribuição poderosa da literatura na educação infantil, no que diz respeito à suas competências linguísticas de modo geral, permitindo o processo de aprendizagem de uma forma mais humana com a leitura, com a palavra e com o mundo. Sobre este viés é que se situa este trabalho, buscando-se evidenciar todas essas afirmações através de um estudo bibliográfico com autores que discutem sobre o assunto, no intuito de demonstrar a importância da literatura infantil no processo de aprendizagem e como ela pode contribuir para o gosto pela leitura.

## **1 Um pouco da história da literatura infantil...**

A literatura infantil começou a ser pensada no final dos anos 70 em um momento de transformações que sofriam tanto a criação literária quanto a educação e o ensino. Os primeiros textos voltados para o público infantil eram educativos e escritos por pedagogos e professores.

Tinham apenas o caráter pedagógico e moralista, não valorizando o ser criança, nem tão pouco o gosto infantil. Segundo Gregorin Filho (2009):

Na educação e na prática de leitura no Brasil, no final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobatto, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos. (GREGORIN FILHO 2009, p. 28)

Durante esse período, a literatura era de acesso apenas da classe dominante, e teve sua ascensão através da família burguesa que tinha o intuito de educar, moralizar e politizar a maneira de viver em sociedade, ditando o que é “certo” e ensinando a desviar do dito “errado”. Evidentemente, a origem da literatura infantil foi dentro desse contexto, que por circunstâncias desvia o olhar da literatura adulta para a chamada “literatura infantil”.

A literatura infantil no mundo deu início com os autores Charles Perrault, Irmãos Grimm, Cristian Anderson, entre outros. No Brasil, a literatura infantil teve seu primeiro escritor Monteiro Lobato, no período pré-modernista, onde escreveu o primeiro livro para crianças no ano 1921 intitulado “A menina do nariz arrebitado”. Porém, sua obra mais famosa é as histórias do Sítio do pica-pau amarelo e seus habitantes, com linguagem clara e acessível a todos.

Ainda na década de 70 houve uma explosão da Literatura Infantil no Brasil. Ana Maria Machado reconta Dona Baratinha, surge então, Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha, dentre outros nomes temos Ziraldo, Mary e Eliardo França, Joel Rufino dos Santos que escreveu Robin Hood, e Ligia Bojunga Nunes, que escreveu A bolsa amarela. A partir desses escritos, surgem então outros, a literatura infantil torna-se visível.

Diante dessa mudança, e através das tendências que a literatura infantil vem seguindo, a polêmica quanto a sua origem reside no fato dela ter surgido como arte literária ou na área pedagógica. Essa discussão tem raízes ainda na antiguidade, quando discutem a natureza da própria literatura, a questão é que seja ela pertencente a área que for, didática ou lúdica, a literatura destinada aos pequenos passou por grandes mudanças. Entretanto, se analisarmos essas mudanças, bem como os escritos que eram impostos como “literatura infantil”, constataremos que pertencem a essas duas áreas, arte e pedagogia.

Sobre essa questão Coelho, (2000) diz:

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como o objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia. (COELHO. 2000. P. 46).

Nas palavras do autor acima citado, a literatura infantil tanto pode ser arte como pode ser pedagogia, “entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções (divertir e ensinar) estão sempre presentes, embora em doses diferentes”.

Compreende-se, pois, que até bem pouco tempo atrás, neste mesmo século, que a literatura infantil era um gênero secundário, para os adultos era apenas um brinquedo que mantinha a criança entretida, ou mesmo considerada útil como instrumento de aprendizagem.

O caminho para a descoberta da literatura infantil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental, que, revelando a inteligência como elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. (COELHO. 2000. P. 30).

Isso implica dizer que a formação do leitor infantil passa por etapas, na primeira fase que compreende a criança como pré-leitor de um a três anos, os livros contam histórias através de imagens, ou contadas através dos adultos. A segunda fase ainda tendo a criança como pré-leitor de três a seis anos, já é desenvolvida a linguagem oral relacionando imagens a palavras. Já na terceira fase, considerada a criança leitor iniciante, já se desenvolve a leitura silábica junto a ilustração imaginando-se personagens e mundo imagético, narrativa com início, meio e fim. E só então temos a quarta fase onde o leitor está em processo de construção compreendendo a idade de 8 a 9 anos, onde inicia-se o domínio da Leitura, presença de imagens em diálogo com o texto e linguagem mais elaborada, tendo posteriormente, o leitor fluente com domínio total da leitura, tornando-se ainda leitor crítico que é capaz de desenvolver o pensamento reflexivo sobre o texto.

Segundo Coelho (2000), “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Ou seja, a literatura é especificamente uma linguagem, que expressa experiências humanas, e não existe definição exata, por isso seu caráter reflexivo. E em cada época produz literatura a seu modo. E, não



somente a escrita literária sofreu mudanças como também nós seres humanos passamos por grandes transformações, no modo de ver e sentir, pensar e refletir sobre o mundo e sobre nós mesmo.

Entre os novos valores que a literatura infantil conquistou através do tempo, e já pertencentes ao mundo contemporâneo, ainda que de forma dispersa, temos o espírito solidário, o caráter humanizador, socialista, a luta por valores individuais em que cada ser indivíduo acredita. São também questionamentos ao autoritarismo, consciências de valores relativos, onde desde a infância o ser humano não aceita mais verdades prontas e acabadas, no qual esses questionamentos surgem em decorrência da descoberta do ser. As transformações são contínuas. Exigências sobre liberdade e conhecimento são questionados, daí as verdades múltiplas e não únicas. Em lugar do pensamento arcaico e polêmico sobre o texto, surge então, a liberdade de expressão e pensamento.

Há ainda uma literatura voltada para as denúncias da miséria sociedade atual, porém os efeitos das transformações sofridas já aparecem na literatura para crianças através da conscientização dos valores atuais, tais como o direito do outro, o olhar voltado para a criança, a mulher vista com igualdade na sociedade com relação ao homem, através do filho que perde o porto seguro representado pela mãe dona de casa, sobre o que é certo e o que errado para ambos os sexos, também o sexo é visto como algo natural, e etc.

O fim do que é perfeito e almejado pelos tradicionalistas é substituído pelo aperfeiçoamento do ser profundo, que Coelho (2000) vem chamar de “suprema metamorfose da vida” e nas palavras do “autor: não é o seu fim...” [...] abre campo para um novo conhecimento. Daí o atual renascimento da fantasia, do imaginário, da magia, do ocultismo... na literatura para crianças ou mesmo adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre o real e imaginário. As adaptações estão surgindo a todo vapor, livros transformados em filmes, os Best-seller estão aí para comprovar que o novo é bom, chama a atenção não só do público infantil, como também juvenil e adulto.

E, como resultado final dessa grande transformação pela qual a literatura infantil vem através dos séculos sofrendo, a criança hoje, é vista como ser em formação, e, portanto, deve desenvolver-se em liberdade, a leitura e tudo o que nela cabe também é transformado, porém, a criança deve ser orientada no sentido de alcançar os resultados desejados no ensino de literatura infantil, e sobretudo, no gosto pela leitura.

## **2 O gosto pela leitura e sua relação com a literatura**

Se é verdade que a literatura possui o caráter transformador, libertador e nos leva a refletir sobre o mundo e as coisas que nele existem, também é verdade que a literatura muito pode contribuir para o gosto pela leitura.

Desde de os anos 70, as experiências e propostas debatidas com relação a formação de leitores vem sendo discutidas entre estudiosos e teóricos. A maneira significativa que a literatura em geral influencia leitores proficientes é alvo de muitas polêmicas, principalmente na área da literatura infantil.

O gosto pela leitura está intricadamente relacionado a literatura, onde ela entre outros papeis já citados anteriormente, possui também o papel formador, quanto a isso, Coelho (2000) levanta um questionamento pertinente, “Haverá lugar para a literatura infantil (ou para a literatura em geral) nesse mundo da informática que nos invadiu com força total?” acredita-se que sim! Que a era do meio digital veio mais para somar e contribuir com o processo de leitura e gosto pela leitura. O autor reintera:

Estamos com aqueles que dizem: sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO. 2000, p. 15)

É da palavra escrita o mérito de maior reponsabilidade na formação do leitor, apesar de todos os desafios encontrados no mundo contemporâneo, onde a era digital invade o espaço literato, a verdade é que o texto escrito ganha esse duelo. É notável que, sem nenhuma sombra de dúvida nenhuma outra forma de ler o mundo é tão eficaz quanto a que a literatura nos permite.

Entretanto, o meio digital muito pode auxiliar no que diz respeito ao acesso ao livro, não se pode negar que sua contribuição. Porém, é preciso valorizar a palavra escrita, ao estudarmos a história das culturas e modo pelo qual elas foram repassadas de geração em geração, comprova-se que ela foi primordial veículo. Ou seja, a escrita foi responsável por recebermos a herança da tradição que cabe a nós transformar assim como outros fizeram antes de nós. Contudo, fica claro a relação da literatura pelo gosto da leitura, ou seja, importância da literatura na formação de leitores assíduos.

### **3 O papel fundamental da literatura**

Muito já foi discutido sobre a importância da literatura na formação de leitores, aqui destacaremos o papel fundamental da literatura de um modo geral, uma vez que a literatura permite ir além do pedagogismo utilizado nas escolas. Formar leitores críticos é uma função atribuída ao professor, contudo, a literatura tem o papel formador que ultrapassa o ensino puramente pedagógico. Isto é, a obra literária leva o leitor a conhecer mundos diversos e intransponíveis, ao mesmo tempo em que leva a ter consciência do real, posicionar-se diante da vida, permite amplas realidades, e reconhece-las, é o que se pode chamar de leituras de mundo que não se limitam apenas a palavra escrita e pode ir bem mais além.

E sobre essa leitura de mundo, Paulo Freire diz:

Refiro-me a que a leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de ‘descrivê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1984, p.22).

Freire (1984) conceitua Leitura a partir da afirmação de que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p. 11), nessa perspectiva, a experiência previa, a visão de mundo e todos os conhecimentos anteriores são de suma importância na construção do saber e do ler. Nesse sentido, o ato ler é sustentado não apenas por decodificação, mas também pela bagagem histórica, filosófica e sociológica que o aluno carrega.

Ainda sobre o ato de ler, Silva (1984, p. 45) fala sobre a pedagogia da leitura e afirma que “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela a escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Segundo a autora, o leitor passa a compreender-se no mundo através da leitura, a leitura tem então, o papel de conscientização e conhecimento de si mesmo.

Geraldi (1996) entende a leitura e a escrita como práticas sociais, afirma que ler é um ato de interação e atribuição de sentidos. Conforme suas palavras:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interação com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com ela, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1996, p. 70).

Segundo a visão desses autores citados, a leitura é uma atividade necessária não apenas educacional, mas também por questões existenciais, pois apresenta caráter social, histórico e político. Vista dessa forma, a leitura literária é vista como sendo de suma importância não apenas no processo educativo, mas também na vida do ser humano. Destaca-se a importância da literatura tanto no contexto escolar como também na vida social do aluno.

Portanto, Coelho (1993) vem defender “a iniciação lúdica do pré-leitor no mundo da literatura, bem como o desenvolvimento gradativo do processo até o final dos estudos escolares, de modo que a relação com o livro seja fecunda por toda a vida”. Sendo assim, fica claro a importância de se trabalhar a literatura desde cedo com a criança.

Assim, o papel fundamental da literatura não se restringe apenas em formar leitores críticos, mas também formar sujeitos, indivíduos pensantes, capaz de refletir sobre o mundo e vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A motivo que nos levou a eleger “o papel fundamental da literatura infantil para a formação de sujeitos leitores” justifica-se, sobretudo, na relevância que assume as primeiras experiências da criança no ambiente escolar ao ter contato com os livros, e principalmente com obras literárias.

Diante do que foi discutido até aqui, convém lembrar que a literatura infantil, apesar de ter sido usada por muito tempo para fins não indicados, deixando de trazer benefícios significativos para a formação dos leitores e sobretudo de sujeitos pensantes, se preocupando apenas com o compreender da decodificação do que ali está escrito, ela hoje nos dias atuais e traves das várias transformações e caminho que percorreu, assume um papel que é de fundamental importância para a vida ser humano, não apenas formar leitores críticos, mas também o de formar sujeitos capazes de refletir sobre o mundo ao seu redor.

O referencial teórico lido e discutido utilizado nesta pesquisa nos permitiu um esclarecimento maior sobre a literatura infantil e o seu papel primordial bem como apontou questões e ideias norteadoras para estudos futuros.

Contudo, através do surgimento da literatura infantil voltada de fato para as crianças, fica claro que o seu uso adequado pode trazer significado para o processo de formação não apenas como um leitor, mas como também para a construção de um indivíduo crítico que consegue ler e interpretar diversas situações do seu cotidiano, através do auxílio da literatura, sendo ele instigado por meio da curiosidade a ser questionador, participante, estar introduzido seja no que está lendo ou vivenciando em seu contexto social, proporcionando uma visão própria e conseqüentemente um posicionamento.

Para isso, ressaltamos que é de fundamental importância, a escolha do que a criança estará tendo contato, para que faça uma triagem do que realmente pode ou não contribuir com o desenvolvimento literário que acarreta os benefícios relacionados à linguagem, interpretação, cognição, criticidade, etc. Assim compreendemos o educador com uma importante função nesse processo de formação de um leitor que se inicia através das literaturas infantis. Quando há bons educadores e com eles bons estímulos esse processo tende a ter resultados positivos. Pois, os mesmos quando bem capacitados, colocarão em prática elementos que possam ser condutores e norteadores para resultados relevantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COELHO, Nielly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. – 5 ed. – São Paulo: Ática, 1993.
- COELHO, Nielly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Sobre educação** (Diálogos), Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3 ed., 1984.
- GERALDI, João Wanderley (Org). **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas, mercado de Letras; ALB, 1996.
- GREGORIM FILHO, José, Nicolau. **Literatura infantil:** múltiplas linguagens na formação de leitores. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de professores e alunos.** – Coleção literatura e ensino. - São Paulo: Paulinas, 2007.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e Promotores de leitura. – 2 ed. – ver. – Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.



## **O PECADO DE SER NEGRO NO SOLAR DOS PRÍNCIPES:** Representação do preconceito nos contos de Lima Barreto e de Marcelino Freire

Lucas Andrade de Moraes

*Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), lucasmorais7@gmail.com.*

Cícero Otávio de Lima Paiva;

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), cicero.otavio@hotmail.com.*

### **RESUMO**

Considerando a perpetuação do preconceito advindo da realidade cruel da escravização dos negros no Brasil, objetiva-se analisar a representação do negro em comparação de dois contos de autores brasileiros: um da Literatura clássica e outro da Literatura Contemporânea. Para tanto, procede-se à por meio de um estudo comparado entre contos clássico e contemporâneo da literatura brasileira, cujo objeto de análise é a representação, presença e a marca do preconceito em personagem negra nas obras literárias clássicas e atuais. Para tanto o corpus constituiu-se dos contos: “O pecado” de Lima Barreto (Revista Souza Cruz, Rio, agosto 1924) e “Solar dos príncipes” de Marcelino Freire (Contos Negreiros, Editora Record, 2005). Desse modo, observa-se que ao buscar analisar dois contos de períodos históricos e escolas e movimentos literários distintos é possível compreender como o preconceito ao negro na sociedade é representado no universo literários, o que permite inferir, após realizado estudo bibliográficos, histórico e da teoria e crítica literária se estabelecendo as relações entre a produção de obras literárias, as representações sociais e culturais e as implicações no preconceito ao negro, que nos dois contos há descrição de um país onde desvela o preconceito social e racial, se demonstrando tão evidente quando nega a entrada do negro no reino dos céus e no “Solar dos Príncipes”, todas as portas foram e são diariamente fechadas para os negros e pobres.

Palavras-chave: Representação. Preconceito. Literatura. Contos. Negro.



## 1 INTRODUÇÃO

A chegada do negro ao Brasil se deu por meio do tráfico negreiro. Trazido como escravos, os negros tiveram pouca liberdade e tornou-se o grupo social mais injustiçado, explorado e marginalizado na história do país. A literatura como fonte de história social e cultura reflete bem a “importância” e o tratamento dado ao negro nos mais diversos períodos da sociedade brasileira.

Diante disso, o presente trabalho tem a pretensão de estudar e analisar a representação do negro em dois contos: um da Literatura Clássica (O pecado, de Lima Barreto) e outro da Literatura Contemporânea (Solar de Príncipes, de Marcelino Freire).

Os dois contos retratam a perpetuação do preconceito advindo da realidade cruel da escravização dos negros no Brasil. O texto busca inicialmente apresentar o discurso histórico sobre os negros, especialmente no período da escravidão, e posteriormente compreender como a realidade histórica das ideologias negativas de ordem social e da superioridade do povo branco (senhor) sobre os povos dominados (escravo negro) é representado no imaginário da literatura.

Ao buscar analisar contos de períodos históricos e escolas e movimentos literários distintos é possível compreender como o preconceito ao negro é representado no universo literários, para tanto será realizado estudos bibliográfico, histórico e da teoria e crítica literária, buscando se estabelecer relações entre a produção de obras literárias, as representações socioculturais e as implicações no preconceito ao negro.

Os contos analisados apresentam fatos interessantes e diversificados não somente para o estudo da literatura, mas para a prática docente, uma vez que ambos os textos exploram temáticas que muitas vezes são negligenciadas em sala de aulas. Além de contribuir para problematizar a circunstância da população negra no Brasil e os efeitos de sua exclusão e marginalização na busca pela liberdade e igualdade.

Sabendo que literatura brasileira possui característica muito própria, mantendo-se homogenia quanto aos seus leitores, produtores e difusores, espera-se que o presente texto possa despertar um olhar crítico para as questões étnico-raciais no Brasil e promova acesso ao conhecimento do problema histórico do pecado de ser negro no solar dos príncipes.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O negro no Brasil: entre a história e a literatura

Na busca pela compreensão do lugar do negro na literatura é preciso retomarmos um dos capítulos mais marcante na história do Brasil, qual seja, o período que se inicia a presença do negro na composição social do país. Esse capítulo não se trata de uma história de liberdade e pacificidade, muito pelo contrário, é uma história marcada pela violência, sofrimento, exploração, luta e morte.

A chegada dos primeiros contingentes de negros ao Brasil, em termos representativos e de forma contínua, iniciou-se em 1560, com a chegada dos grandes navios negreiros, que eram os transportes que traficavam pessoas do continente Africano, sob a condição de escravos para diversos lugares das Américas e Europa. Estima-se que esse tráfico negreiro ocorreu entre os séculos XVI a XIX (RIBEIRO, 1995).

O Projeto “*Voyages: Trans-Atlantic Slave Trade Database*”<sup>1</sup> da Emory University, faz uma estimativa de que 5,5 milhões de escravos foram trazidos da África para o Brasil, desse 4,8 milhões chegaram vivo e 700 mil morreram (desses 660 mil morreram nos navios negreiros).

O tráfico negreiro proporcionou grande fluxo de escravos africanos para o Brasil e representou um grande negócio para a economia da Colônia. O negro era utilizado como mão-de-obra, conseqüentemente era tratado como “coisa”, dotado de valor econômico e considerado propriedade, ou seja, representava riqueza para os senhores coloniais e burgueses, dessa forma, ao escravo lhe era permitido possuir e/ou legar bens, constituir poupanças ou testemunhar em processos judiciais (FAUSTO, 1995).

Os povos africanos, além da condição de escravos, possuíram um papel relevante no processo de colonização e povoamento do país, pois além dos índios e dos portugueses, os negros e seus descendentes foram os principais ocupantes do território da colônia e principal força motriz durante séculos, além de influências culturais e linguísticas na formação da língua portuguesa, entretanto:

---

<sup>1</sup> Tradução livre: “Viagens: O Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico”. Disponível em: <<http://slavevoyages.org/assessment/essays#>>. Acesso em: 27 maio de 2018.



A contribuição cultural do negro foi pouco relevante na formação daquela protocélula original da cultura brasileira. Aliciado para incrementar a produção açucareira, comporia o contingente fundamental da mão-de-obra. Apesar do seu papel como agente cultural ter sido mais passivo que ativo, o negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como a massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais fortes (RIBEIRO, 1995, p. 114).

O negro exerceu um papel incisivo na formação da sociedade local, uma sociedade escravocrata marcada pela monocultura latifundiária em que o negro se constituiu como a engrenagem para o funcionamento da produção colonial e o sustento das famílias patriarcais. Naquela época é extremado a sociedade brasileira em senhores e escravos, entre a casa-grande e a senzala (FREYRE, 2004).

Essa relação entre brancos e negros (senhores e escravos), de modo geral, foram condicionadas pelo uso do escravo para o sistema de produção econômica e sexual, implicando na representação do negro para aquela sociedade como uma “coisa”, sub-raça ou raça inferior. Nessa relação o branco reduz o negro aos trabalhos mais degradantes, humilhantes, insalubres, perigosos e penosos, pois:

Ao escravo negro se obrigou aos trabalhos mais imundos na higiene doméstica e pública dos tempos coloniais. Um deles, o de carregar à cabeça, das casas pra as praias, os barris de excremento vulgarmente conhecidos por tigres. Barris que nas casas-grandes das cidades ficavam longos dias dentro de casa, debaixo da escada ou em um outro recanto acumulando matéria. Quando o negro os levava é que já não comportavam mais nada. Iam estourando de cheios. De cheios e de podres. Às vezes largavam o fundo, emporcalhando-se então o carregador da cabeça aos pés. Foram funções, essas e várias outras, quase tão vis, desempenhadas pelo escravo africano com uma passividade animal (FREYRE, 2004, p. 550).

A vida do negro na sociedade escravocrata nunca foi fácil. O sofrimento provocado pelo sistema escravagista na época era considerado legal, uma vez que haviam legislações que possibilitavam e legitimavam a redução do negro ao *status* de “coisa”. Olhando de uma perspectiva atual, as leis escravocratas pareciam absurdas, mas até a abolição da escravidão no país, existiram diversos movimentos pró-abolicionista, rebeldia e fuga dos cativos e formação de quilombos como meio de resistências as legislações que legitimavam essa exploração do negro no país.

Alguns passos no mundo jurídico foram dados até se chegar a libertação dos escravos. O primeiro foi a Lei do Ventre Livre (1871), conhecida também como Lei Visconde do Rio Branco, que concedeu a liberdade aos escravos nascidos no país após a data de promulgação da lei. O segundo foi a Lei dos sexagenários (1885) que

concedeu liberdade aos escravos com idade igual ou superior a 60 anos. O último deles, a Lei Eusébio de Queirós (1850), foi o responsável pelo início da libertação dos escravos no país ao proibir o tráfico de escravos para o Brasil (FAUSTO, 1995).

Toda essa caminhada das leis emancipacionistas se tornaram uma conquista dos escravos para culminar com a Abolição, em 13 de maio de 1888, embora formalmente se atribuiu a Princesa Isabel toda a memória desse processo, a abolição é resultado de um conjunto de fatores e movimentos abolicionistas que pressionaram o governo a decretar o fim da escravidão no país, porém é importante ressaltar que a abolição ocorreu quando praticamente já não se existiam muitos escravos na época.

[...] Ascendendo à condição de trabalhador livre, antes ou depois da abolição, o negro se via jungido a novas formas de exploração que, embora melhores que a escravidão, só lhe permitiam integrar-se na sociedade e no mundo cultural, que se tornaram seus, na condição de um subproletariado compelido ao exercício de seu antigo papel, que continuava sendo principalmente o de animal de serviço (RIBEIRO, 1995, p. 232).

Mesmo depois da abolição da escravatura, os negros continuavam enfrentando terríveis condições de penúria no labor e na vida social. Os negros passaram a enfrentar conflitos de cunhos raciais e de aceitação dentro da sociedade, a luta dos negros por reconhecimento e combate a preconceitos que criavam barreiras para efetivação de sua liberdade era diária, assim, mesmo depois de alcançada a abolição, os negros se veem condenados a lutar contra as discriminações e outras múltiplas formas de desrespeitos.

A situação do negro após a libertação dos escravos e a sua história de escravidão não podem ser compreendidas como o autor Gilberto Freyre defende ser uma democracia racial de um país pacificamente e de identidade multirracial e miscigenado, uma vez que até nos dias atuais o país possui uma alta carga de opressão, preconceito e discriminação ao negro.

A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos como brancos (RIBEIRO, 1995, 225).

A questão da história do negro no Brasil é marcada pelo preconceito, discriminação, racismo, coisificação, sexualização e exploração. É essa representação do negro que as fontes históricas registram, e não diferem muito das fontes literárias em que reproduz ou retrata, com maior ou menor realismo,

[...] Ainda que o *quantum* de real histórico seja ponderável, o modo de trabalhar, que é essencial, é ficcional. Nessa perspectiva o romancista não mentiria nunca (...) porque ele efetivamente está mexendo com representações da imaginação que podem, ou não, ter um conteúdo empírico historicamente atestado” (BOSI, 2015, p. 224).

Portanto, as características das relações entre os senhores e escravos nos textos literários tendem a refletir a sociedade vivenciada pelos romancistas, folhetinistas ou escritores de teatros, seja por experiências pessoais, memória, fatos ou fontes historiográficas que ainda que sejam fatos documentados, o texto no seu conjunto é de ficção.

## 2.2 A representação do negro na Literatura Brasileira

A representação do negro nas fontes literárias, anterior ao ano 1850, é praticamente inexistente, antes da abolição do tráfico de escravos, fato instintivo, pois embora tenham desempenhado papel indispensável na construção econômica do período de colonização, seu lugar na sociedade escravocrata era de um bem ou coisa dos senhores, quando os negros eram representados em textos da época, apareciam em segundo plano.

O negro está representado na literatura brasileira, principalmente, a partir do movimento romântico, tanto na poesia como em Castro Alves (considerado o poeta dos escravos) e na luta em prol da abolição da escravidão, utilizando o poema como arma, o transformando em instrumento de luta social.

José de Alencar (1829-1877), foi outro autor que de alguma forma representa o negro em seus romances, todavia, por se tratar de um ficcionista da elite, em suas obras os protagonistas nunca serão representados por negros (OLIVEIRA, 2006).

Na época, o que mais se aproxima de uma representação do negro enquanto protagonista é com a obra “Escrava Isaura” de Bernardo Guimarães, contudo, a personagem sofre um processo de “branqueamento”, a sua descrição é de uma escrava branca e educada, de caráter nobre, com traços que representam muito mais uma mulher branca do que uma negra (OLIVEIRA, 2006).

Nos primeiros escritos da literatura brasileira é notório a sua configuração e formação de modo etnocêntrico, ao desconsiderar determinados grupos sociais, evidenciando a superioridade da cultura europeia, representada pelo indivíduo branco, cristão, civilizado e colonizador.

Nesse contexto, o grupo social mais afetado foi o negro, esse que é representado nas obras literárias de maneira inferiorizada, erotizada, sensual, objeto sexual ou para servir os senhores coloniais, em que as narrativas da literatura brasileira caracteriza-os apenas como objetos, remetendo sempre a escravidão. Nesse ponto de vista:

É importante salientar de que a Literatura Brasileira a partir desta perspectiva, de olhar o negro sem voz ativa e estereotipado, era uma escrita produzida por homens brancos e de classe média, pertencentes a uma elite social, assim, as obras literárias eram textos que seguiam um padrão homogêneo, ditado por um cânone literário, ou seja, as obras teriam que seguir este modelo para serem aceitas em suas épocas, sobre a ideia de cânone (LUCIANO, 2012, p. 06)

Compreende-se desta forma, que os escritores os quais apresentavam em suas obras o negro como sub-humano, inferior e incapaz, eram brancos e ricos, esses que por sua vez seguiam regras preconceituosas da época, que oficializavam a escrita de determinado grupo social.

É com o movimento Pré-Moderno que alguns autores irão trazer a sua afro-descendência e representação dos negros e os problemas sociais decorrentes do preconceito contra a sua raça dentro da literatura e da arte.

Faziam parte desse movimento os escritores negros como: Luís Gama (1830-1882), Solano Trindade (1908-1974) e Lima Barreto (1881-1922), que por não pertencer ao cânone literário, suas obras tornaram-se “esquecidas”, por ir de encontro a literatura oficial. Em seus textos os autores buscavam representar a identidade negra como sujeito e mostrar o preconceito decorrente da sua “coisificação”. Esses e outros escritores negros, ao colocarem a negritude no centro da discussão literária, faz emergir a chamada literatura afro-brasileira:

A partir do ano de 1978, alguns escritores com intuito de trabalhar com a figura do negro no Brasil, assim como materializar-se por serem eles próprios vítimas das estereótipos impostas dentro do círculo literário e intelectual, surge o primeiro exemplar dos Cadernos Negros, livro que reunia, e ainda reúne, contos e poemas que tinham como princípio a valorização da imagem do negro em uma literatura elaborada por eles próprios, já refletindo o desmembramento, a descontinuidade e a descentralização proposta pelas literaturas pós-modernas, pois não se trata mais do negro escravo, alienado ou objeto do senhor como se observava até então, mas sim como um participante da sociedade com sentimentos, prazeres e sensações (SILVA, 2010, p. 23).

A literatura afro-brasileira presente nos Cadernos Negros passou a representar uma ferramenta para o negro, no qual, poderia ser visto como sujeito e representar sua verdadeira identidade. Vale ressaltar que, esses escritores faziam parte

de tal grupo social, sendo eles também vítimas das regras que constituíam o cânone literário estabelecido naquele período.

Os autores dos Cadernos Negros buscaram dar visibilidade à sua produção e ampliaram a reflexão sobre a condição de trabalho dos escritores negros, sobre a circulação de seus textos, a marginalidade dessa produção e a linguagem com que se expressam. Numa criação literária mais preocupada com a função social do texto, interessa-lhes, sobretudo, a vida dos excluídos por razões de natureza étnico-racial. A relação entre cor e exclusão passa a ser recorrente na produção literária denominada pela crítica como negra ou afro-brasileira (FONSECA, 2006, p. 17).

As duas vertentes apresentadas, em que o negro de inferior, sub-humano passa a ser sujeito de sua própria ação e não apenas objeto, mostram que esse processo longo de mudança de cenário referente ao negro, foi essencial para criar sua identidade real, pois “essa identidade tinha sido deturpada por uma elite colonialista que só conseguia enxergar no negro um mero serviçal, que não possuía humanidade e por isso não teria direito a voz” (LUCIANO, 2012, p. 303), desta forma, ocultando sua história, sua cultura, seus sentimentos.

Essa visão do negro nas obras da Literatura Brasileira vai do século XVII até o modernismo no século XX, e o negro como sujeito deu-se com os textos da literatura brasileira e afro-brasileira, que englobam o século XIX e chega até a atualidade.

### **2.3 Literatura clássica *versus* contemporânea: Lima Barreto *versus* Marcelino Freire**

A Literatura clássica é representada pelas obras que acompanham uma tendência estética e cultural dos acontecimentos históricos que envolvem as escolas literárias (ou movimentos literários), tais como: Trovadorismo, Humanismo, Renascimento, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo e Modernismo.

Dentro dessa perspectiva enquadra-se o escritor e jornalista, Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), mais conhecido por “Lima Barreto”, mulato, filho de pais pobres e neto de escravos. O escritor pertenceu ao movimento literário do Pré-Modernismo, suas obras buscaram retratar à realidade social urbana e suburbana carioca, diferente dos escritores do cânone literário, preocupa-se com as questões sociais, e por isso, volta sua obra para denunciar e criticar a hipocrisia da sociedade, explicitando e expondo os preconceitos e a marginalização social e racial.

Lima Barreto foi outro escritor que deu voz ao negro, seus escritos também criticava a opressão que os pobres e oprimidos sofriam, fatos que fizeram com que esse autor não tivesse uma aceitação por parte da elite e dos críticos literários de sua época, dessa forma ficou à margem do que era considerado como sendo a “alta literatura” (LUCIANO, 2012, p. 308).

Atualmente considerado um escritor clássico, as suas obras possuem uma característica essencial ao representar a figura do negro, agora com consciência de sua exclusão, não se tratando mais de uma coisa (passivo), mas um sujeito (ativo) que pensa e possui voz.

Embora tenha vivido pouco “[...] 41 anos. Morreu em 1º de novembro de 1922, vítima de um infarto — atribuído, entre outros fatores, também ao consumo excessivo de álcool — (...) Em sua curta vida, o escritor mostrava urgência.” (SCHWARCZ, 2017, p. 19). Relegado pela crítica literária da época, Lima Barreto deixou grande legado para a literatura brasileira, dentre suas principais obras estão os romances: *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909), *O triste fim de Policarpo Quaresma* (1911), *Os Bruzundangas* (1922), *Clara dos Anjos* (1948) dentre outros; e os contos: *O homem que sabia javanês*, *Nova Califórnia*, *O pecado*, entre outros.

As tendências contemporâneas ou literatura contemporânea, compreende as produções do final do século XX e primeira metade do século XXI, que não se enquadram nos movimentos literários clássicos e muitas vezes seus textos são pouco conhecidos ou aclamados pela crítica literária. Trata-se de uma mistura de tradicionalismo, ao adotar características das escolas literárias anteriores, com novas ideias que irão inovar na construção da poesia e prosa.

Dentre os nomes que se destacam no cenário da literatura contemporânea brasileira, está o escritor pernambucano Marcelino Juvêncio Freire, nascido na cidade de Sertânia, em dia 20 de março de 1967. O autor tem iniciado na década de 80 o curso de Letras na Universidade Católica de Pernambuco, mas não o concluiu. Ao mudar-se para o Estado de São Paulo, o autor dá os primeiros passos para sua entrada no mundo da literatura, enquanto escritor, ao publicar (de forma independente) os livros: *AcRústico* (1995) e *EraOdito* (1998), a partir do ano 2000, inicia-se suas publicações de obras por meio de editoras: *Angu de Sangue* (Contos, 2000), *BaléRalé* (Contos, 2003), *Contos Negreiros* (Contos, 2005), *Rasif - Mar que Arrebenta* (Contos, 2008), *Amar é crime* (Contos, 2010) e *Nossos ossos* (Romance, 2013). Seu reconhecimento literário foi acentuado no ano de 2006, ao receber o Prêmio Jabuti de Literatura, na categoria Melhor Livro de Contos e Crônicas, por sua obra “Contos Negreiros”.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse trabalho foi um estudo comparado entre contos clássicos e contemporâneos da literatura brasileira, cujo objeto de análise é a representação, presença e a marca do preconceito em personagem negra nas obras literárias clássicas e atuais. Para tanto o *corpus* constituiu-se por dois contos brasileiros: O pecado, de Lima Barreto (Revista Souza Cruz, Rio, agosto 1924) e Solar dos príncipes, de Marcelino Freire (Contos Negreiros, Editora Record, 2005).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conto “O Pecado” de Lima Barreto, datado de junho de 1904 e publicado na Revista Souza Cruz, ano VII, número 92, de agosto de 1924, faz uma crítica ao preconceito racial e a não inclusão dos negros nos cenários sociais, mesmo após a abolição da escravatura.

O conto se passa em um cenário celestial e divino, onde se espera que a bondade, compreensão, perdão e inclusão reine sob quaisquer forma de discriminação, preconceito e exclusão. O céu é retratado como uma esperança terrena em agir de forma digna e respeitosa com os irmãos. Trata-se da história de uma alma que sobe ao céu e passar pelo crivo do porteiro celestial:

[...] São Pedro, antes de sair, leu de antemão a lista; e essa sua leitura foi útil, pois que se a não fizesse talvez, dali em diante, para o resto das idades – quem sabe? – **o Céu ficasse de todo estragado**. Leu São Pedro a relação: havia muitas almas, muitas mesmo, delas todas, à vista das explicações apenas, uma lhe assanhou o espanto e a estranheza (BARRETO, 2011, p. 363) [Grifo nosso].

No conto, o pescador e discípulo São Pedro, o porteiro celestial e aquele que detém as Chaves do Reino dos Céus<sup>2</sup>, é retratado no conto de Lima Barreto como o encarregado de selecionar as almas que irão para o purgatório e as que ficarão “à direita do altíssimo”, comprometendo-se em não deixar o céu estragado, ou seja, não receber almas más, impuras e sujas. Para Cuti (2011), Lima Barreto ao se apropriar de elementos do catolicismo, faz uma crítica ao “branqueamento” ou “branquização” dentro da igreja católica, fruto da eugeniação

---

<sup>2</sup> No Evangelho de Mateus, 16:19, Jesus faz uma afirmação ao Apóstolo Pedro: "Eu te darei as chaves do Reino dos Céus: tudo o que ligares na terra será ligado nos céus, e tudo o que desligares na terra, será desligado nos céus".

e eurocentração e outra crítica as instituições católicas ao permitirem e contribuírem para a escravidão e exploração do negro no Brasil.

A estranheza e o espanto de São Pedro, no conto, se deu ao analisar a vivência da alma em sua vida terrena e pela forma como viveu na terra:

P. L. C., filho de..., neto de..., bisneto de... – Carregador, quarenta e oito anos. Casado. Casto. Honesto. Caridoso. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo (BARRETO, 2011, p. 363).

O porteiro celestial entendeu, *a priori*, que a alma preenche perfeitamente todos os requisitos não somente de entrar no plano celestial, mas sentar-se à direita do trono por toda eternidade:

Deveras, pensou o Santo Porteiro, é uma alma excepcional; como tão extraordinárias qualidades bem merecia assentar-se à direita do Eterno e lá ficar, *per saecula saeculorum*, gozando a glória perene de quem foi tantas vezes Santo... (BARRETO, 2011, p. 363).

Todavia, o escriturário faz uma observação, que deixou passar: “— Esquecia-me... Houve engano. É ! Foi bom você falar. **Essa alma é a de um negro.** Vai para o purgatório” (BARRETO, 2011, p. 363, grifo nosso). Assim, a alma cometeu apenas um “pecado” imperdoável: o de ser negro. Ainda que suas ações e características pessoais sejam perfeitas (bom, humilde e honesto), seu castigo será ir para o purgatório, pois trata-se de uma alma impura e suja, que por mais que houvesse boas ações por trás de sua cor, não era permitido a sua entrada de negros no reino celestial, “[...] apenas os brancos [são] dotados de humanidade” (CUTI, 2011, p. 91).

O conto “O pecado” é curto e ao mesmo tempo forte, é um protesto contra uma sociedade que elege os bons dos maus pela cor da pele, excluindo e barrando os negros dos diversos espaços e instituições sociais, apenas por considerarem que ser preto era um pecado. Mesmo após a abolição da escravatura, que garantiu liberdade legal, toda a população negra, até hoje, são excluídas e marginalizadas, e assim lutam para a construção de igualdade de direitos, oportunidades e acesso às camadas sociais (MUNANGA & GOMES, 2006).

O conto “Solar dos príncipes” de Marcelino freire, é o Canto II do livro “Contos Negreiros”, publicado no ano de 2005, escrito em prosa poética com ritmos e rimas, o texto narrado por um dos personagens negros, retrata o preconceito racial e as dificuldades de ser pobre no Brasil.



Em “Solar dos príncipes” um grupo de amigos que mora no Morro do Pavão pretendem filmar um apartamento e entrevistar moradores de um condomínio em um bairro nobre carioca, a fim de criar um documentário sobre um dia de domingo da vida de uma família da classe média/alta, quando são impedidos pelo porteiro (também negro, pobre e possível morador da periferia):

[...] Quatro negros e uma negra pararam na frente deste prédio. A primeira mensagem do porteiro foi: “Meu Deus!” A segunda: “O que vocês querem?” Ou “Qual o apartamento?” Ou “Por que ainda não consertaram o elevador de serviço? (FREIRE, 2005, p. 23).

Nessa passagem é possível observar claramente os “pré-conceitos” relacionados aos negros pela classe branca/opressora/senhor/patrão, é reproduzido no pensamento do porteiro, que embora seja negro e pobre, faz um julgamento dos jovens negros do morro de acordo com os preconceitos de seus empregadores/padrões que associa a figura do negro a assalto/roubo/violência/ladrão ou a prestadores de serviços/subempregos. É uma perpetuação do preconceito racial e social, oriunda da consciência hospedeira da consciência opressora que aliena o próprio trabalhador “em retalhos da realidade desconectados da totalidade” (FREIRE, 2005, p. 65).

‘Estamos filmando.’ Filmando? Ladrão é assim quando quer sequestrar. Acompanha o dia-a-dia, costumes, a que horas a vítima sai para trabalhar. O prédio tem gerente de banco, médico, advogado. Menos o síndico. O síndico nunca está. (...) – viemos gravar um longa-metragem. – Metra o quê? Metralhadora, cano longo, granada, os negros armados até as gengivas. Não disse? Vou correr. Nordestino é homem. Porteiro é homem ou não é homem? (...) O porteiro apertou o apartamento 101, 102, 108. Foi mexendo em tudo que é andar. Estou sendo assaltado, pressionado, liguem para o 190, sei lá (FREIRE, 2005, p. 23-24-25).

O porteiro não compreende a intenção do grupo. Pelo medo da possibilidade de assalto (BALDAN, 2011); Pela identificação visual social sistematizada, ao visualizar um grupo de negros juntos, “[...] dentro da qual negro no asfalto = presença arbitrária dos valores do morro, logo, perigo ou perturbação para ‘ordem’ pública” (SOUZA, 2014, p. 24); e/ou por não perceber que está “[...] reproduzindo os pensamentos e ações de uma classe social que não é a sua (...) Não consegue se libertar da consciência opressora” (SILVA & SANTOS, 2015, p. 84).

O narrador ainda faz um desabafo-questionamento: “A idéia foi minha, confesso. O pessoal vive subindo no morro para fazer filme. A gente abre as nossas portas, mostra as nossas panelas, merda” (FREIRE, 2005, p. 24), ao fazer esse desabafo o narrador provoca uma reflexão sobre o acesso aos lugares e a cidade, em que o morro é

constantemente objeto de estudos e acesso, principalmente para trabalhos cinematográficos é permitida a entrada aos de fora, porém a lógica inversa não é verdadeira, pois o morro tende a não ser (bem) recebido quando se desloca aos bairros nobres/ricos para se fazer a mesma coisa.

[...] A gente não só ouve samba. Não só ouve bala. Esse porteiro nem parece preto, deixando a gente preso do lado de fora. O morro tá lá, aberto 24 horas. A gente dá as boas-vindas de peito aberto. Os malandrões entram, tocam no nosso passado. A gente se abre que nem passarinho manso. A gente desabafa que nem papagaio. A gente canta, rebola. A gente oferece a nossa coca-cola. [...] (FREIRE, 2005, p. 25).

O incômodo do narrador com a situação de classes e o modo de sociabilidade opostos na dinâmica urbana (morro x bairros nobres/rico x pobre) denuncia a visão distorcida que é propagada por documentários sobre a periferia. Para Silva & Santos (2015) o que ocorre é uma inversão de papéis, em que os marginalizados/negros/pobres deixam de ser objeto e passam a serem sujeitos, saíram da condição de oprimidos, libertando-se.

O desfecho do conto ocorre com a chegada da polícia: “[...] A sirene da polícia. Hã? A sirene da política. Todo filme tem sirene de polícia. E tiro. Muito tiro.” (FREIRE, 2005, p. 26). Os quatro aspirantes à produtores tem seu primeiro documentário finalizado com o mesmo de sempre para o mundo do negro e da pobreza: tiro e polícia. A própria representação do polícia como instituição repressora do Estado, vem cumprir sua missão de zelo ao patrimônio da classe média/alta (cidadãos de bem) “O solar dos príncipes” e não pela vida dos “Quatro negros e uma negra pararam na frente deste prédio”.

O conto de Marcelino Freire, marcado pela oralidade, da narrativa em primeira pessoa, dá um efeito realístico e nos inserem na condição de um dos negros barrados, ainda que só no campo da imaginação, nos coloca a ocupar o lugar do outro (negro e pobre) em um resgate de discursos dos excluídos e marginalizados. O conto é um retrato do cotidiano da classe pobre e negra do Século XXI, marcado pelo preconceito, racismo, violência (física e moral), falta de oportunidade e criação de obstáculos para sua emancipação, muito semelhante a vivenciada pelos escravos nas mãos dos senhores dos Século XVI.

Os contos “O Pecado” e “Solar dos príncipes” trazem consigo aspectos imanentes da cultura da sociedade em que os autores estão inseridos, portanto há uma aproximação entre a forma ficcional e a realidade social.

Os dois contos foram escritos com uma diferença aproximada de um século, e ambos remetem ao preconceito de ser e ao negro, à divisão de classes e a exclusão social dos pobres e oprimidos. Por meio de uma abordagem e linguagem

simples, aparentemente cômica, os autores retratam a situação vivida pelo negro no Brasil em dois séculos XX e XXI. Que pelas características tão próximas das duas narrativas parecem que as situações ocorreram no mesmo séculos.

As duas história tendem a se confundirem por serem dois porteiros negros, ainda que Lima Barreto não tenha deixado claro que São Pedro era negro, mas é possível inferir que os hebreus, egípcios e outros povos daquela região tinha uma cor de pele "mais escura", e justamente esses dois porteiros adotam um comportamento de “guarda-valores” dos preceitos celestial e da classe média/alta, julgando pelos olhos preconceituosos da sociedade elitizada/branca.

## 5 CONCLUSÃO

A escravidão consistente numa temática histórico-social. Como categoria sociológica, esta temática pode ser objeto de pesquisa no âmbito das ciências sociais, sociologia, história antropologia, psicologia, etc., e por isso, discutimos sobre os processos composicionais que constituem a representação literária, bem como sobre a escravidão, no sentido de buscar demonstrar em nossas análises como são representados o contexto da instituição escravista brasileira no século XIX, permeado de um discurso ambivalente de narradores e personagens de insinuações diferentes.

Portanto, percebe-se que a discussão teórica e as análises realizadas constituem uma possibilidade de leitura, dentre diversas outras oportunidade a cerca de um objeto de estudo sob um determinado contexto histórico, no campo da pesquisa acadêmica especificamente em literatura brasileira, nesse caso nos contos de Lima Barreto e Marcelino freire, com o objetivo de retratar o preconceito ao negros no Brasil.

Por fim, vê-se que nos dois contos há a descrição de um país onde desvela o preconceito social e racial, que se demonstra tão evidente quando nega a entrada do negro no reino dos céus e no “Solar dos Príncipes”, todas as portas foram e são diariamente fechadas para os negros e pobres. Nesse sentido é difícil acreditar que o período de colonização e da escravidão realmente acabou.



## REFERÊNCIAS

BALDAN, Maria de Lourdes Ortiz Gandini de. A escrita dramática da marginalidade em Marcelino Freire. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.15, n.2 - Especial, p. 71-80, jul./dez. 2011

BARRETO, Lima. **Contos completos de Lima Barreto**. Organização e introdução de Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2011.

BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2015.

CUTI (Luiz Silva). **Lima Barreto**. Col. Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Selo Negro, 2011

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 1995.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura Negra, Literatura Afro-brasileira: Como responder à polêmica? *In*: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

LUCIANO, H. J. **O negro na literatura brasileira: de objeto a sujeito**. *In*: XIV Semana da Educação Pedagogia 50 Anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

OLIVEIRA, Sílvio. Séculos de arte e literatura negra. *In*: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Neide Cristina da; SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. Literatura marginal: análise do conto “solar dos príncipes”. **Revista Ciências Humanas - UNITAU**, Taubaté/SP - Brasil, v. 8, n 1, edição14, p. 81 - 87, Junho 2015.



SILVA, Stefani. Literatura Afro-Brasileira: uma identidade em questão. **Revista Iuminart do IFSP**. Volume 1, n. 4, Sertãozinho, Abril de 2010, pp. 21-28.

SOUZA, Auricélio Ferreira de. **A verve do marginal em Marcelino Freire**: um estudo da performance de voz subalterna na versão audiolivro da obra Contos Negreiros. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.





## O POSICIONAMENTO COMO CATEGORIA DISCURSIVA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA

Ivonildo da Silva Reis

*Universidade Estadual do Ceará, ivonildo.reis@hotmail.com*

### RESUMO

Numa perspectiva que vai de encontro a um ensino prescritivo da língua, o presente trabalho tem por tema a categoria discursiva do posicionamento. Pautamo-nos na concepção funcionalista da linguagem e no ensino como espaço de reflexão para criar uma atividade de leitura direcionada ao ensino fundamental de 3º e 4º ciclos. A metodologia empregada consiste numa discussão teórica aliada à proposição de tarefas que abordam o posicionamento como mecanismo utilizado nos textos, o qual se presta a influenciar os discursos dos sujeitos. Nosso objetivo é desenvolver a leitura em sua dimensão crítica a partir da conjugação dos níveis explícito, implícito e metaléptico, considerando os pressupostos da Análise do Discurso de matriz francesa, aliando-os aos aspectos sociocognitivos do discurso. Analisados como categorias discursivas, os posicionamentos podem servir para manter as desigualdades sociais ou podem se prestar à contestação das relações assimétricas de poder. Como resultado da aplicação da atividade, identificamos que a maior parte dos alunos se encontram no nível de leitura metaléptico, visto que, durante a interação e a resolução dos itens, eles relacionaram as situações abordadas no texto ao seu contexto de forma situada, identificando a categoria de posicionamento como aspecto relevante para compreensão dos sentidos do texto. Verificamos assim a necessidade de a escola adotar o ensino de Língua Portuguesa como espaço para a reflexão crítica, unindo teoria e prática, as quais emergem da visão de língua como matéria viva e cotidiana de nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Posicionamento. Análise do Discurso. Ensino. Níveis de Leitura.

### 1 INTRODUÇÃO

Ainda persiste, em grande parte de nossas escolas, uma concepção de educação voltada para a simples transmissão de conhecimentos, galgada na prescrição como proposta metodológica. No lado oposto, temos verificado a defesa

de uma pedagogia voltada à valorização dos saberes dos alunos e à reflexão sobre a realidade social da qual fazem parte. Colocamo-nos a favor de um ensino baseado na interação entre os agentes do fazer educativo, principalmente aluno e professor, comprometidos com uma concepção crítica da existência. Entendemos que a função do professor tem inegavelmente uma natureza política, não havendo, como sugerem e desejam alguns, uma suposta neutralidade na prática do educador. Coadunam com essa ideia, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, ao elencarem os objetivos do ensino de nossa língua. Segundo esse documento orientador, o aluno deve ser capaz de

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;  
questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p.7)

Percebemos assim a necessidade de apresentar aos alunos atividades que os levem a construir posicionamentos acerca das práticas sociais que influenciam suas vidas. Entendemos que são nessas e sobre essas práticas que o conhecimento humano é produzido e deve ser a substância do ensino e aprendizagem, pois “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2014, p. 73).

Nosso trabalho propõe uma tarefa sobre posicionamento voltada às séries finais do Ensino Fundamental II, valendo-se para isso das fundamentações de Bakthin (2003), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL, 1998), da Análise do Discurso de matriz francesa, com Pêcheux (1997) e Maingueneau (2006), van Dijk (2010), filiado aos estudos da Análise do Discurso Crítica (ADC), além dos níveis de leitura propostos por Colaço (1998). Trata-se de um conjunto de questões envolvendo leitura, o qual se vale dos recursos linguístico-discursivos presentes nos textos selecionados com o objetivo de o aluno perceber como se constroem os posicionamentos discursivos.

Selecionamos uma narrativa de vida de um adolescente em conflito com a lei, uma charge e duas manchetes jornalísticas que enfocam as desigualdades sociais. Nossa postura metodológica já se configura como um posicionamento, a de ver o problema pela ótica do oprimido, dando-lhe voz. Entendemos que os posicionamentos que surgem estão clivados por outros, os quais advêm de diversos espaços e tempos, configurando o que chamamos de interdiscurso, conceito-chave para o entendimento do tema proposto. Também adotamos a concepção de que os significados vão sendo

constantemente revistos dada a experiência de vida de cada indivíduo. Esses dois processos ilustram bem o jogo dialógico próprio da linguagem humana.

## 2 ASPECTOS DISCURSIVOS DO POSICIONAMENTO

Um das premissas fundamentais da Análise do Discurso (doravante AD) centra-se no entendimento de que a linguagem não se presta apenas à comunicação, mas é constitutiva das relações sociais concretizadas por meio dos discursos. Surgida a partir dos anos de 1960, a AD tem influenciado os estudos sobre ensino das línguas maternas e estrangeiras. No Brasil, suas concepções aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, documento que norteia (ou deveria nortear) os livros didáticos e os currículos escolares:

A linguagem é (...) um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história;

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. (BRASIL, 1998, p. 22)

Como se vê, a produção linguística do indivíduo está diretamente relacionada à interlocução, fato que se coloca dentro de um contexto. Não se pode estudar a linguagem humana sem levar em conta os fatores sociais em que ela se estabelece.

Nesse escopo teórico, Pêcheux (1997) nos assevera que o discurso está atrelado a suas condições de produção, dentre elas o espaço, o qual delimita as possibilidades discursivas do sujeito, ou seja, o posicionamento de determinada pessoa é influenciado pelo seu contexto social, histórico e econômico, ganhando força a noção de que o pertencimento a determinada classe social é um fator importante para as posições tomadas pelo indivíduo em seus discursos. Corroboram essa afirmação, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 22): “Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes - mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado.” Não se trata, porém, de atribuir um valor determinista ao contexto na produção discursiva. Segundo van Dijk (2010), a maneira como os participantes do discurso interpretam e representam os fatores sociais dentro de uma interação situada é que determina tanto a produção quanto a interpretação dos textos produzidos pelos usuários da língua. Assim sendo, devemos estar atentos aos “propósitos (objetivos) e outras motivações subjacentes do locutor, assim como os objetivos e motivações do próprio ouvinte (...)” (van DIJK, 2010, p. 15). Ao fazermos isso, estamos também analisando



os fatores que concorrem para que determinado ator social adote um posicionamento na cadeia discursiva.

Para a tomada de posição, o sujeito se vale de representações mentais pautadas em suas experiências pessoais que envolvem ocasiões particulares em contextos específicos, memórias essas que se tornam abstrações de modo a interferirem em outras situações em que a pessoa é instada a se posicionar (VAN DIJK, 2010).

Ao adotar determinado posicionamento, as pessoas veiculam ideologias, categorizadas pela AD não como um conjunto de pensamentos. O discurso materializa as ideologias, levando em conta os mecanismos de produção social, ideia que encontra voz em Althusser (1985). Tomando como base este autor, Mussalin (2012, p. 115) assevera que:

(...) as ideologias têm existência material, ou seja, devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Trata-se do materialismo histórico, que dá ênfase à materialidade da existência, rompendo com a pretensão idealista da ciência de dominar o objeto de estudo, controlando-o a partir de um procedimento administrativo aplicável a um determinado universo, como se a sua existência se desse no nível das ideias.

Ao discutirem sobre ideologia, Maingueneau (2006) considera que o posicionamento é uma identidade discursiva que se reveste de grande força, já Pêucheux (1997) o insere no espaço da luta de classes. Para este último autor, a noção de sujeito está atrelada inevitavelmente à existência das ideologias. São estas que formam aquele e não o contrário. Tais autores filiam-se à AD de matriz francesa, surgida na década de 1960, para a qual a linguagem se constitui como instância mediadora entre o meio social e o ser humano, o qual se movimenta nas estruturas da sociedade produzindo discursos. Ligado à vertente sociocognitiva da Análise do Discurso Crítica, Teun van Dijk (2008) contribui de forma significativa para o estudo das ideologias enquanto estruturas formadoras dos sujeitos. Segundo o autor, o contato das pessoas com as diversas ideologias presentes na sociedade é que vai influenciar a representação mental ideológica que os indivíduos fazem nos discursos que veiculam, colaborando para a manutenção das formas de poder que são construídas.

Todo discurso, ao se constituir como uma prática social, expressa posicionamentos, isso porque nada é neutro na linguagem, conforme destacado por Bakhtin (2003). O fato de determinados grupos midiáticos calarem sobre algum acontecimento já é uma tomada de posição que se insere na engrenagem da luta de classes, luta essa histórica e socialmente situada, conforme van Dijk (2008). Adotando-se essa concepção, entendemos que nosso discurso e, por conseguinte, o posicionamento adotado por este, pode

servir de elemento para a manutenção ou contestação das estruturas sociais. Percebemos assim que há uma necessidade de se trabalhar os elementos linguístico-discursivos como um mecanismo de análise dos posicionamentos verificados nos textos que circulam na sociedade. A partir dessa análise, poderemos promover a reflexão, a qual, por sua vez, possivelmente, pode contribuir para a formação de um aluno mais crítico.

Para que seja possível tratar devidamente do tema posicionamento na AD, é preciso que se discutam as noções de sujeito e sentido. Entendemos que os sentidos não estão atrelados às palavras, como se o sujeito apenas as organizasse num grupo para que pudessem comunicar algo a alguém. Muito além do ato comunicativo em si, as palavras se prestam, especialmente, a revelar a tomada de posição do sujeito dentro de um ato discursivo, refletido na ideologia que lhe dá forma.

Diferentemente das noções cartesianas de um sujeito plano, único, concebemo-lo como um ser plural, diverso, isso porque sua constituição está (des)centrada na pluralidade dos sentidos que ele constrói, mediados por posições ideológicas e pelo contexto histórico nos quais se produz o discurso. Os sentidos são criados e recriados nas formações discursivas, de modo que

[...] o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo. (MUSSALIN, 2012, p. 160)

Vincula-se assim o discurso e, por conseguinte, os sentidos criados em sua produção, aos contextos sociais, noção fundamental para a AD tanto de origem francesa como de vertente crítica.

Partimos da ideia de que não existe um sujeito autônomo, independente, como se já nascesse com uma essência própria. À medida que o indivíduo vai crescendo e tomando parte no mundo, ele vai se constituindo na relação com o outro, sendo clivado por outros discursos, ressignificando-os.

É preciso entender que aquilo que é dito, ou seja, os sentidos criados nos atos de linguagem, está intimamente ligado ao que já foi anteriormente dito numa relação do discurso atual com a memória. Entende-se, portanto, que o que já foi dito embasa o discurso que está sendo produzido. A esse processo, dá-se o nome de interdiscurso. O interdiscurso deve ser relacionado, também, com a posição que esse sujeito ocupa sócio e historicamente. Bakhtin (2008, p. 265) afirma: “há apenas (...) o discurso que

contata dialogicamente com outro discurso, o discurso sobre o discurso, voltado para o discurso”.

Essa concepção pode auxiliar muito as escolas, na medida em que se percebe o aluno como um ser múltiplo, culturalmente constituído. Também significa entender, através do discurso do estudante, as forças ideológicas que agem para que ele adote um determinado posicionamento. Assim sendo, a formação discursiva (as possibilidades do dizer dentro de uma comunidade social) do sujeito vai moldando sua visão de mundo, levando-o a adotar determinadas posturas, que podem ser contestadas quando do confronto com outros discursos. Dessa maneira, torna-se importante que o aluno seja capaz de identificar os posicionamentos existentes nos textos que ele lê para que possa contestar relações assimétricas de poder das quais possa ser vítima.

Quando o sujeito se posiciona em determinada situação enunciativa, seu discurso embasa-se no discurso do outro, muito embora essa relação não esteja evidente para o enunciador. É o que corrobora o pensamento:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 2003, p. 318)

Os posicionamentos que surgem no discurso nos aparecem, muitas vezes, por indícios. Nos textos jornalísticos, por exemplo, os pontos de vista adotados pelo autor, notadamente aqueles pertencentes ao campo político, podem tornar-se um artifício de manobra, tentando influenciar o jogo eleitoral, através de recursos linguístico-discursivos.

Tomemos, por exemplo, a manchete veiculada no jornal O Estado de São Paulo, do dia 23 de Novembro de 2017: APROVAÇÃO A HUCK DISPARA E CHEGA A 60%, MOSTRA PESQUISA. A primeira pergunta que surge, haja vista que a manchete não deixa claro, é: aprovação a quê? O fato de o apresentador Luciano Huck, da Rede Globo, ser um possível candidato à presidência da República deixa entrever que a suposta aprovação seria numa pesquisa eleitoral. O autor da reportagem valeu-se de um recurso da língua (a falta de um complemento para o termo aprovação) para criar o efeito desejado, ou seja, propagar a ideia de que o apresentador teria grandes chances de ser eleito. Para tentar dar mais credibilidade à informação, o jornal veicula o fato a uma pesquisa, mas, outra vez, omite a finalidade para a qual esta foi feita.

Ao lermos a reportagem por completo, verificamos que se trata de uma pesquisa de imagem tão somente, não se levando em conta as eleições presidenciais do ano de 2018. Esse jogo de linguagem e contexto social se tornam indicadores de uma tomada de posição do veículo midiático em questão.

Voltando-nos para o sujeito, toda vez que ele insere a subjetividade num campo sócio-histórico, está adotando um posicionamento. Vale ressaltar que tal subjetividade está clivada pelos discursos que antecederam esse sujeito, sendo, por conseguinte, mais apropriado, usarmos a noção de intersubjetividade. Ao estabelecer um discurso crítico sobre outros, o estudante estaria mostrando uma tomada de posição. Será a partir da interação entre as práticas discursivas que as pessoas realizam atividades sociais e se constituem como sujeitos, implicando nisso os posicionamentos que adotam.

### **3 NÍVEIS DE LEITURA**

A proposta de atividade apresentada visa analisar os elementos linguístico-discursivos responsáveis pelos posicionamentos verificados nos textos e desenvolver mecanismos de criticidade. Selecionamos uma narrativa de vida de um adolescente em conflito com a lei, uma charge e duas manchetes de jornal cuja temática central volta-se para as desigualdades sociais.

Na elaboração das questões, levamos em conta os três níveis de leitura expressos por Colaço (1998): explícito, implícito e metalíptico. O primeiro corresponde à identificação dos elementos materiais do texto; também, baseado em sua experiência de mundo, o aluno é capaz de reconhecer o gênero textual, a situação comunicacional e construir um sentido básico a depender da complexidade do texto.

No nível implícito, já é possível entender as intenções do autor, seus posicionamentos. Há, ainda, o trabalho com as inferências. O leitor entende que não se pode extrapolar os sentidos inferidos, sendo capaz de criar uma rede possível de sentidos a partir do dito e do não dito.

O nível metalíptico corresponde à recriação, por parte do leitor, do contexto no qual se processou a criação do texto, possibilitando-lhe captar os sentidos. Nesse nível, o aluno é capaz de processar os dois primeiros níveis de leitura (explícito e implícito), combinando-os e, a partir dessa combinação, criar juízos de valor sobre as informações veiculadas pelo texto, sendo capaz de relacioná-las as suas experiências de vida. Pela natureza de nosso trabalho estar voltada à criticidade, julgamos que é nos níveis implícito e metalíptico que se dá o processo do posicionamento.

#### 4 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Objetivo: Compreender como a categoria do posicionamento é construída a partir dos elementos linguístico-discursivos nos textos.

Os textos que iremos analisar a seguir retratam situações vividas por muitas pessoas em nossa sociedade. Leia com bastante atenção e responda as questões.

##### TEXTO 1

“Tô preocupado com a galera daqui da favela, os playboy tem os direito garantido, já tem uma escola de qualidade, eles pode sonhar com uma faculdade de direito, com uma faculdade de medicina. E nós aqui? Nossa perspectiva aqui é nós tem que lutar, né? Pra vê se nós passa dos 16, pra vê se nós passa dos 18, né? Maioria não passa”.

Du Rap<sup>1</sup>, 22 anos (trecho extraído do livro Vozes<sup>2</sup>)

1. Pseudônimo criado pelo próprio autor.
2. O livro contém narrativas de vida de vários jovens em conflito com a lei.

1. Leia os trechos da narrativa de vida acima e indique a quem se referem os termos destacados:

a) os *playboy* tem os direito garantido (linha 01) \_\_\_\_\_

b) *nós* tem que lutar né? \_\_\_\_\_

2. Levando em consideração suas respostas à questão anterior, responda: quem possui mais prestígio na sociedade? Por que isso acontece?

3. Sobre o texto, assinale com V as alternativas verdadeiras e com F as falsas:

- ( ) O autor concorda com a forma como se organizam as classes sociais.
- ( ) “A maioria não passa” se refere ao fato de muitos não passarem numa faculdade de Medicina.
- ( ) Ao perguntar “E nós aqui?”, o autor do texto se inclui no grupo dos que precisam lutar por uma situação parecida com a vivida pelos playboys.
- ( ) Segundo o texto, o autor não tem como sonhar com o mesmo futuro dos playboys.

##### TEXTO 2



Fonte: <https://glaucoortez.wordpress.com/2011/07/21/numero-de-homicidios-cai-em-sao-paulo-mas-prisoas-superlotadas-e-policia-violenta-e-mal-preparada-levantam-discussao-sobre-metodos-preventivos-e-eficientes-de-combate-ao-crime/>. Acesso em 29/12/2017

4. Reflita sobre a imagem e responda:

a) Que grupos sociais estão nela representados?

---

b) Por que um dos personagens adultos está encapuzado e o outro não? O que revela o tamanho das armas?

---

c) O que é sugerido pela posição da criança entre os dois homens?

---

d) A realidade retratada com seus personagens costuma ocorrer com mais frequência em certos locais de uma cidade. Esses locais seriam:

- a) áreas nobres                      b) shopping centers  
c) favelas                              d) parques de diversão

5. Em que sentidos a realidade narrada pelo autor do texto 1 se assemelha à imagem retratada pelo texto 2?

---

7. Observe as manchetes de jornais abaixo e responda ao que se pede:



## **Quatro jovens são mortos dentro de casa em chacina no Bom Jardim**

As vítimas tinham de 14 a 20 anos. A Polícia Civil investiga as circunstâncias do crime

Fonte: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/quatro-jovens-sao-assassinados-dentro-de-casa-em-chacina-no-bom-jardim/>. Acesso em 29/12/2017.

## **Jovem negra tem 2 vezes mais chances de ser morta no Brasil, diz relatório**

**Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência traz recorte de gênero pela primeira vez. Entre os homens, risco de jovem negro ser assassinado é 2,7 vezes maior que de um jovem branco.**

Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/jovem-negra-tem-2-vezes-mais-chances-de-ser-morta-no-brasil-diz-relatorio.ghtml>. Acesso em 29/12/2017.

a) As duas manchetes abordam que problemas sociais? Por que você acha que esses problemas acontecem?

---

b) Você já foi vítima de algum tipo de violência ou conhece alguém que foi? Por que e como isso acontece?

---

## **5 RESULTADOS E ANÁLISES**

A atividade didática aqui proposta foi aplicada numa turma de 9º ano do ensino fundamental da Escola Álvaro de Araújo Carneiro, na cidade de Quixeramobim, Ceará. Trata-se de uma escola pública da rede municipal de ensino, composta por 26 alunos e alunas, na faixa etária 11 a 15 anos, localizada na periferia da cidade.

Propusemos que os alunos primeiramente respondessem por escrito as questões e depois fizemos uma discussão em grupo sobre essas respostas. Todos os alunos conseguiram distinguir as classes sociais representadas pelos personagens nas imagens (texto 1 e 2), o que pode sugerir que a divisão social é evidente e que os alunos conseguem relacionar o texto ao mundo em que vivem. A palavra “playboy” foi relacionada a status e a dinheiro, sendo que os alunos se identificaram com o “nós” (texto 1), mostrando que se incluem na classe social de menor prestígio. Ao responder que o autor do texto 1, na questão 03, não concorda com essa divisão social, a maioria dos estudantes perceberam o posicionamento do autor, embora este estivesse implícito.

Um dos alunos relatou sobre o conflito entre gangues e polícia no local onde mora, quando da análise do texto 2. Tal fato sugere a relação entre do texto e seu contexto, além da importância deste, enquanto elemento sociocognitivo (van Dijk, 2010), para o discurso, especificamente no que diz respeito ao posicionamento.

Quanto à análise das manchetes de jornal, a maioria dos alunos percebeu os negros e pobres como principais vítimas da violência, revelando que divisões sociais são a causa dela em grande parte dos casos. A relação causa-consequência explorada pela questão 7, item a, foi identificada por 17 dos 26 alunos.

As respostas escritas e as discussões empreendidas mostraram que a maior parte dos alunos consegue identificar as realidades evocadas pelos textos e relacioná-las a seu contexto, configurando um nível de leitura mais avançado, o metalítico. Assim são recriados os sentidos do texto, tendo por base a experiência de vida do estudante e sua interação com o meio social.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das discussões empreendidas, vimos a necessidade de se trabalhar didaticamente com a categoria posicionamento enquanto entidade discursiva, haja vista se fazer necessário analisar as diversas posições veiculadas pelos gêneros da linguagem, as quais muitas vezes servem para manter as desigualdades sociais, servindo a interesses de uma classe social privilegiada. Ao elegermos essa temática, pensamos estar contribuindo para o desenvolvimento de um letramento crítico, em que se tenta romper com a falsa dicotomia entre teoria e prática no ensino de língua. Reiteramos a concepção de que os pressupostos teóricos nascem de práticas discursivas do cotidiano e sobre essas práticas podemos e devemos refletir, contribuindo para que possamos nos posicionar enquanto agentes de sociedade. Assim sendo, aderimos a uma concepção funcionalista da linguagem, bem como defendemos o ensino de Língua Portuguesa como espaço de análise discursiva.

## **REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.





BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEFM 1998.

COLAÇO, M. **Níveis de processamento de sentido.** Congresso Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de Enunciação.** POSSENTI, Sírio, SOUSA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de (Orgs). Curitiba: Criar Edições, 2006.

MUSSALIM, F. Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado). In: Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** – volume 2 (edição revista e ampliada). 9ed. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2, p. 112-161.

OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do Discurso – perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. IN GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux.** 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

TERRES DES HOMMENS. **Vozes.** Disponível em <http://www.tdhbrasil.org/biblioteca/publicacoes/578-vozes-5-edicao>. Acesso em 29. mar. 2017.

Van Dijk, T. A. **Cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.



## O PROCESSO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CORDEL “O LINGUAJAR CEARENSE”

Autor: (Romão de Freitas Silva); Co-autor (Brenda de Freitas); Co-autor (Edilene Leite Alves).

(Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: romaofreitass@gmail.com); (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: brenda\_freitas17@hotmail.com); (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: eddileite@gmail.com).

**RESUMO:** O presente artigo propõe uma abordagem analítica e teórica sobre o processo de variação linguística no cordel “O linguajar cearense” da autora Josenir Amorim Alves de Lacerda, expondo a contextualização da obra no que diz respeito a estudos sociolinguísticos e enfatizando o dialeto cearense e sua originalidade. Para isso, utilizamos fragmentos de termos retirados do poema, com o intuito de entender como esse fenômeno acontece no campo linguístico, nos policiando sempre em conservar a reprodução da fala através do texto poético. Para a realização deste trabalho, nossa base teórica é composta por estudiosos como: Calvet (2002), Bagno (2013), Cezario e Votre (2013), Coelho, et all. (2015) e Chagas (2007). Também como fortuna crítica, usamos Sousa (2014) e Teixeira (2008) que discutem sobre o cordel. Esta pesquisa, além de observar aspectos linguísticos, se porta também em preservar traços da cultura cearense e de certo modo do povo sertanejo, a interação com o *corpus* e a discussão com a teoria dos estudiosos já mencionados, nos permitiu refletir e entender a importância em cultivar e respeitar as peculiaridades das mais diversificadas culturas presentes nos grupos sociais do nosso país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística. Cordel. Dialeto cearense.

### INTRODUÇÃO

A sociolinguística enquanto caráter científico, tem como objeto de estudo o código linguístico e suas variações. Neste aspecto, dentro do aparato que essa área de estudos e pesquisas pode nos proporcionar, buscamos analisar como o fenômeno que permite a variação está inserido nos diferentes dialetos. Para isso, temos como base analítica, o cordel “O linguajar cearense”, de Josenir Amorim Alves de Lacerda, publicado no ano de 2007, pela Academia dos Cordelistas do Crato-CE (ACC), na qual a escritora é membro e uma das fundadoras, assim como pertence também a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC).

A cordelista retrata em sua obra e faz o uso das peculiaridades do linguajar sertanejo evidenciando a região do Ceará. Embalada pela classe literária vigente da década de trinta, em que o sertão e seu sofrimento era o alvo da denúncia social, com isso, passa a ganhar visão no cenário nacional. Diante disso, o seu cordel tem como

intuito defender sua identidade cultural através de uma compilação do vasto vocabulário deste rico estado brasileiro, faz a comparação dos termos linguísticos lá usados com os dicionarizados da norma padrão da língua. Sabemos que por estar geograficamente em uma área territorial desprestigiada, o dialeto sofre severas críticas por parte de falantes da mesma língua, que estão situados em outras regiões com características culturais diferentes.

A obra por apresentar um leque de termos linguísticos da identidade do povo cearense e nordestino, nos gerou a expectativa de poder melhor analisar a significação desses termos através de uma ótica variacionista, a qual, parte de estudos significativos da sociolinguística e seus colaboradores, e assim entender o porquê devemos ter o cuidado em não inferiorizar o outro pelas diferenças que influenciam a variação dialetal.

Sabendo das diferenças ocorridas na língua, foi necessário que estudiosos da área, tentassem entender por que tais eventos podem ocorrer em um mesmo sistema linguístico. Na busca de conhecer mais esse processo, perceberam e catalogaram vários fatores que assolam a vivência dos sujeitos em meio social, e isso, atinge diretamente a fala resultando na diversidade existente, ou seja, a variedade da língua.

Para essa discussão utilizamos como aparato teórico Calvet (2002) que trata da língua e a defende como um fato de total interação social, Bagno (2013) aborda como a sociedade contemporânea enxerga e avalia esse meio comunicativo, Cezario e Votre (2013) nos trazendo ao certo, com o que e como trabalha o pesquisador do campo sociolinguístico, Coelho et al (2015) nos mostram uma perspectiva que as variações ocorridas na língua, são condicionadas por fatores internos e externos, Chagas (2007) discorre sobre o processo da mudança linguística, também, como fortuna crítica em se tratando do cordel, temos Sousa (2014) e Teixeira (2008), dentre outros. Para chegarmos ao entendimento do que estuda essa ramificação da linguística, trabalhamos com a análise do cordel “O linguajar cearense” com foco sociolinguístico, mais precisamente na teoria da variação linguística, no intuito de compreender essa diferença dialetal e a importância de preservá-la.

## **2 SOCIOLINGÜÍSTICA E ATUAÇÃO EM ÁREAS**

Muitos teóricos, como por exemplo, Saussure, viam a língua como fato social, mas trabalhavam com ela de maneira isolada/fechada e estrutural, visando os processos de aquisição da mesma como um sistema autônomo, em que o sujeito faz o uso mas não a modifica. Com o passar dos tempos, as pesquisas nesta linhagem tomaram outros rumos e puderam mostrar que esse mecanismo de interação está inteiramente ligado a

fatores que permeiam o meio social, com isso, sociedade e língua estão intrinsecamente ligadas, ou seja, ambas se completam. Essa era a preocupação de Millet em introduzir essa concepção na linguística.

A sociolinguística teve início por volta de 1953, a partir de então, os investigadores passaram a trocar informações através de resultados prévios de suas pesquisas, e viram que precisavam rever essa área para trabalhar com uma nova visão, em que, o fato social vai além da concepção saussuriana. Somente na década de 60, mais precisamente em 1964, se firmou o termo sociolinguística, quando William Bright realizou uma conferência em Los Angeles, reunindo grandes potências da área, em meio a eles, estavam John Gumperz, Dell Hymes, William Labov, o precursor da variação linguística, dentre outros. Então:

Willian Bright, se encarregará da publicação das atas [...] Ele nota, já de princípio, que a sociolinguística “não é fácil de definir com precisão”. Seus estudos, ele acrescenta, dizem respeito às relações entre linguagem e sociedade, mas essa definição é vaga, e ele então esclarece que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas”. (CALVET, 2002, p. 21)

De encontro com o que Calvet (2002) nos mostra, é possível perceber o quanto essa conferência contribuiu para o avanço das pesquisas, e sobre o que conhecemos hoje por sociolinguística. Trata-se do marco, mesmo que amplo, mas importantíssimo dos diálogos a respeito da proximidade da linguagem com os indivíduos que a detém.

Essa ciência tem a preocupação de usar um sistema composto por regras, ou seja, a língua, de maneira legítima, por esse motivo, recebe grande credibilidade em suas propostas de análise sobre fatores que a constituem. Os pesquisadores atuam levando em consideração os aspectos sociais e culturais de cada grupo, esses são dados que dão base a investigação e funcionam como registros para a catalogação de variantes, e assim, se embasam no princípio que o processo das diferenças e a mudança são inerentes às línguas. Dentro disso, objetiva também entender os principais motivos que influenciam e impulsionam a existência da variação linguística. Diante disso:

[...]O sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável. O estudo procura verificar o grau de estabilidade de fenômeno, se está em seu início ou se

completou uma trajetória que aponta para mudança. (CEZARIO e VOTRE, 2013, p. 141)

De acordo com Cezario e Votre (2013), os estudiosos dessa área de desempenho do conhecimento sobre a linguagem, têm a preocupação em analisar fenômenos que circundam a língua e estão presentes dentro e fora dela, com o intuito de dizer ao certo quais fatores motivam a mudança e o processo das variações linguísticas, sejam esses fatores sociais ou culturais.

As mudanças existentes na língua acontecem em decorrência de vários fatores, imbuídos como condicionadores nos contextos linguísticos/internos (dentro do código comunicativo) em determinados níveis de variação como: lexical, fonológica, morfológica ou morfofonológica, sintática e discursiva, e também nos fatores externos/extralinguísticos (fora do código comunicativo) como: regional/geográfica ou diatópica, social ou diastrática, estilística/registro ou diafásica e na fala e escrita ou diamésica.

Todo esse processo de transformação de novos termos precisa passar por um período de adaptação, até que os novos termos se concretizem na língua. Na busca de compreender como isso se desenvolve e se firma, os estudiosos agarram-se na concepção contextual, para demonstrar como a variante surge na língua ou cai em desuso, partindo da mudança podendo chegar até desaparecer nos dialetos cotidianos. Nessa perspectiva:

Os condicionadores ajudam o analista a delimitar quais são os contextos mais propícios para a ocorrência das variantes em estudo. Eles são divididos em dois grandes grupos, em função de serem mais ligados a aspectos *internos* da língua ou *externos* a ela. No primeiro caso, são também chamados de condicionadores linguísticos. Como exemplos, temos a ordem dos constituintes em uma sentença a classe das palavras envolvidas no fenômeno em variação, aspectos semânticos etc. no segundo caso, são também chamados de condicionadores *extralinguísticos*. Entre os condicionadores extralinguísticos de natureza social, os mais comuns são o sexo/gênero, o grau de escolaridade e a faixa etária do informante. (COELHO, et al, 2015, p. 20)

A partir da visão de Coelho et al, (2015), é perceptível que os condicionadores são fatores determinantes para a organização e monitoramento da língua, assim, servindo como base de observação contextual para o aprofundamento em aspectos constituintes na formação dos indivíduos em um campo intelectual, e de transformações naturais/biológicas que solidificam os diferentes estilos de fala.

As línguas passam por processos evolutivos comuns que se instalam na sociedade ao decorrer do tempo. São marcas instauradas no meio coletivo social que podem ser percebidas por estarem inseridas no cotidiano, registrados de forma

enunciativa escrita ou oral, também podendo nos mostrar essa face da transformação através do contato linguístico entre sujeitos de diferentes culturas e gerações. Essa metamorfose no sistema comunicativo, ou seja, a mudança, é a progressão dos termos variantes, a relação entre ambos se dá de maneira dicotômica (variação e mudança), pois não existe uma sem auxílio da outra. Então, a língua enquanto sistema, encontra-se em um processo de constante construção, assim podendo ser inovada pelos indivíduos em questões situacionais de adequação linguística. Nesse contexto:

Para Labov, toda língua apresenta variação, que é sempre potencialmente um desencadeador de mudança. Como a mudança é gradual, é necessário passar primeiro por um período de transição em há variação, para em seguida ocorrer a mudança. Como a mudança e a variação estão estreitamente relacionadas, é muito difícil estudar uma sem estudar a outra. (CHAGAS, 2007, p. 149)

Segundo Chagas (2007), o processo de mudanças de termos na língua, é acarretado pelas variações naturalmente produzidas por meio da interação das pessoas, isso se acontece devido ao contato pelo código comunicativo. Essa ação situa-se como primeiro passo para que a mudança venha a ocorrer dentro da língua.

## **2.1 Um pouco sobre o gênero literário cordel**

Desde os tempos da colonização portuguesa, estima-se que nas embarcações haviam momentos de festejos trovadorescos, ou seja, de recitações de poesias e músicas, eram uma das atividades mais praticadas nesse espaço do tempo, apresentava-se mais comumente de forma oral. Segundo Teixeira (2008), os primeiros traços característicos da literatura de cordel, chegaram ao solo brasileiro por volta do século XVI e foram propagados pelos jesuítas, eram folhetos que continham histórias narrativas pequenas. Por ser literatura vendida de forma exposta sobre um cordão nos locais públicos principalmente em Portugal, mas também em várias regiões da Europa, originou o nome deste gênero aqui no Brasil.

As primeiras aparições da produção de cordel em nosso país, veio por parte dos cantadores de viola da Serra do Teixeira – PB, que trabalhavam com a rima e métrica em temas populares. Surge de forma escrita em folhetos, em que o poeta paraibano Leandro Gomes de Barros é tido como precursor desta modalidade literária no Brasil, com os primeiros escritos por volta de 1893. Após a sua morte, João Martins de Athayde comprou os direitos autorais das poesias de Leandro, há quem diga que ainda publicou alguns folhetos se passando pelo autor. Hoje se caracteriza como uma das identidades do povo

nordestino, em que mostram nas poesias o belo detalhamento da região nordeste, sendo um dos orgulhos dessa gente. Em se tratando desta ocasião:

Depois do cordel cantado do final do século XVIII, tem-se registro no final do século XIX das primeiras impressões de folhetos de cordel. O precursor foi o poeta Leandro Gomes de Barros (1868-1919) e o primeiro folheto localizado é deste poeta e data de 1893. A partir daí, a literatura de cordel passou a ser, além de cantada, também escrita. (TEIXEIRA, 2008, p. 12-13)

Partindo desta visão, o cordel ganhou mais ênfase, pois a maneira estética escrita pode ser propagada mais rápido, atingindo um número maior de leitores. Essa forma, também era produzida artesanalmente, pois os folhetos e a arte temática (xilografura), eram impressos manualmente.

### 3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CORDEL

Como corpus para a nossa análise, será aqui utilizado o cordel de Josenir Amorim Alves de Lacerda, “O linguajar cearense”, para uma melhor observação no que diz respeito a variação linguística existente no dialeto da região do Ceará. Sabendo que esse dialeto é composto por uma infinidade de termos linguísticos, variantes característicos e próprios que servem como intercâmbio comunicativo entre a população que habita nesse estado.

Em se tratando da variação, podemos entender que se trata de diferenças nos modos da oralidade dentro de uma mesma comunidade linguística. Assim sendo, os termos podem variar de acordo com o contexto que estão inseridos, apesar de serem diferentes, os termos variantes têm o mesmo valor significativo. Quanto mais o falante conhece novas culturas, mais ele dominará e entenderá as mudanças que ocorrem na língua por fatores de regionalidade, social e estilísticos.

A autora faz o uso de palavras que estão normalmente inseridas no cotidiano cearense, a partir de agora iremos destacar algumas expressões desse vasto vocabulário no cordel “O linguajar cearense”, onde apresentam propriedades que especificam e marcam a identidade por meio da fala, assim, iremos explicitar quais fatores linguísticos que incentivam a variação, levando-se em consideração principalmente o fator regional.

- **Bocó, Abestado e Arigó** – Pessoa que não entende nada. Ignorante completo. Apalermado, estúpido, etc.

- **Caixa prego, Cafundó, Brenha e Caixa bozó** – Lugar muito longe. Local de difícil acesso

As palavras destacadas acima: bocó, abestado e arigó, são usadas para se remeter a pessoa que não entendem nada de algo a ser explicado ou demora a raciocinar. E caixa prego, cafundó, brenha, e caixa bozó se referem locais muito distantes. Todos esses termos são usados no dialeto cearense, mostrando a variedade de palavras para uma mesma significação. Assim, Coelho et all (2015, p. 16), vem nos dizer que: “A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado”. Essa gama de termos é caracterizada como uma variação de nível lexical, que está intimamente ligada com a variação regional, pois a mudança de termos varia de uma dada região para outra.

- “Recipiente é vasia”- o termo vasia, remete-se a vasilha. Local em que armazenamos mantimentos ou outras coisas.
- “Bife do oião”- a expressão é usada para representação da frase ovo frito.

Nos trechos acima, podemos observar a variação de nível fonológico, pois, ocorre um fenômeno denominado despalatalização e em seguida passando para o iotacismo, que se configura na troca do <lh> pelo <i>, assim modificando na estrutura da palavra original.

- “Tá ca peste” - é um jargão do povo cearense para exprimir a sensação de surpresa, espanto ou admiração.
- “Vôte!” – é uma expressão que designa algo esquisito. Serve como marcador de repúdio a algo.
- “Aarre égua” – é mais um jargão criado no Ceará, tem como função o papel de interjeição somente de espanto.

Os termos e expressões aqui evidenciados estão relacionados, portanto, com a variação geográfica, por meio da comunicação oral das pessoas cearenses, sendo esses variantes considerados como o falar não padrão, pertencentes a uma língua estigmatizada, alvo de críticas negativas pela forma e pelo uso desse linguajar. Contudo,



é importante salientar que a língua não padrão utilizada neste dialeto, serve como forma de preconceito linguístico decorrente entre a língua e a gramática normativa, desencadeada pelo preconceito social e pela aceitação das pessoas em priorizar uma linguagem padrão. Diante disso, para Bagno (2013, p. 51) “[...] todas as variedades linguísticas se equivalem e que não existe “língua melhor” ou “língua pior”, mas apenas maneiras *diferentes* de expressar uma mesma regra gramatical variável”. Portanto, não há separação no que diz respeito as línguas faladas, uma vez que existem apenas adaptações linguísticas expressas pelos sujeitos que se comunicam pelo mesmo código linguístico.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que a variação linguística pode estar presente nas mais diversas maneiras comunicativas, e servir como formas concorrentes na mesma língua, enxergamos no cordel “O linguajar cearense” uma das maneiras de poder mostrar como esse processo está instaurado nos meios de interação. As diferenças existem e sempre vão existir dentro do código linguístico, isso pois, a língua transforma o sujeito e é transformada por ele, o que caracteriza as marcas de sua cultura, ou seja, um registro que funcionará como identidade ou rótulo de um grupo social.

Em nossa análise pudemos observar como os termos usados no linguajar cearense apresentam fortes traços da variação na língua, existem termos linguísticos próprios que surgiram neste estado e que se propagaram em toda a região nordeste. Sabemos que o fato de sua localização geográfica pertencer a um espaço com clima, economia, e tradições diferentes, despertam críticas preconceituosas em relação ao modo de falar dessa gente, isso configura-se como uma tremenda falta de respeito para com o próximo que tem sua cultura lesada por muitos ignorantes falantes do mesmo idioma que desconsideram a transformação da língua.

### REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística.** São Paulo: Parábola, 2002.



CEZARIO, Maria Moura e VOTRE, Sebastião. A Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (et all). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHAGAS, Paulo. A Mudança Linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística: Objetos teóricos**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COELHO, Izete Lehmkuhl, GORSKI, Edair Maria, Sousa, Christiane Maria N. e MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

**Cordel o Linguajar Cearense**. Disponível em:

<<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=86632>> Acesso em: 15/05/2017 às 15:23:17hs

**Dicionário de palavras cearenses**. Disponível em:

<<http://ocearense.blogspot.com.br/2009/03/dicionario-cearense-de-palavras.html>> Acesso em: 21/05/2017 às 9:00:00hs

SOUSA, Maria Ribeiro de. **O cordel na sala de aula: a ressignificação do ensino de língua portuguesa**. Sousa – PB, 2014.

TEIXEIRA, Larissa Amaral. **Literatura de cordel no Brasil: Os folhetos e a função circunstancial**. Brasília – DF, 2008

# O TEXTO VERBO-IMAGÉTICO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO POVO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

**Maria Amélia da Silva Costa**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

[amelhinha4@hotmail.com](mailto:amelhinha4@hotmail.com)

## RESUMO

O livro didático se constitui, como uma importante ferramenta didático-pedagógica, para o ensino. Ele é também um instrumento de transmissão de um pensamento e uma ideologia acerca dos temas sociais e políticos que se desenvolvem ao longo da história. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a representação do povo negro presente no texto verbo-imagético apresentado no livro didático. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e descritiva, onde o objeto analisado foi o livro didático do componente curricular História, Coleção Ápis, da editora Ática, direcionado para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. A lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira visa contribuir para a desconstrução da imagem inferiorizada e estereotipada do negro, que foi construída e disseminada ao longo da história. Entretanto o estudo apresentado mostra que as representações sociais mais recorrentes e expostas no livro didático analisado, apontam que o texto imagético funciona como um próprio testemunho direto ou indireto dos acontecimentos do passado. Representando o povo negro através de uma visão socialmente estereotipada, fato observado principalmente no texto não verbal. Reflete-se que essas representações construídas exercem influencia, no que se refere, a construção social da representatividade do povo negro que ajuda a formar nos alunos, bem como na identificação pessoal do aluno afrodescendente com seu povo. Conclui-se que tal representação deixa a desejar, pois omite ou reduz a participação atuante do negro na sociedade atual.

**Palavras-chave:** Texto verbo-imagético; Representação Social; Livro Didático; Povo Negro.

## ***OLHOS COLORIDOS: DISCURSO, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE NEGRA***

Demóstenes Dantas Vieira - UFPE

Thiago Patrício Costa - UERN

Este trabalho, de cunho interpretativo, visa analisar a construção da identidade negra e formas de resistência materializadas na letra da música Olhos Coloridos, composta por Osvaldo Rui da Costa e interpretada por diversos nomes da Música Popular Brasileira – MPB, tais como Sandra de Sá, Seu Jorge, Eliana Pitman, Rosana, Dom Mita, dentre outros. Nosso aporte teórico é composto por estudiosos dos Estudos Culturais, tais como Bauman (2005), Hall (2005), Boas (2002/2003), assim como pesquisadores da análise do discurso de linha foucaultiana que contribuem para pensarmos as formas de resistência nas microrrelações sociais. Os resultados apontam para a música negra como forma de resistência e militância em prol de uma sociedade mais igualitária no que concerne à diversidade étnica e múltiplas formas de subjetivação e identificação.

**Palavras-chave:** Identidade. Música negra. Discurso. Resistência.

# ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DA REDAÇÃO ESCOLAR EM VÍDEOS DO *YOUTUBE*

Wanderleya Magna Alves

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN*

[leyaevandro@gmail.com](mailto:leyaevandro@gmail.com)

José Cezinaldo Rocha Bessa

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN*

[cezinaldobessauern@gmail.com](mailto:cezinaldobessauern@gmail.com)

## **Resumo**

No presente trabalho, analisamos orientações para a produção da redação escolar em vídeos do *YouTube*, focalizando aspectos explorados na produção do texto dissertativo e as concepções sobre escrita que as sustentam. Considerando o volume de materiais de cunho educativo voltado para este fim, bem como a quantidade cada vez mais crescente de estudantes/internautas, principalmente candidatos a processos seletivos que tem sua competência escritora avaliada por meio de um texto dissertativo argumentativo, é imprescindível que procuremos investigar o conteúdo dessas orientações e as concepções que as sustentam, procurando observar a adequação e a consistência delas em relação às contribuições recentes sobre texto e produção escrita advindas dos estudos da linguagem. Com base nesse entendimento, traçamos como objetivos específicos: i) conhecer que aspectos/elementos que recobrem o funcionamento textual/discursivo são enfocados nas orientações sobre produção escrita recortadas para exame; ii) examinar as concepções teóricas que embasam as orientações expressas nos vídeos selecionados. Para a realização deste estudo descritivo, de cunho interpretativo e caráter qualitativo, fundamentamo-nos em estudos acerca das mídias digitais no ensino (MORAN, 1997; XAVIER, 2013), sobre ensino e produção de texto (GERALDI, 2012; PETRONI, 2008; VIDON, 2015, dentre outros), ancorados em contribuições da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso. Nossas análises revelam que não há orientação substancial que leve o aluno a aprender escrever considerando as especificidades textuais (gêneros do discurso) e recursos estilísticos, haja vista a priorização de uma estrutura textual abstrata, que não se coaduna com as práticas sociais de linguagem encontradas nas mais diversas esferas da ação humana.

**Palavras-chave:** Redação escolar. Estudos da linguagem. *YouTube*.



## OS CONCEITOS DE LUGAR E PAISAGEM COMO FUNDAMENTOS PARA CONHECER O MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA/RN

Autor: Francisco Jerri Alan de Oliveira  
Orientador: Cícero Nilton Moreira da Silva

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN-CAMEAM*  
[Jerrioliveira@gmail.com](mailto:Jerrioliveira@gmail.com)

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir os conceitos de lugar e paisagem na ciência geográfica como fundamentos essenciais para conhecer o município de Riacho de Santana/RN. Este município está localizado na região Oeste do Estado do Rio Grande do Norte e faz parte da Microrregião de São Miguel, distante há 30 km de Pau dos Ferros/RN, principal cidade que polariza estes municípios, e cerca de 400 km da capital Natal. É caracterizada como município de pequeno porte com população segundo censo IBGE (2010) de 4157 habitantes, sendo que sua maioria reside na zona rural (campo) 2.447 e 1710 residem na zona urbana. Nesse sentido, pretende-se fazer uma discussão bibliográfica envolvendo alguns autores da ciência geográfica como SANTOS, (1994, 2006,) e outras obras do autor que discutem este conceito, TUAN, (1983); BERQUE (1998) e SERPA (2011), entre outros autor que podem contribuir para o enriquecimento desta temática. Além disso, procuraremos mostrar por meio de registros fotográficos as imagens que identificam este lugar e caracterizam seus principais aspectos geográficos apresentando assim, a paisagem como método representativo de alguns fatores socioeconômicos, cultural, histórico e naturais. Desta forma, acreditamos fazer uma correlação entre os conceitos abordados e as imagens do lugar, evidenciando como Riacho de Santana é caracterizado e torna-se peculiar tendo em vista a paisagem que o constitui.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lugar; Paisagem; Município de Riacho de Santana/RN.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE–UERN**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS –**  
**PPGCISH.**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS – FAFCIC**

**OS ESTUDOS CULTURAIS, AS IDENTIDADES E A RELAÇÃO COM A SOCIEDADE.**

Maria Iratelma Pereira (UERN)

## **RESUMO**

O presente artigo apresenta um vínculo entre os Estudos Culturais, as Identidades e a relação com a Sociedade, com possibilidades discursivas fundamentadas pelos Estudos Culturais e suas conexões com os processos identitários, buscando entender as referidas categorias, tendo como base os teóricos do campo das Ciências Sociais de maneira a problematizar questões desafiantes aos pesquisadores que estudam a sociedade, de forma a relacionar a formação das identidades, com os Estudos Culturais. O artigo se divide em três partes: na primeira encontram-se as identidades e a aproximação com os Estudos Culturais. Na segunda, trata-se dos Estudos Culturais e a relação com a sociedade e na terceira, disserta-se sobre as identidades e a sociedade.

**PALAVRAS – CHAVE:** Identidades; Estudos Culturais; Sociedade.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por finalidade dissertar sobre as identidades construídas, ao longo dos tempos, na transformação da sociedade, privilegiando as dimensões pessoal e social dos sujeitos, onde o pessoal coabita com a social, partindo do princípio de que os vários outros grupos contribuem para a construção da identidade, através



dos vários grupos que convive, desde a família, os amigos, a escola, no qual desempenham papéis diversificados e fundamentais na formação do sujeito. Nesse contexto há um intercâmbio relacional, fazendo esse sujeito tomar consciência de sua unicidade e subjetividade.

Identidade social é a posição da pessoa, em relação à posição dos demais dentro da sociedade, contribuindo para compreender as transformações sociais, culturais e territoriais ocorridas no processo de formação dos indivíduos. As discussões que envolvem identidade e diferença estão hoje no centro da teoria social e da prática política. Somos geneticamente predispostos à vida social, seja através do núcleo familiar, escolar, religioso ou de qualquer outro grupo institucional.

No que corresponde à identidade, os processos que a constitui são distintos e plurais e de acordo com a formação de cada um (a) estes elementos são diversos. Possivelmente, esta construção ocorre nas relações sociais, históricas e pelas circunstâncias econômicas e políticas em transformação, em que, os conhecimentos que a sociedade, adquire através de seu passado, presente e futuro, possibilitam a contextualização da diversidade da historicidade e cultura da sociedade que buscamos compreender ou pesquisar.

Silva (2000, p. 73) quando em seu ensaio, busca definir identidade como simplesmente aquilo que se é, “sou brasileiro”, “sou negro”, etc. Para ele a identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais um amplo e profundo estudo, pesquisa com conexão entre trabalho intelectual, político e cultural, dada importância que os projetos específicos com os Estudos Culturais, em seus diversos avanços, através das críticas, contribuam com as novas formulações de argumentações acerca das identidades, que possibilitem os estudos e possam subsidiar a realidade, do dilema da pesquisa e a crítica social.

A importância dos Estudos Culturais para a pesquisa sobre a identidade, e as relações com a sociedade caracterizam a diversidade de conhecimentos que os grupos sociais adquirem em que Becker (2008, pg.15) afirma que regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”.

Considerando essas indagações, discussões e proposições, o texto estrutura-se da seguinte forma: as identidades e a aproximação com os estudos culturais, os estudos culturais e a relação com a sociedade e as identidades e a sociedade,



caracterizando o sujeito como não tendo uma identidade que está em constante transformação a partir das relações que estabelecem com os diferentes grupos sociais que adquirem e trocam suas experiências.

## 1. AS IDENTIDADES E A APROXIMAÇÃO COM OS ESTUDOS CULTURAIS

Observa-se que as novas definições de identidades, não mais é caracterizada por um conceito estabilizado, homogêneo. Percebe-se, na sociedade, uma identidade fluída, fragmentada e contraditória. Desta forma, as concepções de identidade estão relacionadas às mudanças na sociedade contemporânea, em especial pelas grandes contribuições dos Estudos Culturais, que vem se destacando entre as pesquisas das Ciências Sociais e Humanas.

O conceito de identidade está sendo discutido amplamente no âmbito dos estudos culturais, na busca de novas explicações frente ao contexto dinâmico da sociedade contemporânea, na relação entre a identidade pessoal, como também a identidade coletiva. Conceitua Castells (1999):

Identidade é um processo de construção e significado com base em atributo cultural ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece (m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado individuo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto no auto representação quanto na ação social. (CASTELLS, 1999, p.22)

As distintas indagações acerca da identidade ganharam novos vocábulos com as mudanças políticas, econômicas e culturais nos últimos anos. Estas transformações foram resultado das alterações impostas pelo mundo moderno, causando uma nova emergência entre os sujeitos políticos, pautando as novas identidades e desenvolvendo novas teorias sociais explicativas sobre a constituição identitárias em seus diversos deslocamentos e diferentes grupos de suas práticas sociais.

Entendemos que os estudos culturais não nos são apresentados como um conhecimento limitado ou hirto, e sim como uma representação em distintos aspectos ou momentos de processos culturais, dependendo do lugar que cada um se sente pertencente, no qual é imprescindível considerar que nas últimas décadas, o



processo das transformações culturais foi amplamente desvelado numa complexidade de tendências através de perdas, transformações e, paradoxalmente novas possibilidades. Afirma ainda no mesmo contexto Cevasco (2003):

Uma das coisas que ficam evidentes nesse apanhado rápido das mudanças de significado de cultura é que o sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva, em suas nuances dessa história. (CEVASCO, 2003, pg. 11)

Os estudos culturais contribuíram para o surgimento desses novos grupos identitários, com o processo de formação da sociedade moderna, na qual vem provocando mudanças sociais, porém, faz-se necessário problematizar, pensar sobre os discursos, as relações contextuais, refletindo acerca dos desafios que pesquisadores sentem provocados a se inquietar a construir novas posturas e práticas de pertencimento das identidades na sociedade. Nesse sentido Blumer (1980) faz a seguinte afirmação:

A vida em grupo pressupõe, necessariamente, uma interação entre seus membros; ou, em outras palavras, uma sociedade é constituída de indivíduos que interagem uns com os outros. Suas atividades ocorrem predominantemente umas em reação às outras, ou umas em relação às outras. (BLUMER, 1980 pg. 124)

Os Estudos Culturais, aliada ao desenvolvimento da sociedade, no ponto de vista de suas identificações que por sua vez possibilita a interação entre as classes, neutraliza as subjetividades, inferindo nas mudanças da organização social, interligada as grandes transformações econômicas e políticas, fazendo surgir às diferenças, de novas identidades com articulação e direção dos interesses de cada indivíduo, como também de seus grupos, aos quais pertencem. Para Cevasco (2003) a organização da sociedade, passa pela seguinte afirmação:

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. (CEVASCO, 2003, pg.52)

As contribuições dos estudos culturais para as novas identidades ganharam forte expressão com as transformações da sociedade. As relações entre a cultura e a sociedade são visíveis nas mudanças sociais, em que suas práticas se relacionam e constituem a vida cotidiana dos sujeitos nos grupos sociais. As experiências adquiridas entre os grupos serviram para o desenvolvimento da cultura, caracterizando assim a diversidade do conhecimento, colaborando para a formação das identidades.

## **2. OS ESTUDOS CULTURAIS E A RELAÇÃO COM A SOCIEDADE**

Os estudos culturais provocam em pesquisadores como também nos demais profissionais de instituições educacionais, um aprofundamento de suas pesquisas, nas práticas culturais, intrínseca das experiências de vida, onde contempla as dimensões humanas no âmbito: subjetivo, intersubjetivo, no caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico do indivíduo, como também nas relações dinâmicas com o meio social, econômico e político. Em síntese, com base na perspectiva do discurso sobre sociedade, Blumer (2013) afirma que:

Os estudiosos da sociedade humana terão de encarar a questão quanto a se sua preocupação com categorias de estrutura e organização pode ser compatibilizada com o processo interpretativo pelo qual os seres humanos, individual e coletivamente, agem na sociedade humana. (BLUMER, 2013 pg. 89)

O debate sobre os estudos culturais é marcado por um contexto complexo ao contemporâneo, não referindo apenas à economia, a política, mas, sobretudo impulsionado pelos grupos sociais, as Universidades que buscam novos teóricos das Ciências Sociais, sugerindo relações sociais inovadoras entre os sujeitos, sociedade e suas contradições. Renovando conceitos fixos com a aquisição de novas formas de conhecimento contextualizando-os com os estáveis.

O processo de investigação, sobre os estudos culturais, a cada dia vem ganhando importância em diferentes projetos no espaço acadêmico, motivando pesquisadores a elaborarem novos projetos, de forma abranger temas diversos, que contemplem problemas que afligem a sociedade, como forma de contribuir para amenizar as relações de poder entre os grupos sociais vigentes na sociedade contemporânea. Sobre esse contexto Escoteguy (2007) afirma que:

A multiplicidade de objetos de investigação também caracteriza os Estudos Culturais. Isto resulta da convicção de que é impossível abstrair a análise da cultura das relações de poder e das estratégias de mudança social. (ESCOTEGUY, pg. 160)

Compreender essa multiplicidade de objetos de investigação, para abstrair a relação de poder e estratégias das mudanças sociais, caracterizada pelos Estudos Culturais, facilita aos pesquisadores uma maior análise da cultura adquirida para a aquisição de uma nova, através do processo de transformação da sociedade, possibilitando uma compreensão acerca das experiências feitas através da pesquisa investigativa. Sobre cultura Escoteguy (2007) afirma:

Cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas ao contrário, manifesta-se em qualquer formação social ou época histórica. Cultura significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativa expressas mais notavelmente através do discurso e da representação que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado. (ESCOTEGUY, 2007, pg.156)

O estudo da cultura dos indivíduos em sociedade remete a uma problemática da historiografia enquanto sujeitos históricos pertencentes aos mais diversos grupos sociais que produz e realiza história, que reproduz em seu cotidiano reflexões sobre suas práticas, na busca de uma investigação que relacione os Estudos Culturais contextualizando com a realidade da vida que procuram interpretações, tornando assim a cultura como uma prática central da sociedade, como algo que está presente em todas as práticas sociais, sendo resultado das interações dos sujeitos que vivem em grupos.

Os estudos culturais partem da análise sobre “como os sujeitos empíricos negociavam os sentidos ideológicos das mensagens e resistiam aos seus apelos” (GOMES, 2007: 196), entendendo os valores dos grupos sociais como elementos ativos da estrutura social, e buscando compreender o papel dos produtos culturais industrializados na construção da identidade, onde essa análise envolve a distinção entre a estrutura social e a superestrutura ideológica e política do coletivo que constituem as identidades da cultura popular. Assim firma Escoteguy (2007) sobre o estudos das culturas populares:

Os estudos das culturas populares pretendiam responder a indagações sobre a constituição de um sistema de valores e de um universo de sentido, sobre o problema de sua autonomia e, também, como esses mesmos sistemas contribuíam para a constituição de uma identidade coletiva e como se articulam as dimensões de resistência e subordinação das classes populares. (ESCOTEGUY, 2007, pg. 16)

Coulon (1995) destaca que uma organização social é um conjunto de convenções, atitudes e valores que se impõem sobre os interesses individuais de um grupo social. Ao contrário, a desorganização social, que corresponde a um declínio da influência dos grupos sociais sobre os indivíduos, manifesta-se por um enfraquecimento dos valores coletivos e por um crescimento e uma valorização das práticas individuais. A desorganização existe quando atitudes individuais não encontram satisfação nas instituições, vistas como ultrapassadas, do grupo primário. Este é, evidentemente, um fenômeno e um processo que se encontra em todas as sociedades, mas que se amplifica quando uma sociedade sofre mudanças rápidas, sobretudo

econômicas e industriais. (COULON, 1995, pg. 34 e 35)

É através dos estudos culturais que pesquisamos sobre a diversidade que há em cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. São, estudos que explica e orienta sobre as diferentes culturas, onde existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas. O que faz do poder das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, pg.15)

### **3. AS IDENTIDADES E A SOCIEDADE**

As discussões que envolvem identidade e sujeitos primam pelas discussões de seu papel na sociedade. Tanto filósofos, sociólogos e historiadores desenvolvem pesquisas que abordam o indivíduo e as relações sociais, à procura de respostas para ação no contexto de suas práticas sociais. Esta subjetividade está em constante construção; a formação da identidade depende de diversos fatores externos ao homem que entram em contato com ele por meio da experiência e também das máscaras que cada um utiliza na interpretação dos papéis que representamos ao longo de nossa existência.

A consciência coletiva dos indivíduos associada as suas ações de cunho, seja comunicativo ou estruturalista da sociedade, tornam-se essenciais na sociabilidade dos sujeitos, oscilando suas subjetividades nas representações da transnacionalização das identidades. Os indivíduos são possuidores de concepções e intencionalidades, que a consciência procura sua própria essência, ao tentar procurar explicar sua atuação enquanto seres coletivizados.

Quanto à contribuição da cultura na construção da identidade dos sujeitos, faz-se necessário lembrar que a unicidade de uma história e de uma cultura compartilhada nos grupos pode ser representada como fator de relevante importância no surgimento de uma nova identidade. Uma outra reflexão é que a concepção de identidade cultural é aquela que ele a vê como uma questão tanto de “tornar-se” quanto de “ser”. Tornar-se e ser aquilo que deseja como ator da sociedade que deseja ajudar a formar ou transformar. Sobre grupos sociais Wacquant (2013) faz a seguinte afirmação:

Os grupos sociais, e notadamente as classes sociais, existem de algum modo duas vezes, e isso antes mesmo de qualquer intervenção do olhar científico: na objetividade de primeira ordem, aquela registrada pela distribuição das propriedades materiais; e na objetividade de segunda ordem, aquela das classificações e das representações contrastantes que são produzidas pelos agentes na base de um conhecimento prático das distribuições tal como se manifestam nos estilos de vida. (WACQUANT,2013 pg.11)

O paradigma dos grupos sociais colabora com as reflexões que fazemos sobre a identidade, fato este que nos possibilita relacionar a dimensão da complexidade do dilema que a sociedade cria e recria os padrões de definições, entre os sujeitos e suas práticas sociais, onde os discursos são divergentes na convivência entre os indivíduos. A prática social dos indivíduos não combina com o modelo da sociedade que se apresenta tão necessitada de representações em que as objetividades possam ser produzidas e reproduzidas pelas diversas classes sociais, considerando a troca de conhecimento e as manifestações de cada uma em seu cotidiano.

A sociedade confunde práticas com manifestações, gerando a insatisfação no surgimento das novas identidades, mesmo sabendo não ser fixas, e que dependem da cultura absorvida no processo de transformação ocorrido ao longo da história. Os sujeitos absorvem, através da economia, religião, arte, tecnologia e cultura conhecimentos adversos aos grupos aos quais fazem parte. Eles não seguem regras para o surgimento dessas identidades. Como definição de regras, Becker (2008) conceitua:

Regras sociais é criação de grupos sociais específicos. As sociedades modernas não constituem organizações simples em que todos concordam quanto ao que são as regras e como elas devem ser aplicadas em situações específicas. São, ao contrário, altamente diferenciadas ao longo de linhas classe social, linhas étnicas, linhas ocupacionais e linhas culturais.

(BECKER, 2008, pg.27)

Os grupos sociais possuem regras, cada um de forma específica, contribuindo para a formação das identidades, mesmo diante da modernidade que a sociedade vem acompanhando com o avanço dos meios de comunicação e a indústria. A sociedade



não segue apenas uma cultura, não frequenta apenas um grupo social e nem tão pouco se ocupa apenas em conviver apenas com uma etnia. Ao contrário, quanto mais heterogêneo o grupo, mais diferentes identidades surgirão.

A identidade, portanto pode ser uma construção social, cultural e histórica, podendo revelar a relação que possui com a questão política da diversidade étnico-cultural. Os estudos culturais promovem o resgate da dimensão subjetiva, através de sua relação com a identidade e a cultura, promovendo a multiculturalidade entre os diversos grupos que surgem na sociedade, mesmo diante da dominação cultural e imposição de padrões de comportamento promovidos pelos avanços econômicos.

Os novos comportamentos em razão das identificações do surgimento de diferentes grupos sociais resultam da insatisfação imposta pela sociedade, que tiveram e tendem a seguirem padrões determinadas pelo poder dominante. A subjetividade de cada indivíduo constitui as relações de poder das mudanças sociais ocorridas entre as classes, nos diversos aspectos da diversidade que compõe cada grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das contribuições dos estudos culturais na construção da identidade, as perspectivas da formação dos grupos sociais, são acrescidas a importância da interpretação do conceito de cultura pela percepção das ressignificações populares como uma forma de resistência aos valores que foram adquiridos na história dos indivíduos. As abordagens igualmente partem da cultura da produção e da reprodução da estrutura da sociedade, e são fundamentais para a formação da consciência social que fundam as estruturas ideológicas essenciais para a coesão social. Também os estudos culturais envolvem o dimensionamento de atividades simbólicas, que determinam a construção das identidades, que por sua vez favorece a compreensão dos discursos e das práticas de poder, entre os grupos e as relações sociais, políticas e econômicas.

Os estudos culturais, por sua vez, procura colaborar com a academia para o desenvolvimento de pesquisas, que possibilite uma análise dos sujeitos na interação com suas ideologias e práticas sociais, compreendendo o sentido de valores coletivos associado à importância da construção da identidade, contribuindo para estrutura social dos grupos, na organização social, do conjunto dos valores da sociedade,



pretendendo assim, ajudar na constituição de uma identidade coletiva entre as classes populares.

O estudo das camadas mais populares são referências dos estudos culturais, desmistificando assim a ideologia de que dizem respeito apenas aos estudos de cultura, onde as análises das manifestações da realidade da vida em sociedade constituem a diversidade dos conceitos de identidades dos grupos que caracterizam a contemporaneidade das ciências que procuram compreender os sujeitos.

Sabemos que o objeto principal da sociologia é com o social, a sociedade, uma vez que foi a própria sociologia que definiu o conceito de sociedade, e que ao refletirmos sobre identidade, ela, fazendo parte do grupo das ciências sociais nos aponta caminhos para as discussões da relação que ela tem com os indivíduos na busca de novas identidades e que colabora com os estudos culturais à procura de respostas para os grandes desafios que a sociedade enfrenta.

Por fim, é importante questionar até que ponto os estudos culturais se inserem na definição de Cultura, Identidade e nos aspectos de entendimento dos processos culturais e sociais que possibilitam reflexões sobre a sociedade. Uma análise preliminar permite apontar que tanto a Cultura quanto a Identidade, não responde totalmente aos questionamentos sobre as significações a que os produtos culturais são objeto dentro de diferentes grupos sociais. Como certeza final fica a observação de que os Estudos Culturais consolidam a noção de que o tripé conceitual “identidade, cultura e sociedade” torna visível a complexa compleição da realidade social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKER, Chris (2008). *Cultural Studies - Theory and Practice*. Los Angeles/London: Sage, 3rd
- BECKER, Howard. *Outsiders*. Estudos de Sociologia do Desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (Cap. 1 – Outsiders p.15-30).
- BLUMER, Herbert. A sociedade como interação simbólica. In COELHO, Maria Claudia (org.). *Estudos sobre interação. Textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013. (p. 75-90).
- \_\_\_\_\_. A natureza do interacionismo simbólico. In MORTENSEN, C. David. *Teorias da Comunicação*. Textos básicos. São Paulo: Mosaico, 1980. (119-137)
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. . In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.



CASTELLS, Manuel, O poder da Identidade. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995.

GOMES, Itania Maria Mota. A noção de gênero televisivo como estratégia de interação: o diálogo entre os Cultural Studies e os Estudos da Linguagem. In: MARTINO e FERREIRA. *Teorias da Comunicação*. Salvador: EDUFBA, 2007.

WACQUANT, Loiq J. D. Capital simbólico e classes sociais *Journal of Classical Sociology*, vol.13, no 2, maio de 2013.

Revista Novos Olhares, A tradição dos estudos Culturais na Perspectiva das contribuições Latino-americano (Acesso 06/02/17 )

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Maria Iratelma, As Identidades, as relações com os sujeitos e suas práticas sociais. *Revista Diaphonia*, v. 2, n. II, 2016 (acesso dia 11/02/1



## POSSIBILIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA SOB A LEI 10.639/2003

Autor: Lucas Sullivam Marques Leite – sullivamml@gmail.com;  
Orientador: Guilherme de Paiva Carvalho – guimepaivacarvalho@gmail.com

*Grupo de Estudos Culturais – GRUESC  
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN*

**RESUMO:** O estudo em tela é uma síntese do meu trabalho monográfico, onde verificamos a incorporação de conteúdos referentes à cultura africana e afro-brasileira no ensino de Filosofia a partir da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008. Realizamos uma pesquisa documental nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's; eixos estratégicos que compõem a base estruturante do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, embasamo-nos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias e na Lei 13.415 de fevereiro de 2017 – documentos que orientam as instituições de ensino quanto às suas atribuições e responsabilidades sobre políticas educacionais relacionadas com cultura africana e afro-brasileira na educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Para o propósito, também foi necessário analisarmos o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia da UERN e da UFMT, materiais didáticos do PIBID da UFMT, respondendo a problemática: como o ensino de Filosofia no Brasil se posiciona em relação à proposta de inclusão de conteúdos relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras? Neste trabalho, a discussão bibliográfica se dá a partir de Nogueira (2014). A reflexão aponta que o ensino de Filosofia no nível médio precisa de uma abordagem pluralista, capaz de ressignificar o espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia Africana. Política Educacional. Ensino de Filosofia. Educação Étnico-Racial.



## PRÁTICAS DE LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Autor (1): Letícia Bezerra França; Co-autor (1): Lizandra Maria de Castro Fernandes; Co-autor (2): Francicleide Cesário de Oliveira ; Co-autor (3): Kaíza Maria de Alencar Oliveira;

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. leticiafranca\_pedagogia@outlook.com; lizandraacastro@hotmail.com; fran.cesario@hotmail.com; kaizaalencar@yahoo.com.br).

**RESUMO:** Este trabalho discute sobre as práticas de leitura desenvolvidas no Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, através do projeto de intervenção “*Ler, contar e encantar: Uma viagem pelo mundo das palavras*”. Objetivou proporcionar momentos prazerosos por meio da contação de história, como estratégia para a formação de sujeitos leitores e escritores, oportunizando-os a vivenciar situações autênticas de construção do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com pesquisa de campo e estudo bibliográfico. Os dados foram construídos durante as observações e intervenção pedagógica realizadas na escola campo de estágio, pelas estagiárias. O estudo bibliográfico, traz reflexões acerca da importância de instituir práticas efetivas de leitura no cotidiano escolar dos alunos, despertando o desejo de aprender, permitindo-os a redescoberta do ato de ler como campo mágico, ou uma forma de ver o mundo com outros olhos para criar, reelaborar sentidos, aprendizagens e acontecimentos. Os resultados revelam que as intervenções pedagógicas mobilizaram a participação dos sujeitos, contribuindo para mudanças no comportamento leitor dos alunos, despertando, com isso, o gosto pela leitura e a ampliação do repertório literário. Através de atividades como socialização de textos na sala de aula e em casa, promoveu o protagonismo em mediar novas histórias nos momentos de apresentação em que interagem com o mundo mágico da leitura, cabendo a escola oportunizar caminhos de ler, ouvir e contar histórias como ponte de desenvolvimento humano e de inserção social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de leitura. Contação de histórias. Formação do leitor.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é fruto das reflexões teórico-práticas desenvolvidas durante a realização do Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia do Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, através do projeto de intervenção “*Ler, contar e encantar: Uma viagem pelo mundo das palavras*”. O referido projeto objetivou proporcionar momentos prazerosos por meio da contação de história, como estratégia para a formação de sujeitos leitores e escritores, oportunizando-os a vivenciar situações autênticas de construção do conhecimento.

Para a construção do artigo, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, com pesquisa de campo e possui em seu percurso teórico-

bibliográfico reflexões de autores como: Ghedin (2004); Pimenta e Lima (2011) que orientam e dão base para que possamos desenvolver o Estágio Curricular em uma perspectiva de pesquisa que intervem na realidade educativa. Villardi (1999), Abramovich (1989), Fidalgo (2011), Colomer (2007) que tratam o ato de ler, contar e ouvir histórias como um grande caminho para a construção do conhecimento e ponte para a formação de sujeitos leitores por toda a vida, permitindo que desenvolvamos práticas de leituras de forma prazerosa, afim de formar o gosto e leitores apaixonados pela leitura. Os dados que constituem o *corpus* de análise deste trabalho foram construídos durante as observações de aulas, durante o período de observação do Estágio Supervisionado II e intervenção pedagógica desenvolvidas pelas estagiárias na escola campo de estágio.

O artigo está organizado em pontos norteadores, que discute primeiramente sobre o Estágio Supervisionado como campo de investigação e prática orientada que cria condições para o surgimento de atitudes que visam o pleno desenvolvimento dos sujeitos com foco nas práticas de leitura visando a formação leitora dos alunos. A segunda seção apresentamos o desenvolvimento da nossa experiência, onde evidenciamos as análises e reflexões a partir das atividades realizadas pelo projeto, enfatizando práticas exitosas e as contribuições para a aprendizagem dos educandos.

## **PRÁTICAS DE LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: UM ENFOQUE PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

O estágio Supervisionado é o componente curricular indispensável na formação de docentes, nos cursos de licenciaturas, e se constitui como um espaço de aproximação do professor em formação com seu campo de atuação profissional, possibilitando ao estagiário desenvolver práticas nos espaços educativos, articulando a teoria e a prática com o intuito de promover aprendizagem.

Nesse sentido, consideramos o Estágio Curricular Supervisionado como via fundamental no processo de formação do professor, visto que possibilita a relação teoria e prática, e se configura como campo de conhecimentos pedagógicos, administrativos, organizacionais do ambiente escolar.

Entendemos, portanto, que o estágio se afasta da compreensão que é tido apenas como disciplina prática do curso, mas campo de investigação e reflexão. Nesta direção Pimenta e Lima (2011), enunciam,

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto de práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45)

Ao dialogar com as autoras, compreendemos que o estágio é um espaço de aprendizagem, de trocas de saberes e experiências que permite ao sujeito em formação vivenciar atividades de observação, participação e regência que impulsionam no processo de constituição da identidade docente, “[...] levando-os a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar” (LIMA, 2011, p. 124) e que também se redimensionam numa perspectiva de reflexão e investigação, aonde integra-se o saber fazer, a construção de novos conhecimentos e de ressignificação de práticas educativas.

Nesse sentido, o estágio, em sua dinamicidade, envolve várias atividades práticas que não restringem-se apenas a sala de aula, mas que se amplia na dinamicidade do contexto escolar em todos os seus espaços, na busca de formar sujeitos, alargando as possibilidades formativas e de desenvolvimento profissional do estagiário.

O estágio por ser atividade de conhecimento, aproximação, reflexão e transformação da realidade, nos permite estar mergulhados em contextos de pesquisa que nos condiciona a refletir e organizar perspectivas que visam oferecer alternativas ou metodologias com o intuito de promover o ensino e a aprendizagem, assim, Ghedin (2004) nos revela que “[...] assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira de criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares.” (GHEDIN, 2004, p. 61). Com essa postura, busca-se formar um profissional pesquisador-reflexivo, que atua competentemente como docente e produz conhecimento a partir da sua própria prática.

Assim, desenvolver um trabalho conceitual entre estágio e leitura em uma perspectiva para a formação do sujeito leitor, nos implicou trabalhar tais conceitos de forma interligada, por compreendermos um como campo de investigação e atuação, e o outro como objeto de estudo e meio facilitador para o desenvolvimento cognitivo e de inserção social para os alunos.

Tal trabalho, nos faz perceber a relevância do Estágio Supervisionado como eixo interdisciplinar, colocando a atividade docente como

objeto de reflexão e articulação de saberes e planejamento de ações que visem a superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a seguir, a análise das observações e intervenção pedagógica realizada pelas estagiárias do Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia do CAMEAM/UERN, desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Pau dos Ferros/RN, enfatizando as práticas de leituras realizadas e a relevância da leitura literária para a formação do sujeito leitor.

Sendo a leitura como base para a construção do conhecimento, é compreendida por nós como fundamental na vida de qualquer ser humano, pois é fato as contribuições para a formação do indivíduo dentro de uma sociedade no dia a dia, possibilitando aos sujeitos interpretar o mundo através dos posicionamentos, dos questionamentos sobre ações, abordando opiniões para reflexão e autonomia para formular os próprios conceitos.

Nessa perspectiva “[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas [...]”. (VILLARDI, 1999, p. 4).

A leitura se desenvolve através do ato de ler, e aquele que toma a leitura como prática indispensável em seu cotidiano, mergulha em um mundo encantado, em um universo cultural, propondo interação entre a diversidade de leituras e fatores que fazem parte do processo de formação do leitor.

Zilberman (1981, p. 25, grifo da autora), afirma que: “A literatura infantil, [...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda cultura – a de ‘conhecimento do mundo e do ser’. Desse modo, a função da leitura vai além das práticas pedagógicas que desprivilegiam os interesses das crianças, ela deve ser encarada de forma mais ampla, proporcionando o leitor sentir-se dentro do texto, despertando o imaginário, as emoções antes desconhecidas por ele mesmo, sobretudo, valorizando o seu contexto histórico e cultural, as suas possibilidades e habilidades para que exerça seu papel ativo na sociedade letrada.

Assim, a Literatura é importante no processo de formação do leitor, pois, prepara os jovens para atuar na sociedade. Ao professor cabe-lhe estar preparado e presente como mediador de leitura proporcionando momentos prazerosos e significativos para aprendizagem dos alunos, bem como contribuir para a transformação desse sujeito. Durante o processo de ensino deve praticar as diversas formas de leitura, ensinado a ter o gosto pela leitura, despertando emoções, sentimento ao ler um livro,



compreendendo, questionando e estimulando o despertar do crítico através das leituras, mas para isso precisa ser também um leitor.

## **PRÁTICAS DE LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: PLANTANDO A SEMENTE PARA A FORMAÇÃO LEITORA**

Por muito tempo se perpetuou nas instituições escolares um estigma que os alunos não gostam de ler, e isso é atribuído também ao fato de que a leitura na escola sempre tem uma cobrança avaliativa, e em algumas escolas não tem um trabalho efetivo em evidenciar o ato de ler como prática prazerosa e de fluência.

A leitura, é muito mais que a mera decodificação do código linguístico, ela nos possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades, contribui para o processo de subjetividade e criatividade, para a fantasia, para capacidade de sonhar, imaginar, e conhecer um mundo antes desconhecido, e principalmente ser transformado nas suas várias dimensões.

Contudo, na maioria das vezes, o que vivenciamos e se apresenta nas unidades de Ensino é uma dificuldade de desenvolvermos em nossos alunos o gosto pela leitura, aspecto tão visível na falta de interesse das nossas crianças em ler.

Diante dessa problemática da falta de incentivo e estímulo dos alunos pela leitura, tema tão recorrente no mundo da educação, somos desafiados rotineiramente a buscar aprimorar a nossa prática docente e educativa, conforme defende Villardi (1999) uma vez que a escola, bem como os professores, são os responsáveis diretos em desenvolver práticas cada vez mais aprimoradas de incentivo à leitura, para que os alunos se tornem leitores para toda a vida.

Assim, é preciso ressaltar que no ambiente escolar, a vontade de ler está intimamente relacionada as formas de desenvolvimento de atividades de leitura realizadas tanto pela escola, como pelos professores em sala de aula. Dessa forma, as experiências vivenciadas no estágio são uma oportunidade para que os futuros professores vivenciem momentos para a construção de uma identidade profissional, bem como refletir sobre o seu papel nas práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa.

Essas experiências são oportunidades para os alunos do curso de formação de professores, terem um contato mais direto com as diversidades de práticas pedagógicas, permitindo aos alunos que ainda não exercem a profissão aprender com aqueles que já possuem experiência na futura área de atuação,



observando a necessidade de práticas que valorizem tudo isso, e inclusive o direito de aprender, o direito de pensar, refletir, questionar, pensar, imaginar.

Partindo desse princípio, evidenciamos nossa experiência durante o Estágio Supervisionado II, no tocante as atividades de incentivo, e, estratégias de mediação de leitura vivenciadas em uma escola da rede municipal de ensino em Pau dos Ferros/RN.

Assim, durante o período de observação, pudemos perceber que as práticas de mediação de leitura, e a forma de contemplação de diversidades de textos literários que busquem levar o educando a descobrir, dar sentido e significado a sua realidade e contexto de vida, que permita que ele próprio seja construtor do conhecimento, não faziam parte da realidade das práticas dos professores nem das vivências dos educandos.

O momento em que existia algum tipo de leitura, este não era com o intuito de proporcionar emoções e despertar o gosto. Tratavam a leitura apenas como forma de codificação, esta era vista apenas como uma prática de informação e não como um momento prazeroso.

Dessa forma, Villardi (1999) reflete que a formação de leitores deve se dá em todo o processo de formação, deve-se não apenas aprender a palavra, decodificar, mas compreendê-la. E, para isso, é necessário que o aluno vivencie diversas práticas com variados gêneros textuais, exercícios de interpretação, e que a leitura seja vista como uma forma mais ampla e melhor de compreender o mundo. Assim, a autora salienta que é também preciso que o professor ofereça um leque de variedades de textos literários, e que deem sentido aos educandos, com metodologias em que os alunos aos poucos possam ir se identificando, fomentando a curiosidade, o interesse pela descoberta, a linguagem, a imaginação.

Assim, levando em consideração teorias sobre a formação de leitores, a contação de histórias é uma das principais formas de induzir o aluno ao mundo da leitura, tal fato nos faz refletir sobre “[...] como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 1997, p. 172).

Diante da problemática encontrada no período de observação, criamos um projeto de intervenção como forma de oportunizar os educandos vivenciar momentos prazerosos com a leitura, bem como, despertar o corpo docente da escola sobre a importância de estimular práticas de leitura que possibilite a formação de leitores.



Assim, o projeto *“Ler, contar e se encantar: uma viagem pelo mundo das palavras”* foi desenvolvido em escola municipal em Pau dos Ferros/RN, e teve o intuito de contribuir para a formação dos alunos deste estabelecimento de ensino, no tocante a leitura e aos processos de escrita, de modo que os mesmos possam se tornar sujeitos críticos, participativos e capazes de interagir no processo de ensino e aprendizagem dessas facetas tão importantes para a constituição dos sujeitos.

O projeto foi desenvolvido no período de três semanas, adotamos estratégias e recursos variados que foram utilizados a fim de promover momentos prazerosos que garantam e contribuam para o ensino aprendizagem dos educandos no tocante a leitura, pois acreditamos que *“o ato de ler e contar histórias alimenta a paixão pela liberdade, pela leitura.”* (FIDALGO, 2011, p. 15)

Sob esse aspecto, a leitura deve ser vista como aquela que permite a reflexão, a transformação e a aprendizagem, e não ser tratada apenas como uma obrigação. Assim, a formação de leitores deve ser pensada no desenvolvimento do cidadão que seja capaz de incorporar a leitura à sua vida, e por isso, ela é uma atividade de conquista, em que o leitor seja capaz de descobrir a sua capacidade libertadora, a sua criatividade e o seu poder de imaginar, criar, construir, ou seja, que seja um leitor crítico, atuar na sociedade e transformar o meio no qual está inserido. (VILLARDI, 1999).

Assim, encarando a leitura nessa perspectiva, realizamos as atividades em sala de aula e extra classe, ocupando o pátio da escola, em que uma vez na semana, na hora do intervalo, desenvolvemos momentos lúdicos e prazerosos, envolvendo contações e reconto de histórias.

A partir de nossas mediações, buscamos proporcionar momentos prazerosos com a leitura e a escrita, utilizando-se de estratégias que chamassem a atenção, e que despertasse curiosidade, como: Músicas, Dinâmicas de mediação que oportunizaram a participação, contações de histórias de forma dramatizada, reconto da história, de forma que evolvesse toda comunidade escolar, desenvolvendo estratégias que pudéssemos conquistar os educandos, permitindo-lhes-que descobrissem o quanto é gostoso o ato de ler e escrever, para que embarquem numa viagem ao mundo das palavras, e que exerçam seu papel ativo na sociedade.

De forma lúdica e criativa, conforme veremos nas imagens abaixo, foram realizados contações de histórias, interpretadas pelos estagiários como *“Alice no país das maravilhas”* (adaptado) e *“Chapeuzinho Amarelo”*, antecedido com um momento de mediação a leitura com músicas, questionamentos e exposição dos

conhecimentos prévios dos educandos, para instiga-los, sendo possível constatar mudanças quanto a conscientização de alunos, docentes e funcionários da escola sobre a importância do ato de ler e de momentos prazerosos como os realizados, para despertar cada vez mais o gosto pela leitura.

Ler para as crianças é despertar o interesse, a atenção, o imaginário e o mundo das emoções. É desenvolver a expressão de ideias e o prazer pela leitura. Colomer (2007) nos diz que “[...] o fato de oferecer um tempo de prática leitora na sala de aula ou na biblioteca escolar para que os alunos exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, etc, estão implicadas no ato da leitura [...]” (COLOMER, 2007, p. 65). Portanto, os momentos com a leitura além de imprimir momentos prazerosos, elucidam nossas capacidades de agir, pensar e atuar sobre o mundo em que estamos inseridos.

**Foto 1-** Momentos de mediação e contação de histórias.



**Fonte:** Arquivos da Escola

Já em sala de aula, proporcionamos atividades que permitiram aos alunos, adentrar no mundo fantástico da literatura e da escrita, onde foram oportunizados a construir e realizar atividades como: rodas de leitura, contação de história, reconto de histórias, piquenique literário, utilizando a modalidade oral e escrita.

**Foto 2-** Mediação de leitura em sala de aula,

piquenique literário e implementação da sacola literária.



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras

Foi implementado também a sacola literária que pode contribuir significativamente na aprendizagem destes alunos, bem como, no processo de inclusão, incentivo e envolvimento com a leitura, visto que foram utilizados diferentes recursos didáticos como ler as histórias juntos, de formas variadas e representadas por meio oralidade, leitura e escrita dos recontos.

Essas estratégias foram se tornando mais um ponto positivo na vida e formação desses pequenos aprendizes leitores, pois puderam expor suas marcas, a timidez foi deixada um pouco de lado, além de poder vivenciar o mundo da imaginação e ao mesmo tempo trazer aspectos para a sua realidade.

Podemos perceber que embora a leitura não fosse tratada como um momento prazeroso em sala de aula, através de nossas práticas as professoras compreenderam o quanto esses momentos são ricos para seus educandos, uma vez que estes exploraram, sentiram-se livres e encantados com as nossas mediações.

Dessa forma, de acordo com Amarilha (2006), as escolas, assim como os professores, precisam criar condições em que a literatura possa ser trabalhada de maneira prazerosa, buscando conquistar o aluno para viver o mundo da magia, do encanto e da ficção. Não trabalhando os textos literários apenas explorando o caráter pedagógico, mas criando condições para que a criança goste de ler por prazer, e cada vez mais se familiarize com a leitura.

Assim, Villardi (1999), salienta, que o educador precisa considerar a leitura como uma atividade de conquista, por isso ele precisa estar sempre se reinventando e utilizando-se de estratégias que chamem a atenção dos educandos e que,



principalmente, a leitura faça e traga sentido para a sua vida, proporcionando-lhe momentos de encantamento, emoção, fantasia e imaginação.

Portanto, foi diante da implementação do projeto que gestores e educadores mostraram-se motivados e dispostos a continuar desenvolvendo o projeto na escola, pois perceberam que a utilização de diferentes técnicas de contação de histórias, proporcionaram um maior envolvimento dos educandos nas atividades propostas, pois dessa forma poderiam incentivar seus educandos ao gosto pela leitura e a se construírem leitores.

### **CONSIDERAÇÕES QUE NÃO ACABAM POR AQUI...**

Nesse trabalho, nosso intuito foi refletir sobre as práticas de mediação da leitura e formação de leitores no Ensino Fundamental I, uma vez que percebemos a necessidade de intensificar práticas de leitura ora que permite a construção do conhecimento, ora que desperte o gosto e prazer pela leitura. Assim, a partir da implementação do Projeto: Ler, contar e se encantar: uma viagem pelo mundo das palavras, realizamos uma experiência com a leitura que permitiu aos envolvidos refletirem sobre a importância de práticas que incentivem o gosto pela leitura e forme um leitor que goste de ler por prazer e não somente para cumprir as exigências escolares.

As discussões sobre a temática nos possibilitaram refletir e compreender sobre a relevância das práticas de leitura não apenas com momentos de ler para informar e aprender determinado conteúdo, mas com intencionalidade de proporcionar momentos de prazer através de livros e histórias, com o objetivo de desenvolver o gosto e a transformação dos educandos, de formar sujeitos leitores para toda a vida.

Assim é de fundamental importância incentivar o gosto pela leitura o quanto antes, de forma que a criança não venha a perder o hábito de leitura com o passar dos anos. Que esta não venha a ser uma prática desenvolvida e estagnada, mas que possa percorrer por toda sua vida contribuindo para formação do ser social, crítico e reflexivo.

Quanto as observações ficou claro a importância do projeto, demonstrando um trabalho bastante enriquecedor, com ações e estratégias metodológicas de incentivo à leitura promotoras do conhecimento, de estímulo a variadas habilidades como: o raciocínio, a criatividade, o respeito com o outro, a linguagem oral e escrita, o prazer pela leitura, exposição oral e escrita das leituras lidas e ouvidas articuladas à vivência diária dos



educandos, colaborando ativamente para a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

No tocante ao papel do professor, é imprescindível refletir função deste na formação de leitores, visto que a grande maioria sabe da importância da leitura, porém observamos que pouco se tem feito para que o professor exerça e execute práticas de formação de leitores na realização de seu trabalho.

Dessa maneira, é necessário que o professor não só se enxergue a importância da leitura, mas que se ele pretende formar leitores, ele também precisa ser um leitor, precisa gostar de ler, sabendo da sua importância e missão em formar leitores, indivíduos que se transformem e se tornem sujeitos pensantes, ativos e críticos na sociedade.

Os resultados revelam a importância de realizar práticas e estratégias efetivas para o incentivo da leitura, bem como que proporcionem ao leitor o encantamento, a emoção, o imaginário, tendo em vista que as mesmas colaboram e são imprescindíveis na formação de leitores.

Assim, o projeto *“Ler, contar e se encantar: uma viagem pelo mundo das palavras”*, oportunizou aos educandos da instituição de ensino ao qual estagiamos, condições autênticas de interação com o mundo letrado, percebendo que a leitura é uma prática prazerosa e contagiante para os que a leem e os que a ouvem, enquanto que a escrita vai além de traçar formas no papel, é colocar muito de quem somos e pensamos em forma de grafia.

Assim, concluímos que a experiência vivenciada a partir das atividades desenvolvidas com a implementação do projeto, é um exemplo de um trabalho que pode ter continuidade pelo demais professores em exercício, bem como por toda a rede escolar, sendo vista não apenas como uma experiência exitosa, mas que se tornou um grande exemplo de como trabalhar com estratégias criativas e práticas que encantem e oportunizem a formação novos leitores a adentrar nesse mundo mágico da literatura.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

FIDALGO, Lúcia. **Histórias para serem contadas na sala de aula**. Pinhais: Editora Melo, 2011.



GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa, p. 57-76, 2004.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLARD, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymrk/Dunya, ed., 1999.





## PRÁTICAS INTERVENTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM ENFOQUE SOBRE A LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NOS ANOS INICIAIS

Elenice Alves Pereira (1);

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [elenicealves13@hotmail.com](mailto:elenicealves13@hotmail.com)*

Francisca Edneide Cesário de Oliveira (2)

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [edneideoliv@hotmail.com](mailto:edneideoliv@hotmail.com)*

Maria da Conceição Costa (3);

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [ceicaomcc@hotmail.com](mailto:ceicaomcc@hotmail.com)*

Márcia da Silva Gonçalves (4);

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e-mail: [marciadasg@hotmail.com](mailto:marciadasg@hotmail.com)*

**RESUMO:** Este trabalho é fruto das discussões realizadas na disciplina de Linguagem Verbal e Não verbal do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino – CMAE do *campus* Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – CAMEAM. Assim, temos como objetivo compreender como se dá a formação do leitor, com base nas práticas interventivas do professor frente à problemática da linguagem verbal e não verbal, considerando o trabalho desenvolvido em uma biblioteca da rede privada de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN. Desta forma, utilizamos como recurso metodológico o caso de ensino, com base em observações realizadas com alunos dos Anos Iniciais, especificamente, com o primeiro ano. Para tanto, utilizaremos como aporte teórico, autores como Martins (2007), Charlot (2014) Freire (2003), Gomes (2010), Rojo (2015) dentre outros, que nos ajudam a compreender o processo de ensino e aprendizagem, a formação do leitor, bem como, as definições da linguagem verbal e não verbal e os multiletramentos. Portanto, destacamos que o processo de ensino e aprendizagem é mutável e individual, e que a compreensão da leitura se dá não somente no texto verbal, como também no não verbal, uma vez que, possibilitamos espaços formativos nos quais os alunos possam construir significado acerca do conhecimento/atividade apresentada, considerando os multiletramentos, em uma perspectiva crítica reflexiva.

**PALAVRAS-CHAVES:** Linguagens. Formação de leitor. Biblioteca. Ensino.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de reflexões realizadas na disciplina de Linguagem Verbal e Não verbal do Curso de Mestrado

(83) 3322.3222  
contato@sinafro2018.com.br  
[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)





Acadêmico em Ensino – CMAE do *campus* Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia – CAMEAM. Assim, temos como objetivo compreender como se dá a formação do leitor, com base nas práticas interventivas do professor frente à problemática da linguagem verbal e não verbal, considerando o trabalho desenvolvido em uma biblioteca da rede privada de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN.

Desta forma, quando falamos em práticas interventivas, nos referimos às ações realizadas pela professora/bibliotecária, na tentativa de compreender como a mesma entende o processo de alfabetização, como as crianças estão sendo inseridas no mundo das letras, dentro do espaço da biblioteca, através da leitura literária, utilizando a linguagem verbal e não verbal, e se elas, realmente, têm encontrado significado nestas práticas de leitura.

Portanto, entendemos que, se faz necessário produzir reflexões sobre a formação de leitores, e como os professores tem possibilitado essa formação, e, sobretudo, como a linguagem verbal e não verbal vem sendo vista dentro da escola, tanto na sala de aula, como nos espaços educativos como a biblioteca, de modo que o texto não verbal (a imagem) seja visto como uma linguagem produtora de saberes, que não corresponde apenas à ilustração, mas a uma história cheia de significados, que pode vir, ou não, acompanhada do texto verbal.

Assim sendo, temos como objeto de estudo, um caso de ensino, realizado com uma bibliotecária, na qual, utilizaremos como o nome fictício Sônia, a mesma desenvolve atendimentos semanais com os alunos da educação infantil, fundamental I e II. Nesses atendimentos a bibliotecária utiliza como recursos didáticos várias atividades como: contação de história, brincadeiras de roda, atividades psicomotoras, músicas, dinâmicas, entre outras, que auxiliam o processo de aprendizagem e o incentivo a leitura.

Desse modo, temos como justificativa para a construção desse trabalho, a necessidade de compreender de que forma, o trabalho desenvolvido na biblioteca pode contribuir para desenvolver práticas de leitura que possibilitem a formação de leitores críticos e reflexivos, mediante o seu processo de aprendizagem, de modo que, esse espaço não seja um ambiente que der continuidade ao ensino construído na sala de aula, mas que o contato com a literatura possa possibilitar uma ponte entre o mundo imagético e o real, ou seja, que seja possível trabalhar diferentes linguagens no espaço educativo que é a biblioteca, e não apenas o incentivo ao texto verbal.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho está assentada na pesquisa qualitativa, uma vez que aproxima os sujeitos do objeto, para isso, utilizamos o caso de ensino com base em observações realizadas com alunos dos Anos Iniciais, especificamente, com o primeiro ano, para compreender as reflexões estabelecidas com o texto durante a leitura realizada no espaço da biblioteca, e como a professora/bibliotecária desenvolve a sua prática com vista na linguagem verbal e não verbal durante a seleção e leitura dos livros. Nesse sentido, concordamos com Duek (2011) quando afirma que os casos de ensino, por apresentar situações concretas de ensino no cotidiano escolar, “podem auxiliar no estabelecimento do processo reflexivo pelos professores sobre tais situações levando-os a identificar aquilo que sabem ou deveriam saber de modo a transformar o conhecimento em ensino”. (DUEK, 2011, p.61)

Nessa perspectiva, apresentaremos nas sessões seguintes, a construção de sentido realizada por uma aluna, estudante do 1º ano dos anos iniciais, na qual a bibliotecária Sônia faz o relato no caso de ensino, a qual chamaremos de Ana, ressaltando, um atendimento realizado durante a visita a biblioteca, na qual, a mesma faz a escolha de um livro para levar para a sua casa. Além disso, pontuamos a formação do leitor, e a necessidade de (re) pensar e avaliar a prática docente, cotidianamente, visando uma formação integral dos alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos é processo lento, e exige do professor a capacidade de dialogar com diferentes linguagens e mecanismos que perpassam o conhecimento e o ato de aprender. Para tanto, se faz necessário entender as práticas de ensino realizadas pelos professores, uma vez que, “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizado, legado pelas gerações anteriores de seres humanos”. (CHARLOT, 2014 p.53)

Pensando dessa forma, compreendemos que a mobilização dos saberes se dá em todos os espaços formativos da escola, e que a mesma, possui uma função na vida dos sujeitos, já que, na interação com o outro e com o mundo é preciso aprender a lidar com as singularidades de cada um, e sobre a sua necessidade de aprender. Afinal, para que aprendemos? Qual a função da linguagem? Da escrita? De acordo com as reflexões de Charlot (2014) é preciso antes de tudo, construir sentido e significados, para podermos aprender alguma coisa. Nesse sentido, o autor pontua que:

O mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. (CHARLOT, 2014 p.53)

Assim sendo, é preciso instaurar significados as palavras e escritos que fazemos, pois as crianças tendem a questionar-se sobre o uso social dessa escrita, da língua, estabelecendo relações sobre o que devemos aprender, e por que o fazemos dessa forma, ou de outra. Nessa viagem, o importante é questionar, problematizar, dialogar e construir o conhecimento de forma significativa, fazendo trajeto percorrido valer a pena/ter sentido. Nesse sentido, o autor complementa que “ao tentar resolver problemas à mente do aluno mobiliza-se e constrói respostas, que são vias de acesso ao saber”. (CHARLOT, 2014 p.52) por isso que, a atividade de quem aprende, é o fundamento da aprendizagem, ou seja, é preciso mover-se, para compreender o próprio processo de aprendizagem.

Nessa ótica, ressaltamos a experiência vivenciada pela bibliotecária Sônia no contexto das práticas interventivas realizadas na biblioteca, uma vez que, a mesma revela que é necessário “avaliar cotidianamente a nossa prática em uma perspectiva interdisciplinar, pois o ensino não é neutro, ele é capaz de transformar as pessoas, e nós, professores, somos o principal mediador nesse processo” (SÔNIA, 2017). Desta forma, percebemos que a bibliotecária consegue estabelecer uma ponte entre o que é ensinado e o que deve ser aprendido durante a aprendizagem, e que nesse caminho o aluno precisa estabelecer relações com o conhecimento, de modo significativo.

Com base nessas reflexões, apontamos a prática interventiva desenvolvida pela bibliotecária Sônia, quando a mesma relata que:

Quando eu assumi o trabalho na biblioteca, em maio deste ano de 2017, eu tive muitos desafios, primeiro que minha experiência de sala de aula sempre foi com aluno dos anos iniciais, e depois porque também teria que trabalhar com adolescente. Lembro-me bem, que no início tive bastante medo de conseguir da conta, sentia-me deslocada, como se aquele espaço não fosse meu, nem construído por mim. Foi questão de dias, comecei a ouvir as necessidades dos professores, ver as expectativas, o que elas esperavam. Fiz o mesmo com os alunos, fiz a sondagem de como eles sonhavam, desde o espaço da biblioteca até o desenvolvimento das atividades. Com base no relato de cada um, e do apoio da parte diretiva e pedagógica da escola, comecei a desenvolver, a cada dia, uma rotina de atividades diferenciadas, com jogos, contação de histórias, brincadeiras, músicas, e dentre outros. Ao longo dos dias, fui percebendo que algumas crianças, ainda assim, não conseguiam se interessar pela leitura,

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

**www.sinafro2018.com.br**

então, o meu lado alfabetizadora conduziu-me ao processo de reflexão sobre: até que ponto isso tem sentido para o meu aluno? O que ele está aprendendo? Será que é isso mesmo que eles buscam? Por que os alunos tem dificuldade para realizar a escolha de um livro? Quais relações essas crianças e adolescentes têm feito com o ensino produzido aqui, e o contexto de sala de aula? (EXCERTO DA BIBLIOTECÁRIA SÔNIA, 2017)

Dessa forma, podemos perceber que a bibliotecário estabelece relações com teoria e prática, e busca, na sua prática, inserir os sujeitos em uma perspectiva formativa e humanizada, pois, no seu relato percebemos o amor em cada palavra de reflexão feita para melhorar o ensino e a aprendizagem dessas crianças e adolescentes. Por assim ser, a mesma procura construir possibilidades diversas para formar leitores críticos-reflexivos, que questionem e que entenda o significado do conhecimento.

Sendo assim, é preciso conhecer o aluno na sua singularidade e subjetividade, entendendo que cada um possui o seu jeito de aprender, nesse aspecto, a professora/bibliotecária Sônia destaca que:

Durante a aprendizagem, todo aluno tem medo do novo, mas ainda assim, ele quer descobrir, uns timidamente, outros mais apressados, ainda assim, cada um manifesta do seu jeito o desejo de aprender, de aprender a ler, a escrever, a contar histórias, etc. Cada aluno percebe o mundo do seu jeito, cada atendimento realizado na biblioteca possui um significado para eles. Por isso, me preocupo em planejar cada ação, cada atendimento, observando sempre a faixa etária e as necessidades de cada um. Por isso, e por muito mais, propiciar um momento de aprendizagem através do texto literário não é nada fácil. É preciso motivar encantar, dialogar numa linguagem clara e objetiva. (EXCERTO DA BIBLIOTECÁRIA SÔNIA, 2017)

Mediante a fala da bibliotecária, percebemos que a mesma deixa claro a necessidade de penetrar no mundo da criança, de modo que possa entender os seu processos intrínsecos, motivando os sujeitos a aprender e encantando-se com a literatura e com o ato de aprender. Desse modo, o aluno poderá encontrar mundos novos, descobrir novas possibilidades de aprender e construir o próprio conhecimento, pois, afirma Charlot (2014) que o ser humano ocupa uma posição no mundo, uma função, e que, “a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social [...] para se entender o que está acontecendo na escola”. (CHARLOT, 2014 p.65)

Devemos ensinar as crianças a aprender a aprender, aprender a ser e estar dentro da escrita/leitura/oralidade, como sujeitos autores da sua própria aprendizagem, para que assim, possam estabelecer relações entre significantes e

significados chegando à condição de sujeitos da sua própria história. (PEREIRA, 2015) Para tanto, dialogamos como as ideias de Cagliari (1988) quando acentua que “[...] nenhum processo de ensino pode se realizar, se o professor desconhece o que acontece com o aluno no processo de ensino-aprendizagem”. (CAGLIARI, 1998, p. 69)

Dessa forma, destacamos a necessidade de conceber o texto literário, a literatura como práticas de leituras significativas, além de incentivar o gosto pela leitura, o ler por prazer, a fim de formar leitores através de práticas de leituras significativas, despertando para o ensino e a aprendizagem contextualizados. Nessa lógica, também dialogamos com as ideias de Freire (2003) que ressalta:

[...] A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que, a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele ponto. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 11)

O autor destaca que, a compreensão de um texto depende da forma como os sujeitos compreendem o texto, mediante o contexto vivenciado, e que por isso, a leitura de mundo precede à leitura da palavra, pois, antes mesmo de compreender o código escrito, a criança está inserida em uma sociedade letrada, que o tempo inteiro exige dela posicionamento acerca do texto apresentado, seja ele verbal, ou não verbal.

Nesse sentido, Martins (2007) aponta que a função do educador “[...] não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses [...] segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta” (MARTINS, 2007, p. 34). Nessas possibilidades de poder experimentar as próprias ideias, é que surge o conhecimento significativo, só assim, o aluno poderá aprender, e o professor, poderá ensinar, e vice versa.

## **A PRÁTICA INTERVENTIVA DA BIBLIOTECÁRIA**

Conforme foi ressaltado anteriormente, fica claro a necessidade de ter um olhar aguçado sobre os sujeitos, se quisermos entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, destacamos nessa sessão a prática exitosa desenvolvida pela bibliotecária Sônia no espaço da biblioteca.

Na ocasião, enquanto selecionava os livros postos no chão, fazendo apenas a leitura inicial da capa e das páginas, a aluna identifica que um

deles está classificado como Educação Infantil, pois o nome estava colado na contracapa do livro, nesse momento, a aluna recusa-se a levar o livro, dizendo que o mesmo não pertencia à turma dela, pois eles faziam parte do ensino fundamental I.

Diante disso, nas práticas interventivas realizadas pela bibliotecária Sônia, existe uma preocupação ao se perceber que estamos imersos num mundo onde não se dá a devida valorização da literatura em sala de aula. É preciso ter consciência de que “vivemos hoje uma funda crise de cultura e que um dos caminhos para neutralizá-la é educar o leitor de ficção” (AMARILHA, 2013, p. 23).

Essa preocupação com a inserção da criança no mundo, e a construção de sentidos construída por cada, é recorrente na fala e nas práticas de Sônia, quando aponta que:

O contato com a literatura não pode ser só um passa tempo, a visita ao espaço da biblioteca é um momento mágico, onde temos a oportunidade de encantar nossos alunos, e mais, de poder propiciar momentos significativos que durarão por uma vida inteira. Pois entendo que um livro não é feito só de palavras e combinações de imagens, ou vice versa, cada linguagem possui um significado, que precisa ser trabalhada de forma integrada. Nessa viagem literária, que se combinam palavras e imagens, minha maior preocupação é possibilitar espaços para a formação de sujeitos críticos reflexivos, que possam mudar sua condição de vida através da leitura. (EXCERTO DA BIBLIOTECÁRIA SÔNIA, 2017)

Dessa forma, percebemos que a bibliotecária Sônia consegue, através da sua fala, e das suas práticas, promover um processo de encantamento dos alunos pelos livros, mostrando que aprender não é possível apenas na sala de aula, e que, os livros possuem, além do seu efeito imagético, uma história que precisa ser vivenciada por cada um. Além disso, Sônia deixa muito claro que, a linguagem não verbal (imagens) é tão importante como a linguagem verbal (escrita), pois entende que ambas não são dependentes, que uma não precisa vir acompanhada de outra, mas que ambas, possuem uma relação, mas cada uma possui seu significado próprio. Nesse aspecto, concordamos com Kress (2003, *apud* GOMES, 2010, p. 88) quando afirma “imagem e texto tem funções diferentes, cada modo deve ser utilizado para aquilo que é melhor, isto é: a escrita para da conta dos eventos e a imagem para mostrar o mundo em questão, em termos significantes e das relações (espaciais) entre si”.

Nessa tentativa de compreender a relação da linguagem verbal e não verbal com o processo de alfabetização, Sônia nos diz que:

Quando comecei a atender os alunos dos anos iniciais, mas precisamente, os alunos de primeiro e segundo ano, percebi certa dificuldade na hora de

selecionar os livros para eles, pois alguns alunos não queria somente os livros com imagens, outras queriam só com o texto verbal, e a maioria queria livros com as duas linguagens. Foi então que comecei a me preocupar com o pensamento que eu tinha enquanto professora alfabetizadora, que na biblioteca não era um contínuo da sala de aula, e que eles não tinha que utilizar aquele momento para alfabetizar, que propiciar a leitura espontânea, o gosto, o prazer, era mais importante do que ensinar o código escrito, a língua, porque isso eles já aprendiam na sala de aula. Então comecei a colocar para essas crianças livros mais imagéticos, que possibilitasse ainda mais, despertar a imaginação e criatividade. (EXCERTO DA BIBLIOTECÁRIA SÔNIA, 2017)

Assim sendo, Sônia nos revela uma prática significativa, para ela, e para os seus alunos, uma vez que, “a atividade escolar requer determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa relação com o saber e com a escola” (CHARLOT, 2014 p.69). Por isso, ensinar é processo complexo e que exige tempo, envolvimento, e compromisso com o conhecimento. Portanto, este estudo faz um convite aos leitores para uma viagem através das práticas de leitura literária motivada pela bibliotecária Sônia, ao despertar a aluna Ana a descobrir as várias possibilidades que a literatura oferece de forma lúdica e significativa na vida de cada um, uma vez que:

Levar em conta a história é levar em conta o fato de que somos sujeitos. Não somos apenas agentes sociais, somos atores. Fala-se de ator quanto se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta o desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). (CHARLOT, 2014 p.77)

Quando inserimos os textos literários em sala de aula propomos ao leitor um envolvimento com o mundo da fantasia, despertando a imaginação, possibilitando ao aluno/leitor criar e recriar situações do mundo real, de modo que a leitura acontece de forma mais prazerosa, além disso, explora a visão crítica e criativa do aluno. Nessa ótica, a bibliotecária Sônia relata sua prática exitosa, quando consegue despertar na sua aluna Ana o desejo pela leitura, não só pelo texto verbal, como pelo não verbal. Nas suas palavras, ela destaca:

Naquela manhã, eu nem podia imaginar o que estava prestes a acontecer. Os alunos chegaram, todos empolgados para realizar mais uma brincadeira (como eles chamam) e para fazer uma nova consulta. Eu havia programado uma troca secreta de livros, utilizados somente a leitura da capa e da contracapa. Eles podiam escolher e

também, sugerir um livro para o seu colega. Envolvidos pelo contato com os livros, Ana veio até mim, com o tom de voz um pouco “revoltada”, ela não podia imaginar que no meio daqueles livros, havia todas as classificações, dentro da literatura infantil. Então ela falou:

-Professora, porque no meu livro está escrito que é para alunos da educação infantil? Está errado!

Eu disse:

- o que pode haver de errado nisso Ana?

-Não está vendo aqui professora, olha (leio para mim), está escrito educação infantil, eu faço parte do ensino fundamental I, eu não quero levar este livro para casa!

Então eu disse:

-Vou dá-lhe a chance de folhear o livro inteiro Ana, para que você possa descobri-lo melhor, e levá-lo para a sua casa.

Ela começou a folhear o livro, e com uma cara de espanto, disse:

-Professora o que eu vou ler nesse livro? Ele só tem imagens! Não tem como ler com os meus pais um livro assim! Não tem nada!

Naquele momento eu entendi a minha função, não só como professora, mas como alguém que precisa realizar um processo de encantamento. Peguei o livro, sentei-me ao seu lado, e disse:

-Vamos ler um pouco comigo? O restante você termina em casa, mas agora, quero te mostrar que nessas imagens existe uma história que nós podemos descobrir, e melhor, nem precisamos das palavras, assim, poderemos criar coisas ainda mais fantástica.

Ela sentou do meu lado, e aos poucos ela foi ficando com uma expressão de impressionado, o que começou a chamar atenção dos outros colegas, e logo, todos estavam prestando atenção na história. Ficamos ali por alguns minutos, mostrei que os livros que não possuem palavras também tem história, e cada um tem o direito de criar. Ao final da visita, Ana me disse:

-Professora, eu quero este livro, porque fiquei muito curiosa, e quero poder terminar a história. Agora, vou poder ler com meus pais, e posso dizer para eles que imagens são histórias, eu sei que eles vão adorar.

Na semana seguinte, quando a turma de Ana retornos, ela fez o relato da história, inventando e criando novos mundos, e o mais importante, Ana aprendeu que imagens são textos que precisam ser lidos. (EXCERTO DA BIBLIOTECÁRIA SÔNIA, 2017)

Podemos percebermos no relato de Sônia que sua aluna, inicialmente ao questionar o motivo de realizar aquela leitura, não encontrava sentido, não era significativo, sobretudo porque sua concepção de leitura estava relacionada apenas com o texto escrito. Na medida em que a bibliotecária faz a intervenção, possibilita a mediação na construção do conhecimento confirmamos a ideia de Charlot (2014) que só aprende quem tem uma atividade intelectual, quem busca, mas, para ter uma atividade intelectual “o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá”. (CHARLOT, 2014 p.73-74)

Nessa prática, a aluna encontra significado para a atividade desenvolvida, uma vez que, ela consegue fazer a consulta do livro, e posteriormente, o relato, ela compreende o significado das imagens, da linguagem não verbal, e



ainda, repassa esse conhecimento aos seus pais, que possivelmente, também deveriam ter a concepção que leitura só é possível através do texto escrito.

Para além da prática exitosa, percebemos também que a bibliotecária descobre um novo olhar sobre sua própria prática, e que esse momento se revela de aprendizagem para ambas, sendo possível (re) significar o ensino, já que “o essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo”. (CHARLOT, 2014 p.82)

### **FORMAÇÃO DO LEITOR: CONSTRUINDO SENTIDOS COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL**

Com vistas no processo de aprendizagem, percebemos a necessidade de compreender a existência de práticas de leitura significativas, para a formação de leitores críticos-reflexivos, entrelaçados pelo conhecimento literário e pela boniteza dos sonhos, haja vista que, “[...] as crianças adoram aprender, e se dermos uma chance a elas, aprenderão seja o que for”. (CAGLIARI, 1998, p. 64).

Assim sendo, destacamos que a leitura é um processo particular de cada indivíduo, com isso as ações realizadas pela professora/bibliotecária, através da leitura literária contribui de forma significativa na formação do leitor. Através destas ações percebemos o gosto de leitura de cada um, e com isso desenvolvermos melhor atividades tanto de leitura como de escrita, tendo por base a literatura. Assim sendo, concordamos com Machado, (1998) quando revela que, ao falarmos sobre ensino da leitura, implicaria em “criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específicas expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas de leitura”. (MACHADO, 1998, p. 8.)

Desse modo, é necessário criar condições de ensino que inclua todos os sujeitos leitores de forma que tenham a liberdade de expor suas diferentes práticas de leitura e escrita em sala de aula, introduzindo também o conceito de imagem como texto, atribuindo significado na vida das crianças. Nessa perspectiva, “a escola é um lugar onde a própria linguagem vira objeto de linguagem, de segundo nível: na escola, fala-se sobre a fala”. (CHARLOT, 2014 p.58)

Proporcionar atividades que as envolvam, desafiem e convide-as a participar por vontade própria, através da leitura literária de textos visuais, facilitará o sucesso no



desenvolvimento do letramento crítico, pois através da leitura literária, o texto visual fornece a possibilidade de diferentes visões de mundo (OLIVEIRA, 2006).

Com essas ferramentas podemos entender como as crianças reagem diante os textos literários e as atividades desenvolvidas nesse gênero, como os mesmos compreendem a leitura literária e o seu conceito de como a mesma está sendo trabalhada em sala de aula. É preciso estar sempre incentivando os alunos a praticar não somente a leitura e a escrita, ou o ato ler e escrever, mas também de avaliar textos a fim de entender a relação entre poder e dominação que subjaz e inspira esses textos (HULL, 1993).

O professor/mediador é um eterno aprendiz, uma vez que o conhecimento está em constante mudança, para então entender que o ensino a partir da leitura de literatura pode transformar o aluno em um leitor crítico e reflexivo, oportunizando discussão sobre a própria experiência do aprendiz, utilizando-se da linguagem verbal e não-verbal, de forma que o leitor deve entender o significado implícito como também o explícito, destacando fatos relevantes de irrelevantes, acerca do que lê.

No caso em tela destacamos a importância de trabalhar diferentes linguagens no espaço educativo que é a biblioteca, e não apenas o incentivo ao texto verbal, “os desenhos e as figuras com valor apenas ilustrativos foram deixados para trás... Agora, os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto. A informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos” (VIEIRA, 2007, p. 10)

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A formação do leitor é indispensável no desenvolvimento do indivíduo, pois um bom leitor é aquele capaz de ler e interpretar com criticidade um bom texto, assim poderá entender o mundo à sua volta com um olhar crítico e reflexivo. Assim é importante buscar estratégias de ensino que favoreça ao educando a melhor forma de desenvolver a prática de leitura, para que assim os mesmos se insiram na sociedade como sujeitos capazes de modificar a sua própria história.

A linguagem literária cria possibilidades no desenvolvimento da criança, atuando na oralidade, na formação do leitor, na imaginação, na motivação em ler por prazer, no relato de cada história, como também nos momentos em que as crianças se relacionam com os personagens fictícios das histórias.

Nessa perspectiva entendemos a leitura como prática social, dialógica, pois, possuem relação com o homem e com sua cultura, sobretudo, com sua história de vida e seu contexto, aspectos esses que, também passam por mudanças ao longo da vida, logo, as práticas de leitura também se modificam na medida em que a sociedade também evolui.

Por fim, destacamos também o envolvimento da bibliotecária Sônia com o seu trabalho, e o quanto as suas práticas mostram-se significativas para a formação de leitores, e, sobretudo, para a formação humana. Nesse estudo, foi possível entender que, o educando só aprende quando encontra sentido, e que por isso, precisamos desenvolver nos espaços formativos da escola, situações que possuam relações com o contexto vivenciado por cada um.

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento: perspectiva linguísticas**. Campinas – SP. Mercado de Letras, 1998. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2014. -- (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições de caso de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores/ Viviane Preichardt Duek** – Natal, RN, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire**. – 44. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais – leitura e escrita na era digital/ Luiz Fernando Gomes**. Jundiaí, paco Editorial: 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007. - - (Coleção primeiros passos; 74).

MACHADO, Ana Rachel. **O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PEREIRA, Elenice Alves. **Atendimento individual como estratégia de trabalho para alfabetização de crianças nos anos iniciais**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. – Pau dos Ferros, RN, 2015.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petropolis, RJ:Vozes, 2007.



## **PRETA-RARA: ENTRELAÇANDO AS IDEIAS SOBRE O CABELO E COM POESIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.**

Roberta Santos de Almeida  
Francisco Diógenes Freire Ferreira

*Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. profdiogenesferreira@gmail.com. Robertta\_santos22@hotmail.com*

No universo do racismo, o corpo negro e todos os seus recantos, tornam-se alvo de deboche e de violência, quando não física, verbal. O cabelo, traço de ancestralidade, guarda a cultura e a luta do povo negro. Elemento atual de autoafirmação nos tempos em que o mito da democracia racial se fortalece e continua a questionar a existência do racismo. O cabelo ganha protagonismo entre homens e mulheres como elemento de identificação de um grupo, inspirando também música e poesia. Logo, surge a necessidade de se falar do cabelo na formação do professor. Para tanto, destacamos a importância de trazer para sala de aula novos instrumentos que possam tornar o ensino significativo e atrativo, alcançando por fim o objetivo de renovar mentes. Foi então realizado uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico a fim de se preparar um plano para uma aula atrativa e significativa voltada para a formação de professores, marcada pela teoria da ação comunicativa de Habermas. A poesia declamada e filmada torna-se potencial meio de trabalho. Dentre elas, destacamos: entrelaçando as ideias, de Preta-rara que enaltece o cabelo negro. A declamação da artista, traz a força do povo negro e torna a sua construção artística objeto interessante para a sala de aula e assim construir novas didáticas. Podendo contribuir dialogicamente numa ação formativa para com os professores sobre como falar do cabelo negro com seus alunos. Destacando sempre a abrangências dos saberes do professor, a necessidade da formação continuada, e de uma formação reflexiva.

Palavras chave: Poesia. Formação. Professor. Cabelo.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## INTRODUÇÃO

Negros e Brancos são iguais, porém a cultura os faz diferentes aos olhos de muitos (GOMES, 2003). A bem da verdade Santos (1991) nos traz uma metáfora interessante sobre a influência da cultura na sociedade. Este afirma que o indivíduo nasce no estado de natureza e ao entrar em contato com a cultura, sente dificuldade em deixar de ser natureza e aceitar a cultura que lhe é imposta por coerção social. No entanto, pela educação e pelo exemplo a cultura passa a ser aceita na medida que for interiorizada e assumida. O homem passa então a se sentir parte dessa cultura e a repeti-la e dissemina-la livremente. Logo, o ser humano não nasce racista, mas o exemplo e a educação recebida na rua, em casa e até na escola, muda seu ponto de vista e o naturaliza. Estranhamente mais inegavelmente a escola enquanto espaço social pode disseminar o racismo através do seu corpo de funcionários e entre seus alunos, favorecendo então essa forma de discriminação.

No prefácio do Livro O drama racial brasileiro: socialização entre pares e preconceito de Rita de Cássia Fazzi (2012), Eunice R Durham destaca pelo menos três formas sutis em que o professor pode manifestar o racismo junto aos discentes. Seja na atenção e afetividade diferenciada para com as crianças negras, a omissão e demonstrações que manifestam o descrédito nas potencialidades da criança negra. Embora o livro (FAZZI, 2012) destaque o racismo presente na socialização das crianças, a autora ainda identifica entre os professores entrevistados alguns que afirmam não saber como lidar com situações de racismo na sala de aula.

Considerando as teorias do embranquecimento associado ao mito da democracia racial, o racismo é uma realidade cultural enraizada na sociedade brasileira a qual conduz a homens e mulheres brancos a assumirem pretensas posições de superioridade, resultante também de uma história marcada pela escravidão, assassinato e depreciação do corpo negro. Nesta realidade o corpo do negro transforma-se em alvo de julgamento e inferiorização (SCHWARCZ, 2012). Entre os aspectos, mas ataques do corpo negro, surgiu o cabelo. É importante estabelecer caminhos que permitam mudar essa cultura e tornar real os preceitos de uma igualdade para além dos níveis formais. Quebrando os alicerces de um racismo confirmado diariamente como estrutural. Nesse contexto, o cabelo pode se tornar mecanismo de disseminação de um olhar positivo para o negro e do negro para consigo mesmo, sendo reconhecido como elemento identitário do negro, sem julgamento e frases depreciativas.

Para tanto, toma-se como pressuposto o outro lado da mesma metáfora de Santos (1991), pois se a educação contribui para o surgimento de pessoas racistas, pode guiá-los para o retorno ao estado natural ou servir de eco para ao menos coibir o seu fortalecimento e construção. Lembrando que o professor não racista pode conscientizar uma criança ou jovem influenciada por esta ideia e estes poderão no futuro tornar-se outros professores e portanto disseminadores de uma cultura sem racismo (ALARCÃO, 2011) ou ainda e simplesmente pessoas em paz com seu corpo negro e cabelo afro, passarão a se sentir parte de algo bom e bonito, se reconhecendo como parte de uma identidade para longe das caixinhas que a sociedade estabelece como bom e bonito de acordo com o padrão caucasiano.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77)

Considerando o corpo negro em evidência, para efeito deste trabalho destacamos o cabelo, no qual discutimos sobre a relevância de se utilizar diferentes tecnologias, como a poesia contemporânea, por exemplo, como meio para conduzir a uma aprendizagem de fato positiva que respeite o ser humano em todas as suas especificidades. Permitindo que estes reconheçam a verdadeira igualdade, partindo do pressuposto que novos recursos pedagógicos podem conduzir a reflexão e uma maior sensibilização e significação do tema na formação de professores.

Para isso, este trabalho se detém em analisar a força da imagem e da letra da poesia entrelaçando as ideias, declamada de forma vigorosa por Preta-rara em defesa do cabelo afro, que é traço marcante do corpo negro e a partir dessa análise pretende-se sugerir possibilidades para se construir uma formação para e com os professores, respeitando aqui o protagonismo destes como idealizadores de uma saber prático que respeite sua realidade e relevante como define Tardiff (2013).

## **METODOLOGIA**

Por meio de uma pesquisa exploratória que faz uso do método de revisão bibliográfica, a qual permitiu a consulta de pesquisas encontrados em livros e artigos sobre o tema e dessa forma favorecer um arcabouço teórico para se analisar a poesia de Preta – rara, entrelaçando as ideias, e a possibilidade de aplicação desta na formação de professores buscando construir com estes novas práticas pedagógicas voltadas para trabalhar o cabelo negro em sala de aula de forma positiva. Para

assim garantir aos professores subterfúgios para lidar com as questões étnico raciais com seus alunos. Rompendo entre outros aspectos com a omissão de alguns professores quando se deparam com esta realidade.

Para tanto foi realizado uma análise qualitativa da citada poesia e seu potencial como instrumento formador de professores no enfrentamento do racismo no espaço escolar. Considerando nessa formação os saberes produzidos pelos professores na sua experiência de sala de aula, garantido com isto o protagonismo do professor na construção do seu saber, refletindo sobre como adequar os conhecimentos recebidos a sua realidade de trabalho.

Com esta pesquisa pretende-se construir os fundamentos para futuramente ser possível pôr em prática os conhecimentos aqui desenvolvidos através da abertura de um caminho para estabelecer um elo entre os professores e o pesquisador numa formação sobre questões étnico-raciais, tendo o cabelo afro como protagonista e enaltecendo uma reflexão sobre questões raciais e não uma imposição de valores e regras. Assumindo a concepção que o conhecimento deve ser facilitado e não imposto.

## **RESULTADOS**

A presente pesquisa se deteve a uma análise da poesia de Preta-rara entrelaçando as ideias, buscando identificar se ela se adequa como instrumento favorável para ser utilizado na formação de professores, para desenvolver o tema das relações étnico – raciais com estes, se detendo especificamente na afirmação positiva do cabelo afro. A pesquisa e análise concluiu sua estrutura como sendo favorável para discussão e sensibilização dos professores quanto ao problema do racismo no ambiente escolar. Bem como, seu formato áudio visual, surgiu como mais um estímulo a reflexão entre professores para ser possível facilitar uma formação que respeite o saber do docente, o colocando como sujeito ativo de sua formação e então rompendo com a forma clássica de produção de conhecimento que coloca o professor apenas como receptáculo de conhecimento.

Bem como os nuances artísticos encontrados na composição, permitem dialogar com os professores sobre como reagir em situações de racismo na escola e principalmente como é possível utilizar esta e outras composições semelhantes no ambiente de sala de aula de forma reflexiva. Favorecendo ainda com a composição uma abertura para que os professores possam participar da construção de novas formas para atuar em sala de aula com instrumentos pré-existentes que podem adquirir impacto pedagógico e na construção de outros meios como instrumentos pedagógicos a serem desenvolvidos em sala de aula. Visto que a poesia neste caso surgiu como meio reflexão e

discussão, propiciando o desenvolvimento de novos olhares e formas de se tratar a questão do racismo em sala de aula. Logo, esta poesia não é apenas instrumento pedagógico em si, mas meio para a construção de outros instrumentos pedagógicos partindo da premissa de um diálogo aberto entre os docentes, considerando seus saberes para juntos entender as realidades vivenciadas na sala de aula e construir novas formas de interação entre os professores e seus alunos.

## DISCUSSÃO

Por mais que se tenha ido embora a ditadura, muitos dos problemas sociais que com ela conviviam persistem na sociedade brasileira. Como meio de contestação dessa realidade social surgiu no Brasil a poesia marginal. Passados os anos, terminada a ditadura, entrelaçando as ideias é uma prova que a poesia marginal se mantém na sociedade brasileira, visto que muitos dos problemas permanecem sem solução.

Analisando a poesia entrelaçando as ideias a qual ponderamos como uma revisitação ao estilo marginal, partimos da leitura de Fiorin (2016), em sua análise sobre a poesia sobre o enfoque da teoria de Bakhtin, e identificamos um dialogismo natural na construção de Preta-rara. Visto que esta faz de suas letras um enunciado que confronta outro enunciado de preponderância racista que persiste no Brasil que em suas diferentes formas ataca a identidade do corpo negro representada principalmente através do cabelo, mas também da religião e outros estereótipos que associam o negro a sujo e usuário de drogas.

A poesia de Preta – rara de forma engajada, pode ser encontrada declamada na forma de vídeo em veículos midiáticos como o Youtube, com sua própria autora utilizando de sua voz e performatividade artística para fortalecer o peso de suas letras. Nesse contexto, é importante ressaltar a presença de um monologismo (FIORIN, 2016) da autora, pois está se funda claramente na sua experiência pessoal de quem viveu a dura realidade de uma sociedade presa ao padrão europeu, que grita a uma criança para que esta alise seu cabelo. O processo criativo de Preta-rara se expõe logo de forma centrípeta, visto que Preta – rara constrói um texto que traz os fatores externos para contextualizar a sua realidade pessoal como uma forma de escancarar a realidade social de uma pessoa negra. O texto flui desmitificando palavras e situações racistas que são vivenciadas pelo povo negro e que ataca a sua identidade.

Poderia – se dizer por outro lado que a obra de Preta rara seria uma ode declamada, e não cantada, ao cabelo negro, pois a autora exalta sua ancestralidade, utilizando-se justamente dos estereótipos negativos para fortalecer a auto estima daqueles(as) que escutam suas palavras e





desmitificar todas as proposições negativas que ela apresenta no decorrer do seu enredo. Ela não esquece o peso do racismo que busca de todas as formas quebrar a importância cultural para o povo negro em assumir as suas tranças. Em se assumir como negro. Muito pelo contrário, ela traz a voz do racista, daquele que quer deturpar, humilhar aquele que usa o cabelo afro, que é negro e que anda livremente na rua.

Preta - rara em sua performatividade dialoga com o público, expondo seu corpo negro e suas tranças afros coloridas de forma livre, verdadeira e carismática, na medida que ela claramente busca o reconhecimento de sua luta pelo respeito do seu corpo, do seu cabelo. Pois ela ressignifica o racismo que sofreu transformando, seu cabelo em sua identidade afirmativa e quer que as outras crianças também ressignifiquem seu cabelo para não absorverem o teor negativo das ofensas racistas que afastam o(a) negro(a) de suas raízes. Preta-rara grita, sorri, segura os cabelos com todo o pertencimento de quem não apenas compôs mas viveu suas próprias palavras rimadas.

A forma como está reivindica a importância do seu cabelo, fortalece a sua mensagem que traz uma reflexão para os brancos e sobre sua forma de ver o outro e para o negro e sua forma de se ver e se aceitar. É importante considerar que embora a autora faça um relato pessoal e ao final termine seus versos enaltecendo a necessidade que as meninas não passem por esta realidade. Não se pode esquecer que cabelo não é um recorte de gênero que abrange apenas as pretinhas, como chama ao final Preta-rara. Homens e mulheres podem ostentar as suas tranças. Tal pressuposto traz à tona a importância do professor como interlocutor na construção dessa mensagem, na medida que pode ampliar a leitura do vídeo e fazer ver para além de mulheres, visto que homens também podem ostentar o seu black, sem ter que obrigatoriamente raspar o cabelo ou negar sua ancestralidade.

A noção de beleza não é uma construção individual e particular que possa ser chamada simplesmente de gosto, mas uma construção social. (GOMES, 2003). O cabelo negro, possui uma importância muito maior na construção da identidade do povo negro como elemento cultural que pode unir um povo. Cujas palavras depreciativas servem para desqualificar um povo e reduzir a capacidade desse povo se enxergar positivamente. Os efeitos numa criança podem conduzir ao afastamento dos espaços escolares e a baixo auto estima dessas crianças que não vão conseguir se enxergar como os modelos caucasianos existentes que definem o que é belo.

Falar do cabelo negro é falar do corpo negro e acima de tudo é falar de identidade e dessa forma reunir indivíduos para se enxergar positivamente. Para se enxergar como seres humanos, uma vez que esta discriminação guarda em si uma estratégia para retirar do negro a sua humanidade, tornando o cabelo negro uma marca de inferioridade. O cabelo acaba por servir como referencial de

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

beleza na medida que o cabelo negro é visto como feio e cabelo branco como bonito. (GOMES, 2003). O espaço de sala de aula torna-se propício para se discutir estes temas e os professores tornam-se alvos necessários para realizar este trabalho. O professor também precisa ter uma contínua renovação do seu conhecimento e para além daqueles que estão em formação, resta os professores que estão atuando e não possuem conhecimento suficiente para tratar de situações racistas na sala de aula e são estes os principais alvos das pesquisas que denunciam as atitudes racistas em sala de aula.

É importante ressaltar que ao se utilizar da poesia ou qualquer outro instrumento pedagógico na formação do docente, é necessário compreender a cultura negra em relação as outras formas de cultura existentes no Brasil. Agindo de outra forma, garantido a elementos da cultura negra como o cabelo um ideal de pureza, sem a troca que facilitou sua criação e recriação no solo tupiniquim, a escola irá encarar a cultura negra como algo exótico, folclorizado e portanto distante da realidade brasileira. Como se o cabelo negro fosse estrangeiro em seu próprio território (GOMES, 2003). Tal construção não contribui para uma identificação do aluno para com sua própria cultura. Ampliando o afastamento que já existe quando o negro prefere alisar seus cabelos ou tem seu cabelo depreciado por palavras negativas e comparações negativas como as mencionadas na letra da poesia de pretarara, em que seu cabelo é chamado de ruim e duro e a mesma associada a maconeira e macumbeira. Lembrando o forte distanciamento que a sociedade tem do usuário de drogas no Brasil e de como as religiões de matriz africana são vistas negativamente. Para exemplificar, Fazzi (2012) em sua pesquisa presenciou crianças associando a macumba ao diabo.

O material didático muitas vezes presente na sala de aula traz a tona uma percepção negativa e inferior do corpo negro na medida que este retrata em várias ocasiões o corpo negro como sendo do escravo, servil, doente e acorrentado. O negro dificilmente é retratado como alguém com um livro interessado nos estudos. Aceitar-se como negro implica numa ressignificação do pertencimento no plano tanto individual como coletivo dentro das questões étnico/raciais (GOMES, 2003). O professor que tenha uma formação contrária ao racismo pode então ressignificar o conteúdo racista do material racista. Bem como, a proposta de trazer a poesia pra sala de aula e recursos áudio visuais, visa influenciar o professor na construção de novos materiais didáticos. Tornar a aula atrativa e significativa para estes professores demanda a necessidade de novos recursos. Nesse aspecto é interessante considerar como afirma Alarcão (2011) que para se ter uma escola reflexiva é necessário formar professores reflexivos.

Para que a educação surja como meio de combate ao racismo pode a escola fazer uso da reflexão como elemento formativo. Dentro desta questão, importante contribuição nos traz Alarcão (2011) para nos ajudar a compreender a importância da reflexão neste processo educativo. Esta esclarece uma realidade relevante, na medida que explica como funciona a sociedade de informação. Na qual somos atropelados por diferentes formas de informação vindas de diferentes fontes, como informações racistas e não racistas, em um avultoso crescimento das tecnologias da informação. Vivendo nesta sociedade, o indivíduo recebe a informação e a converte em conhecimento, no entanto, esta ainda precisa ser adequadamente internalizada pelo indivíduo para só então ser parte dele. E para tanto torna-se necessário o processo da reflexão que nos conduzirá ao potencial crítico, a fim de discernir sobre a informação recebida. Separando o que deve ser internalizado do que deve ser abandonado. Ocorrendo aqui a aprendizagem.

De acordo com Alarcão (2011) e sua defesa de uma escola reflexiva a partir da formação de professores reflexivos, é importante se preocupar com esta formação e as possibilidades de se construir juntamente com estes professores recursos pedagógicos para este fim. Fazendo uso de novas tecnologias que possam ter apelo significativo na formação docente. Como a poesia de Preta-rara e sua performatividade ao declama-la presente em vídeo.

Paralelo a análise da letra e performance da poesia de Preta-rara e ao mesmo tempo fazendo uso dela na sala de aula é possível sugerir, partindo por sua vez da teoria da ação comunicativa de Habermas (GONÇALVES, 1999), que os ecos de diferentes salas de aula possam se unir nas suas diferentes especialidades, observando os diferentes saberes práticos como metodologia para a construção de uma linguagem comum na construção de uma escola que enxergue todas as suas crianças incluindo os pretinhos e pretinhas como afirma Preta-rara.

Dessa forma ao se pensar na formação do professor é necessário refletir sobre a formação tradicional e construir um ambiente atrativo e que respeite os saberes desses professores. Tornando o conhecimento realmente significativo e reflexivo. A poesia e performatividade de Preta-rara reúnem a sensibilidade e o impulso necessário para desenvolver um trabalho reflexivo que conduza os professores para a partir da sua realidade dialogar reflexivamente sobre as possibilidades de contribuir em suas respectivas salas de aulas numa identidade positiva dos seus alunos.

## CONCLUSÃO

Através deste trabalho foi possível confirmar a possibilidade de se usar recursos áudio visuais e da poesia contemporânea ao se analisar a poesia entrelaçando as ideias de Preta-rara, na

formação de professores buscando a reflexão sobre a presença do racismo, respeitando os saberes dos professores e buscando contribuir para a formação de professores reflexivos que possam estar preparados para lidar com situações de racismo que eventualmente existem no seu trabalho. Respeitando com isso as potencialidades dos alunos negros e contribuindo para a construção de uma identidade positiva dos seus alunos refletindo no cabelo do povo negro com todos os traços ancestrais que o fazem elemento importante para a construção de uma identidade positiva.

Para tanto a pesquisa ressaltou a teoria comunicativa de Habermas (GONÇALVES,1999) como meio norteador para se poder colocar em prática as ideias de Tardif (2013) que defendem uma formação que respeite o professor como sujeito ativo na construção do seu conhecimento e todos os seus saberes. Rompendo dessa forma com a formação tradicional e propondo que na formação dos professores o conhecimento possa ser facilitado e discutido. Garantido dessa forma uma relação igualitária no ambiente de sala de aula, que contribui por sua vez para a reflexão.

Dessa forma o cabelo torna-se protagonista na construção de uma identidade positiva para o corpo negro. Aceitando-se como parte de algo positivo, o negro rompe com os grilhões modernos de uma escravidão não totalmente vencida e sem nenhuma reparação. O estado brasileiro busca através de medidas afirmativas como a lei 11.645/08, a qual prevê a inclusão nos currículos oficiais da rede de ensino pública e particular, do ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todo o currículo escolar (BRASIL, 2008), favorecer uma releitura do negro no Brasil. No entanto, a obrigatoriedade deve vir acompanhada da discussão da construção de práticas pedagógicas que possam atuar na formação também do professor, visto que este será meio importante para enfrentar a realidade do racismo no país.

De forma resumida, é possível afirmar que se pretendeu ao se analisar a poesia de preta-rara por meio de pesquisa bibliográfica direcionar para a sua possibilidade como instrumento em sala de aula na formação de professores, utilizando como arcabouço teórico a teoria da ação comunicativa de Habermas (GONÇALVES, 1999), ao desenvolver um espaço para a construção do saber reflexivo (ALARCÃO, 2011), tomando por base o professor como agente nessa construção por meio do saber prático originado também na vivência profissional do professor (TARDIFF, 2013).

## **REFERÊNCIA**



ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. Cortez, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em 02/10/2017 de agosto de 2017.

FIORIN, José Luís. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. n.23, p.75-85. 2003.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Realidade**, vol.20, n.66, pp. 125-140. Apr. 1999.

MANOS E MINAS. **Falsa abolição**. 2017. (05m43s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m-xesyedrU>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SANTOS, José Henrique dos. Sobre o ensino das humanidades. In: DIAS, Fernando Correia (coord.). **Ensino das humanidades: a modernidade em questão**. Brasília: Cortez, 1991. p. 119-130.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor**, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



## QUANDO UMA OBRA É POSTA À PROVA: *QUARTO DE DESPEJO* E O SER OU NÃO LITERATURA

Maria Aparecida Nunes Gomes  
Universidade Regional do Cariri – URCA campus Missão Velha  
cida.nunes702@gmail.com

Cássia da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
cassia\_silv@hotmail.com

Leandro Lopes Soares  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
leandrolopes83@yahoo.com

**RESUMO:** O livro *Quarto de despejo* (2014) é o diário de Carolina, uma catadora de papéis, semi-analfabeta, negra, pobre e favelada. Ela representa a voz dos excluídos, marginalizados por questões sociais e étnicas. É um diário autobiográfico, um documento sobre a vida de uma favela em que Carolina Maria de Jesus procura denunciar as condições miseráveis em que vivem as pessoas residentes neste lugar. Nesse sentido, o diário registra fatos importantes da vida social e política do Brasil com uma linguagem forte e poética. Mesmo com todos esses elementos, há quem duvide que essa obra seja ou não literatura, chegando alguns a afirmarem com veemência que não. Afinal *Quarto de despejo* é ou não literatura? Pretende-se mostrar, através deste trabalho, a importância dessa obra dentro da literatura afro-brasileira, elencando, baseado nas categorias caracterizadoras das obras literárias afro-brasileiras, elementos que confirmem sua literariedade. Inicialmente será feita uma breve explanação da obra de Carolina Maria de Jesus, seguida de alguns pressupostos acerca do fenômeno literário. Além disso, uma análise da obra supracitada enfatizando as categorias que confirmam a literariedade presente no diário de Carolina Maria de Jesus. Por fim, serão apresentadas as considerações finais. As constatações apontam para que se confronte os argumentos daqueles que negam a *Quarto de despejo* o caráter de obra literária, afirmando que sim, esta obra é literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Afro-brasileira, *Quarto de Despejo*, Carolina Maria de Jesus.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Literatura é uma arte que está sempre presente no cotidiano das pessoas e, por esse motivo, torna-se necessária. É nela que muitos buscam inspiração e até mesmo uma forma de expressão, para demonstrar ou manifestar seus sentimentos. Nela é retratada uma realidade, por vezes bastante similar à humana, confirmando, assim, seu caráter social. Através dela é desencadeada uma diversidade de sentimentos propiciando, com isso, um

entendimento das ações do homem bem como do lugar onde os sujeitos estão inseridos.

Muitos são os teóricos que buscaram formular um conceito que definisse o que é a literatura. Entre eles destaca-se o brasileiro Afrânio Coutinho. Segundo o crítico, a literatura é uma representação da vida. Sendo esta ficção, mesmo assim é espelhada em acontecimentos da vida real, ou seja, a literatura carece da realidade humana para, através dela, criar uma realidade fictícia. Esta arte é uma representação da vida e por meio dela, é presenciada situações reais vivenciadas por seres fictícios (personagens) que proporcionam reflexão sobre a própria condição humana e sobre as atitudes diante de determinadas situações (COUTINHO, 1978, p. 56).

É nesse contexto de conceituação da Literatura, que propõe-se aqui, como principal objetivo desse trabalho, analisar a literariedade da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus; especificamente pretende-se mostrar os aspectos literários que esta obra apresenta e enfatizar seu caráter representativo quanto à vivência social da personagem, caráter esse ligado excepcionalmente à Literatura Afro-brasileira.

Diante disso, um fato que serviu como principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa merece destaque: trata-se do ocorrido no dia 17 de abril de 2017, na Academia Carioca de Letras. Durante uma homenagem à Carolina Maria de Jesus, ex-catadora de lixo, que na década de 1960 ficou conhecida mundialmente ao lançar o livro *Quarto de despejo* (obra essa que traz à tona, uma sociedade desumanizada, onde as mulheres sofrem com a violência e o assédio da sociedade), o professor de literatura Ivan Cavalcanti Proença, afirmou em seu pronunciamento que a obra de Carolina não pode ser considerada literatura.

Em sua afirmação, Proença relata que *Quarto de despejo*, tinha mais características de um diário e, por este não ser ficcional, não carrega o “tom” da literatura. “É o relato natural e espontâneo de uma pessoa que não tinha condições de existir por completo”, afirmou. E completou: “Ouvi de muitos intelectuais paulistas: ‘Se essa mulher escreve, qualquer um pode escrever’”<sup>1</sup> (PROENÇA, 2017). Ele exigia da mesma que, para ser literatura, teria que ter um formalismo acadêmico. Vários autores que ali estavam presentes deram suas opiniões acerca do comentário preconceituoso do professor Proença.

Em linhas gerais, a obra *Quarto de despejo* é uma narrativa que trata das experiências vividas por uma personagem residente na favela. Experiências que retratam uma realidade encontrada ainda hoje na sociedade contemporânea; fala da política, dos interesses políticos, corrupção, fazendo crítica ao governo. Essa obra surge como metáfora para a desigualdade, e

<sup>1</sup>Disponível em <https://goo.gl/iv5K8u>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

munida dessa arma, se eternizou através do seu texto, apresentando passagens líricas, de crítica social e consciência política, mostrando sua existência diante da sociedade e no mundo da literatura.

Decorrida essa exposição sobre a escrita da autora, o trabalho segue tratando, no primeiro capítulo, de uma breve introdução ao livro *Quarto do despejo*. No segundo capítulo serão abordados alguns apontamentos sobre o que é o fenômeno literário, bem como da literatura afro-brasileira e das categorias caracterizadoras das obras literárias afro-brasileiras apontadas por Duarte (2014). O terceiro capítulo é referente a análise detalhada da obra de Carolina Maria de Jesus destacando a presença de tais categorias atribuindo, com isso, o caráter literário a esta obra tão importante. Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

## **1 UMA INTRODUÇÃO À *QUARTO DE DESPEJO***

*Quarto de despejo* é uma obra de muito destaque na literatura brasileira, tanto que sua primeira publicação, em 1960, gerou muita polêmica e de forma surpreendente, chegou a vender 100 mil exemplares no Brasil, num curto período de tempo. Essa obra é uma crônica da vida na favela do Canindé, no início da “modernização” da capital paulista e do surgimento constante das periferias. Foi publicado em diversas línguas e, pelo conteúdo crítico presente em seu cerne, denuncia as mazelas de quem sente na pele os efeitos da desigualdade social. Além disso, apresenta fatos biográficos da vida de Carolina, bem como de pessoas próximas a ela, carregados de literatura.

O livro é de uma leitura fácil e que nos sensibiliza a cada página, pois nele, lemos o cotidiano de uma mulher que sai de casa diariamente, em busca de melhorias para sua família; catando material reciclável, transforma o lixo em comida e garante o sustento dos seus filhos. De início, vê-se no livro suas contações diárias, sua exaustão e mesmo assim, seu esforço em permanecer intacta para o outro dia que haveria de vir. Sua luta era contínua “Mas o custo dos generos (sic) alimenticios (sic) nos impede a realização dos nossos desejos” (JESUS, 2014, p. 11).

Nesse trecho da obra, pode-se observar a expressão da autora, afirmando a precariedade vivida. Neste sentido, destaca-se um ar de tristeza, por não conseguir se quer matar a fome, essa terrível mazela. Como afirma Dantas: “a fome aparece no texto com uma frequência irritante. Personagem trágica, inarredável. Tão grande e tão marcante que adquire



cor na narrativa tragicamente poética de Carolina” (DANTAS, 1999, p. 3).

A autora até descreve que “quando não tinha o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário” (JESUS, 2014, p. 195).

Basicamente ela encontrara na literatura a essência de viver. E vendo-se inserida naquela realidade, naquela favela, não subestimava as condições que aquela vida lhe trazia. Tinha a opção de seguir a forma de viver das outras pessoas, mas resolveu ir além, escrevendo o seu diário, transformando a raiva em palavras-reflexos da sua rotina. A literatura mudou totalmente a sua vida. Teve uma infância atribulada, mas foi lendo e escrevendo, que Carolina adquiriu a sensibilidade necessária para a formação de seu caráter.

## 2 O QUE É LITERATURA?

Responder a esta pergunta não é uma tarefa fácil. Podemos dizer que a **Literatura** é uma arte que permite uma saída do mundo real e a chegada ao mundo da fantasia. Por ela é possível entrar em contato com histórias e ter a chance de compreender melhor o presente, o passado e o futuro. É possível afirmarmos que esta arte possibilita o entendimento da vida ou ainda, como defende Candido (2011), que a literatura está ligada aos direitos do cidadão, concebida também como elemento fundamental de humanização, estabelecendo-se não somente como um direito, mas como uma necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade.

Considerando o fenômeno literário e suas consequências, Antônio Candido apresenta a complexidade advinda de sua natureza, distinguindo três faces: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Candido faz alusão à Literatura como sendo tudo aquilo que é poético, dramático, cultural e ficcional nos diferentes níveis da sociedade. Afirma também que a literatura é necessária pela sua função humanizadora, sendo vista como fator psicológico, formador e social. E acrescenta sobre o que é humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182).

Nesse sentido, a humanização torna-se indispensável ao ser humano e assim para fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, para a busca de um mundo mais justo e humanizado. E ainda ressalta que a literatura é,

(...) uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2011, p.188).

A literatura é por ele defendida como uma necessidade universal, e por ter sido durante anos uma forma de denúncia da opressão social, faz-se um direito humano. O acesso à literatura, uma das mais importantes ferramentas culturais, é um ponto muito positivo para a formação do intelecto do indivíduo, sendo esse capaz de ampliar seu leque de conhecimento e poder transportá-lo a um elevado nível de inteligência. Este estudioso deixa em específico que todo tipo de literatura, todo tipo de cultura, independente de sua origem, é consideravelmente importante para o ato da fruição, não devendo pertencer somente à minoria o direito à literatura, mas abranger variados níveis culturais e sociais.

## 2.1 A literatura afro-brasileira

Hoje, no campo da literatura brasileira, converge um grupo significativo de escritores negros, que fazem uma literatura que identifica suas raízes históricas e culturais, em suas diversas épocas e gêneros. Estes autores introduzem em suas obras uma outra forma de representação do negro, agora do seu próprio ponto de vista, por vezes refutando a forma como o homem ou a mulher negra são construídos dentro da literatura.

Embora tenha-se registrado avanços nas grandes editoras, no que tange a publicação de obras pertencentes a literatura afro-brasileira, o contexto em ênfase tem mostrado que nem tudo que é escrito, é considerado literatura. Por questões sociais, da cor da pele e até mesmo de gênero, principalmente quando se fala da mulher negra na sociedade, é perceptível as barreiras impostas a essa minoria política. Naturalmente, ainda tem-se uma visão de preconceito quando há a presença do escritor negro,

principalmente quando este trabalha no sentido de desconstruir a imagem estereotipada pela qual o negro é representado pelo branco. Neste sentido, Luiza Lobo atesta que a literatura afro-brasileira poderia ser definida,

como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo) (LOBO, 2007, p.315).

Nessa perspectiva, entende-se que o fato da literatura afro-brasileira ser escrita por autores que têm orgulho e ciência de sua etnia, diferencia-se dos escritos de autores brancos que tratam do negro em suas produções. Em outras palavras, por mais que o autor branco se esforce para dar voz e representação aos sentimentos e vivência do negro, estes não o fazem como um autor afrodescendente, que traz consigo a experiência na própria pele.

Com este entendimento, alguns números são citados. De acordo com Regina Dalcastagné:

Em todos os principais prêmios literários brasileiros (Portugal Telecom, Jabuti, Machado de Assis, São Paulo de Literatura, Passo Fundo Zaffari & Bourbon), entre os anos de 2006 e 2011, foram premiados 29 autores homens e apenas uma mulher (na categoria estreante, do Prêmio São Paulo de Literatura). Outra pesquisa, mais extensa, coordenada por mim na Universidade de Brasília, mostra que de todos os romances publicados pelas principais editoras brasileiras, em um período de 15 anos (de 1990 a 2004), 120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%. Mais gritante ainda é a homogeneidade racial: 93,9% dos autores são brancos. Mais de 60% deles vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo. Quase todos estão em profissões que abarcam espaços já privilegiados de produção de discurso: os meios jornalístico e acadêmico (DALCASTAGNÉ, 2005, p. 14).

Diante dos dados citados, percebe-se, clara e nitidamente a configuração do preconceito. Quando o indivíduo pertence a uma minoria, seja a uma classe menos favorecida, uma cor de pele que não seja a branca, ou a um gênero que não seja o masculino, não lhe é dado o espaço. Em casos como o de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, da periferia, catadora de lixo e com pouca escolarização, ter sua obra publicada é uma afronta para a classe dominante, que a vê como alguém desprovida de capacidade intelectual ou com capacidade intelectual inferior, não merecendo, portanto, reconhecimento.

Sabe-se, pois, que desde sempre existiram escritores negros, mas a literatura escrita por eles, não foi valorizada como merecia. O problema é

que os mesmos não eram vistos, ou até então seus trabalhos não repercutiam na mídia. No que se refere a escrita literária afro-brasileira, aos poucos esse quadro vem mudando.

Alguns autores afro-brasileiros podem ser elencados pelo destaque que tiveram: a exemplo, Cruz e Souza e o grande Machado de Assis, maior escritor afro. Outros autores, não menos importantes, não alcançaram o mesmo prestígio, por diversos fatores, entre eles, a falta de oportunidade. Estes, porém, continuaram a produzir suas obras e, independente da raça, fizeram grandes histórias no país. Eles, como a ilustre Carolina Maria de Jesus, vieram de classes sociais baixas e sofreram muitos preconceitos em seu dia a dia.

A literatura afro-brasileira apresenta elementos que a caracteriza e a afirma como uma importante forma de representação da realidade vivida pelo homem de cor. Nesse sentido, é munida de características que dão a esse tipo de literatura, propriedade. Duarte (2014) apresenta cinco categorias caracterizadoras das obras literárias afro-brasileiras, elencadas na tabela a seguir:

1 – Tabela de caracterizadores das obras literárias afro-brasileiras

CARACTERIZADORES	CONCEITO
<b>TEMÁTICA</b>	Contribui para atribuição do caráter literário a uma obra como pertencente à literatura afro-brasileira. Além disso, no resgate da história do povo negro, na denúncia da escravidão, na glorificação de heróis negros, nas tradições culturais ou religiosas, com destaque para os mitos e, na contemporaneidade, na denúncia das mazelas, dos preconceitos e da desigualdade social brasileira.
<b>AUTORIA</b>	É uma instância controversa, pois há autores brancos que escrevem sobre negros, há autores negros que escrevem sobre seus irmãos de cor e há ainda autores afro-descendentes que não estão engajados com a representação da condição negra. É de grande importância para a afirmação de uma literatura afro-brasileira.
<b>PONTO DE VISTA</b>	Indica a visão de mundo do autor, o posicionamento que este dá em relação ao universo da obra. Vai além da ascendência africana ou do tratamento deste tema, abarca a condição do sujeito enquanto pertencente a uma minoria privada de muitos direitos sociais, culturais, humanos, etc. Nesta categoria é dada ao ser oprimido, o direito a voz através de personagens negros, ou seja, de um ponto de vista afro-brasileiro.

<b>LINGUAGEM</b>	É um dos fatores que dá visibilidade a diferença cultural por meio da escrita literária. Através dela é possível perceber o entrecruzamento de culturas pela maneira de falar dos afro-brasileiros, pois, pelos vocábulos utilizados, tornam-se visíveis aspectos variantes dessas línguas. Além disso, a linguagem é, também, uma ferramenta que pode denunciar certos tipos de preconceitos, como raciais, lingüísticos, entre outros.
<b>PÚBLICO</b>	É o alvo ao qual o escritor procura atingir, ao qual procura tocar com sua obra já carregada de todas as categorias anteriores. A formação de um público leitor que tenha acesso a literatura afro-brasileira é marcado por uma identificação com a representatividade de sua realidade. O objetivo do escritor afro-brasileiro é fazer com que sua literatura chegue a um público também afro, apresentando para estes a diversidade dessa produção e novos modelos identitários.

Fonte: Os pesquisadores, 2017, baseado em: **Por um conceito de literatura afro-brasileira**, Eduardo de Assis Duarte, (2014).

Para dar destaque a grande obra de Carolina Maria de Jesus, o estudo feito até aqui, ressignifica no “Diário de uma favelada”, alguns elementos, os quais identificam e distinguem o livro como obra literária. Alguns dos identificadores serão abordados no capítulo a seguir.

### 3 O FAZER LITERÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Este capítulo trata das categorias caracterizadoras das obras afro-brasileiras que dão a um escrito um caráter literário. É dividido em quatro subtópicos intitulados “Temática e ponto de vista”, “A autoria”, “A linguagem” e “O público”, respectivamente. Todos eles serão abordados no intuito de identificá-los na obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Para isso, serão utilizados trechos dessa obra para comprovarem essa afirmação.

#### 3.1 A temática e o ponto de vista

A temática gira em torno da caracterização de um texto em uma literatura afro-brasileira. Para Octavio Ianni, “trata-se de abordar não só o sujeito afro descendente, no plano do indivíduo, mas como universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura” (1988, p. 209). É um elemento importante no texto literário, pois condiz aos assuntos que desencadearão os conflitos da narrativa.

Ressalta-se ainda que o tema, pertinente à literatura afro-brasileira, traz tradições de culturas e religiões negras para um novo mundo; trata-se de uma retomada, um resgate dessa cultura para a atualidade. Duarte (2014, p. 268) afirma

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

que trazer à tona a miséria em que vivem muitas pessoas no Brasil, constitui-se como uma vertente temática contemporânea das obras afro-brasileiras. No texto de Carolina Maria de Jesus isso pode ser percebido pelos relatos ligados às dificuldades que ela e seus filhos passavam diariamente.

Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio (sic) ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lágrimas deslizar dos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A única (sic) coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres (JESUS, 2014, p. 42).

A obra traz à tona, a realidade vivida nas favelas da cidade de São Paulo, que por sua vez, são descritas com detalhes, as dificuldades, uma outra vida, contada assim com outra perspectiva. Perspectiva esta que traz a fome como temática central: “a tortura da fome é pior do que a do álcool. A tortura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago” (JESUS, 2014, p. 44).

Em suma, é potente em metáfora e em poesia e cheia de subversões poéticas da escritora. É narrada do ponto de vista de alguém que vive na favela, ou seja, que presencia a dureza e a dificuldade de se viver a margem da sociedade. Através da Carolina de *Quarto de despejo*, ouve-se o clamor de milhões de outras pessoas, excluídas do mundo. Ela descreve na obra, a sua cultura, as mazelas encontradas nesse novo mundo, destacando a pobreza em que se encontra, tendo uma vertente clara, pois sua história está diretamente ligada à modernidade brasileira, com os dramas que se vive, das condições passadas e atuais de afro descendentes no Brasil.

“... As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (JESUS, 2014, p. 37).

Nesse sentido, os relatos contidos em *Quarto de despejo* funcionam como uma espécie de denúncia, a reivindicação daqueles que têm tão pouco e que são, a todo custo, forçados a se calarem diante dos absurdos concernentes as desigualdades sociais. Poucos têm muito e muitos não têm quase nada e quando esse “nada” começa a adentrar espaços de dominância da elite, são forçados a se calarem.

### 3.2 A autoria

O termo autoria dá possíveis possibilidades de mostrar, em uma obra, características literárias. No diário de Carolina, a autoria é marcante, pois o que se vê é uma história contada por alguém que realmente a viveu.

Sendo Carolina Maria de Jesus (1914-1977) uma escritora brasileira, considerada um dos primeiros e maiores expoentes da literatura afro do país e que, além disso, foi empregada doméstica, a questão da autoria em sua obra não tem controvérsia: uma mulher negra escreve um diário em que é narrado o cotidiano de uma mulher negra.

Abri a janela e vi as mulheres que passam rápidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitot que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. É os políticos que há de nos dar. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo (JESUS, 2014, p. 37).

Pelo trecho citado fica nítida a marca de autoria de Carolina, pois, a todo o tempo ela coloca-se também entre os personagens de sua história. Com isso, tem-se traçado o esquema: uma mulher negra escreve sobre o seu cotidiano e das pessoas que vivenciam essa mesma realidade retratando, assim, as precárias condições de vida daqueles que vivem na favela. Além da obra em análise Carolina escreveu diversas outras: peças de teatro, romance e antologia poética. Entre suas produções destacam-se ainda *Casa de alvenaria*, *o diário de uma ex-favelada* (1961), *Pedaços de fome* (1963), *Provérbios* (1963), *Diário de Bitita – Póstumo* (1982), *Meu estranho diário* (1996), *Antologia pessoal* (1996), *Onde Estaes Felicidade* (2014).

Pela leitura do livro *Quarto de despejo*, pode-se perceber que, em alguns momentos, Carolina Maria de Jesus sentia-se orgulhosa em ser negra: “adoro minha pele negra, e o meu cabelo rustico. [...] Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta” (sic) (JESUS, 2014, p. 58). O que lhe deixava aborrecida era a maneira como o branco se tratava apenas por ter uma pele clara, branca. Com isso fica claro quem é a autora Carolina Maria de Jesus.

### 3.3 A linguagem

Carolina Maria de Jesus cursou apenas as séries iniciais em seus estudos e isso pode ser percebido pela linguagem utilizada na escrita de

*Quarto de despejo*. Ele não é escrito com aquela ortografia propositalmente, e sim porque é a maneira de falar da própria Carolina. Para tanto, sua escrita não é relevante apenas pelo fato de contrariar a gramática. Além de seus deslizos gramaticais, há uma realidade testemunhada da favela, de língua literária que se constitui para sua escritura, tem-se na sua escrita uma literatura marginal.

Diante disso, pode-se entender que a autora não teve muitas oportunidades de leitura e isto deve ter contribuído para a desvalorização de sua obra. Por causa da linguagem utilizada, sofreu muitos preconceitos e principalmente o linguístico. Sobre o preconceito linguístico, o renomado pesquisador desse tema afirma:

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais, que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá sua gravidade como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo (BAGNO, 2009, p. 23-24).

A discriminação é encarada de forma natural na sociedade brasileira. Os deslizos de português feitos por analfabetos, semianalfabetos, pobres e excluídos são constantemente criticados pela sociedade. Mesmo ela não tendo domínio das normas da língua padrão, sua escrita mostra uma visão de mundo crítica, onde pretende mostrar a realidade escassa. Trechos como “mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos” (JESUS, 2014, p. 11) e “É início do mês. É o ano que deslisa. E a gente vendo os amigos morrer e outros nascer. [...] É três e meia da manhã. Não posso dormir” (JESUS, 2014, p. 48), exemplificam o que vem sendo dito. Além destes,

[...] vizinhos de alvenaria olha os favelados com repugnância. Percebo seus olhares de odio porque eles não quer a favela aqui. Que a favela deturpou o bairro. Que tem nojo da pobreza. Esquecem eles que na morte todos ficam pobre (JESUS, 2014, p. 55).

É visível que a realidade era dura e ela não fugia disso. Sua escrita continua inovadora e atual justamente por causa disso: é o relato fiel, sincero e cruel de uma realidade excludente e desigual.



### 3.4 O público

Carolina Maria de Jesus foi representada como uma mulher de superação por parte da crítica literária. Foi referência para a sociedade, porque a realidade dela era também de outras mulheres, mostrando assim um modelo a ser seguido, uma vez que muitas das mulheres pobres e de periferias passaram a acessar a literatura de Carolina. Ela, enquanto mulher negra e pobre, escrevia para pessoas que comungavam dessa mesma situação, principalmente outras mulheres, que viam em sua literatura, personagens com quem se identificavam.

Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. [...] E preciso criar esse ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela (JESUS, 2014, p. 58).

Através de uma linguagem poética é possível perceber o sentimento de quem vive na favela; uma vivência difícil e com obstáculos diários. Do mesmo modo é perceptível a força e a garra de quem tem de enfrentar todas essas dificuldades sem baixar a cabeça. Através dessa literatura, o público que não compartilha dessa realidade, consegue pôr-se no lugar de quem a vive, e quem enfrenta isso diariamente, vê-se representado em forma de literatura.

Ao tempo que a obra de Carolina conquistava um determinado público atraído pelo encanto de sua escrita, também incomodava um outro público que a desprezava quase por completa. No entanto, corajosa, não temia o desagrado da elite, chegando a afirmar sua despreocupação: “eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade” (JESUS, 1961, p. 30).

Com isso, procuraram colocar Carolina no seu “lugar”; ela foi revolucionária, mostrou-se para mundo, foi amada e glorificada, pelo menos durante um período de sua vida. Vencida pela força e pela violência dos ataques, das calúnias, da inveja e da mentira, “Carolina foi taxada de comunista, alienada, louca, encrenqueira...”<sup>2</sup>. Por ser contradição com o que dizia respeito à elite, Carolina foi escolhida como exemplo a não ser seguido pela elite letrada, tampouco a do poder.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

<sup>2</sup>Trecho da entrevista com o jornalista Tom Farias à Revista Bravo! – Medium. Disponível em <https://medium.com>revista-bravo>. (83) 3322.3222

Procurou-se aqui, fazer uma análise da obra supracitada destacando os elementos referentes às categorias caracterizadoras das obras literárias afro-brasileiras, no intuito de refutar, critica e teoricamente, os argumentos de quem, erroneamente, afirma que este escrito não pode ser considerado literatura. Que fique claro, por todo o percurso analítico realizado até aqui que *Quarto dodespejo: diário de uma favelada* é literatura sim, pois apresenta todos os elementos que dão a este tipo de texto, o título de literário.

Portanto, percebe-se que a obra de Carolina Maria de Jesus, por seus traços e diante dos identificadores descritos no decorrer deste artigo, é literatura marginal, quanto ao seu conteúdo, seus textos poéticos e seu lugar de origem. Por estes motivos não restam dúvidas de que sua obra levanta tópicos literários.

Por fim, ressalta-se que os objetivos elencados no início deste artigo foram alcançados. Além disso, o desejo de que o presente estudo contribua para futuras pesquisas relacionadas à literatura afro-brasileira, como também da africana, para que se faça emergir a riqueza literária dos autores negros, pois muitos ainda continuam no anonimato.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 52ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos: O Direito à Literatura.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Ouro Sobre Azul, 2011.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.
- DALGASTAGNE, Regina (Ed). **Um território Contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, Jul-Dez. 2005, pág. 13-71.
- DANTAS, Audálio. **A atualidade de mundo de Carolina.** In: JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada.* 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. Prefácio.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira.** RossegnaIberistica, Belo Horizonte, Dezembro, 2014, p 259-279.
- IANNI, Octavio **Literatura e consciência.** Em: Estudos Afro-asiáticos, 15, Junho, pp. 208-217. 1988.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada.** 1ª Ed, São Paulo: Francisco Alves, 1961.
- LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo.** 2ª ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

## **RACISMO AMBIENTAL NO BRASIL - O ENFRENTAMENTO DE QUESTÕES ÉTNICAS RACIAIS, SOCIAIS E TERRITORIAIS**

Maria Manuela Silva Peixoto<sup>1</sup>  
Maria Leidiane da Silva<sup>2</sup>

*Anhanguera Educacional, mmspeixoto@outlook.com<sup>1</sup>, mleidi\_silva@hotmail.com<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

O racismo é um tema polêmico e que geralmente é associado a fatores como a cor da pele e práticas religiosas ou culturais historicamente discriminadas. Porém, existe uma forma de racismo que também abrange questões territoriais: O racismo ambiental, causador de injustiças cometidas contra grupos vulneráveis, normalmente, durante a realização de políticas públicas ou obras do setor privado. Essas violações de direitos ocorrem tanto no campo quanto no meio urbano. De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, todos os tipos de cidadãos possuem direito a terra para morar ou trabalhar. Porém, na prática não acontece dessa forma, existem diversos grupos étnicos que sofrem discriminação e preconceito, principalmente as populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas e pessoas com baixo poder aquisitivo. A pesquisa em questão tem como objetivo contribuir para o fortalecimento de comunidades e povos que enfrentam diferentes conflitos ambientais marcados pelo racismo, de modo a instruí-los a percepção de seus direitos, promovendo políticas educativas voltadas para a garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, podemos conscientizar cada indivíduo sobre as questões de racismo e racismo ambiental, para viabilizar o enfrentamento das questões sociais entre as classes afetadas. O conceito de racismo ambiental nos desafia a ampliar nossas visões de mundo e a lutar por um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade igualitária e justa, na qual democracia plena e cidadania ativa não sejam direitos de poucos privilegiados, independentemente de cor, origem e etnia. Assim, unindo forças para lutar pelas suas identidades, dignidades e territórios.

**PALAVRAS - CHAVE:** Direitos Humanos; Racismo; Racismo Ambiental; Território.



## **RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM UM CURSO LIVRE PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MARCELINO VIEIRA, NO RIO GRANDE DO NORTE**

Albaniza Brigida de Oliveira Neta

*Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e-mail: albaniza.20@hotmail.com*

O presente trabalho tem como objeto de estudo as experiências vivenciadas em um curso livre de língua espanhola, no ano de 2013, em uma escola pública, no município de Marcelino Vieira, no Alto Oeste Potiguar, mais especificamente, na Escola municipal de Ensino Fundamental Edilton Fernandes. Este trabalho, no formato relato de experiências, foi fundamentado à luz dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil. Metodologicamente, é uma pesquisa descritiva e documental. Os resultados apontaram que o estágio supervisionado é uma forma do docente, ainda em formação, adquirir experiências para sua prática pedagógica na sala de aula. Concluímos que há diferença entre teoria/prática ensinada nos bancos universitários com relação à aquisição do espanhol como língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Espanhola. Ensino Fundamental. Curso Livre. Escola.

### **INTRODUÇÃO**

A língua espanhola, na atualidade, é falada oficialmente por 21 países, como tendo grande valor cultural, social e comercial para o mundo. Com relação ao ensino dela como língua estrangeira é datada desde o descobrimento do país. O espanhol como língua estrangeira moderna só foi valorizada em 1808, depois da chegada da família real no Brasil. Em 2005, no Brasil, foi criada a lei 11.1611, em que obriga as escolas à oferta do espanhol no ensino médio e teve o prazo de cinco para o cumprimento de a referida lei ser implantada.

Este trabalho é resultado das experiências adquiridas em um curso livre de língua espanhola, em uma escola pública de Marcelino Vieira, no Rio Grande do Norte (RN). Assim sendo, o objetivo é relatar experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado I, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O período em que esse curso ocorreu foi 08 de Janeiro de 2013 a 15 de Fevereiro de 2013.

As bases teóricas que fundamentaram esse trabalho foram os PCN (BRASIL, 2002) e OCN (BRASIL, 2006), documentos oficiais que regem a educação básica brasileira e o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, esta pesquisa se configura como descritiva, uma vez que, vai descrever os relatos das aulas que aconteceu durante o curso livre de língua espanhola no ensino fundamental. Classifica-se como pesquisa documental porque trabalha com PCN (BRASIL, 2002) e OCN (BRASIL, 2006) denominados de documentos oficiais que norteiam as diretrizes da educação básica.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O curso livre de que traçamos nesse trabalho ocorreu quando cursávamos a faculdade de Letras/Espanhol e estava no período de estágio. Assim, foi um recurso alternativo da disciplina de Estágio Supervisionado I como uma exigência da universidade.

O curso foi oferecido aos alunos do ensino fundamental, tinha o objetivo, de preparar os sujeitos para interpretações de textos em língua espanhola. O referido curso ocorreu nos meses de janeiro a fevereiro de 2013, nos dias de terça-feira e quinta-feira no horário de 13:00h as 17:30h com uma carga horária de 60 horas, em uma escola pública no município de Marcelino Vieira, no Rio Grande do Norte, mais especificamente, Escola Ensino Fundamental Edilton Fernandes, no Alto Oeste Potiguar.

A regência foi em forma de curso porque neste período as escolas estavam de férias e os estagiários foram remanejados para cidades pólos para poderem cumprir a carga horária da regência, na qual, com muitas dificuldades conseguimos com que os alunos pudessem participar do curso, fizemos o convite e eles aceitaram e ressaltando que nenhum aluno desistiu do curso.

O primeiro encontro ocorreu no dia 08 de Janeiro na Escola Municipal Edilton Fernandes em Marcelino Vieira, na qual a aula foi iniciada com a apresentação dos alunos e dos professores por meio de uma dinâmica entre os alunos em que um perguntava o seu nome em espanhol e o outro respondia. Eles eram muito envergonhados porque não sabiam pronunciar a língua estrangeira devido estarem tendo o primeiro contato com a língua.

Em seguida, foi mostrado aos aprendizes à proposta do curso, qual o seu objetivo e a carga horária. Depois foram passados os países que falam a língua espanhola e um pouco da cultura. Eles não conseguiam entender o vídeo que foi mostrado e tiveram muita dificuldade. Esse vídeo foi mostrado com o objetivo de promover o contato mais próximo do aluno com os demais colegas e o

professor. Ressaltamos que a língua espanhola é falada por vinte e um países como língua e valorizada culturalmente. Salvador e Santos (2012, p.3) vem nos dizer que:

A língua espanhola, assim, obteve importância devido a sua representatividade como um modelo de patriotismo e valorização de sua cultura, ou seja, era uma língua imbuída dos ideais nacionalistas desejados pelo governo aos estudantes brasileiros, isto é, era um modelo a ser seguido.

O espanhol, antigamente, ganhou notoriedade em razão de ser modelo enquanto pátria, colaborando, assim, para a valorização da cultura nacionalista sendo um modelo a ser seguido para a sociedade naquela época.

Percebemos que os aprendizes possuem dificuldade na compreensão do vídeo em razão que é falado por nativos e daí decorre uma questão importante que é: qual a variedade correta que os alunos devem aprender na sala de aula? As OCNS (2006, p.137) apontam que:

“Estas questões é particularmente recorrente nos níveis iniciais. Como, em geral, os professores constituem o principal (quando não o único) modelo de expressão, é natural que os estudantes tendam a adotar a variedade a qual são expostos durante mais tempo. É preciso, entretanto, criar as condições para que possam optar pela que considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes.”

Os alunos em séries iniciais optam por aprender a variedade que o professor fala, uma vez que, nessa fase os aprendizes imitam muito os que os outros fazem, devido serem muitos curiosos e quererem saber de tudo o que acontece, contribuindo muito para eles aprenderem a nova língua.

É notório que com o passar do tempo os alunos vão adotando a variedade linguística que considere mais fácil e para que isso aconteça é necessário que o professor crie condições para o aluno aprender a variedade que deseja falar, seja pelo seu gosto pessoal ou a cultura que lhe interessar mais.

O segundo encontro foi no dia 10 de Janeiro, os conteúdos trabalhados foram o alfabeto e as profissões. De início, foi exposto o alfabeto em português e, em seguida, o alfabeto espanhol. Nesse cenário, foi perguntado aos alunos qual a diferença entre o alfabeto da língua materna e da estrangeira. Ressaltamos que eles ficaram surpresos com algumas diferenças como, por exemplo, que no espanhol não existe “Ç”.

Depois foram trabalhadas as profissões e eles foram questionados sobre qual profissão queriam seguir quando adultos, não respondiam por vergonha ou medo e, também, por não conhecerem as profissões no espanhol. Então, entregamos aos discentes um texto chamado “Panceta

ya espolicía”, foi solicitado que lessem o texto. Nessa etapa, percebemos muito oportunhol, ou seja, a interferência da língua materna na língua estrangeira.

Com relação a esse fato as OCNEM (2006) afirmam que existe uma semelhança muito grande entre a língua estrangeira e a materna por se aproximarem uma da outra na pronuncia criando uma expectativa de que o espanhol é fácil por se parecer com o português. Nesse sentido, causa uma expectativa muito grande nos estudantes brasileiros e depois vem à frustração do que pensavam a respeito da língua que era fácil.

O terceiro encontro aconteceu no dia 15 de Janeiro na qual foram trabalhados as cores e os artigos. Nessa aula foi respondido o material da apostila e, em seguida, foi exposto sobre as cores por meio de vídeo em forma de música e, ao mesmo tempo, foi entregue uma folha para eles acompanharem a música.

Em seguida, foi explicado no quadro negro os artigos definidos e indefinidos em espanhol e os alunos compreenderam muito bem o conteúdo, foram interativos e participativos nas aulas. Só teve uma dificuldade nessa aula que foi quando passamos a música de Ricky Martin “Lo mejor de mi vida eres tu”, porque não conseguiam entender e compreender a música devido ser cantada muito rápido levando em conta que o cantor é nativo e fala muito depressa. Assim, para iniciantes na língua espanhola é difícil compreender, a fala de nativos. Ressaltamos que eles não conseguiram completar os espaços em branco da música com os artigos. Assim, percebemos o quão importante é trabalhar em sala de aula a função comunicativa como nos aponta os (PCN+ BRASIL, 2002, p. 91):

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centra-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos- portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana.

Percebemos que no ensino de língua estrangeira moderna a praticidade é levada em consideração porque produz autonomia, diálogo e partilha entre os sujeitos envolvidos nesse processo contínuo de aprendizado. Assim, o objetivo da função comunicativa é a leitura e a compreensão de textos seja escritos ou multimodais que levem ao estudante a produzirem criticidade nas mais diversas situações cotidianas.

O quarto encontro foi no dia 17 de Janeiro na qual foi trabalhado o vocabulário sobre a família e os pronomes pessoais. A aula foi iniciada falando sobre a família aonde foram colocados os nomes dos membros no quadro para serem copiados no caderno e depois pedimos para eles

repetirem as palavras em espanhol. Assim, o objetivo era para praticar a oralidade dos discentes e verificamos foi à oralidade melhor muito e o portunhol já estava começando a desaparecer.

E no segundo momento da aula foi exposto sobre os pronomes pessoais e seu uso. Este assunto foi explicado através de cartazes. Foi escrita frases no quadro com os pronomes pedindo aos alunos para identificar onde estavam os artigos e eles responderam corretos, ou seja, não apresentaram dificuldade aos assuntos expostos durante a aula. E, no terceiro momento, foi utilizado o material didático dos alunos falando sobre os sobrenomes dos pais, e no final, da aula pedimos a que escrevessem um texto sobre a família deles.

O quinto encontro ocorreu no dia 22 de Janeiro sendo trabalhados os seguintes conteúdos: os números e as frutas através de cartazes e computador. Nessa aula foi praticada a oralidade por meio da repetição do que estava escrito no cartaz sendo que eles repetiam sem nenhuma dificuldade e demonstravam total interesse e participação na aula.

No segundo momento foi exposto sobre as frutas em um cartaz e, em seguida, foi feita uma dinâmica com figuras de frutas para associar com os seus devidos nomes, realizaram essa brincadeira sem nenhuma dificuldade, e quando apresentavam dificuldade era sobre dúvidas de vocabulário.

O sexto encontro aconteceu no dia 24 de Janeiro aonde foram discutidos em sala de aula os seguintes assuntos: os meses do ano e os dias da semana. A aula foi iniciada com os dias da semana em espanhol de um lado, e no outro lado, em português no intuito deles perceberem a diferença entre a língua materna e a língua em aquisição.

O assunto foi explicado e depois foi pedido para eles repetirem em espanhol um dia da semana, como, por exemplo, “jueves”, eles não apresentaram praticamente nenhuma dificuldade na compreensão do assunto, nem nas atividades. Em seguida foi explicado sobre os meses do ano e eles compreenderam muito bem.

O sétimo encontro foi no dia 29 de Janeiro, tendo como conteúdo trabalhado o corpo humano e a música “wakawaka” da cantora Shakira. A aula foi iniciada com um vídeo da cantora Xuxa sobre as partes do corpo humano onde todos os aprendizes cantaram e dançaram a música. Foi solicitado que eles passassem as partes do corpo humano para o português sendo que estão escritas em espanhol.

Foi passada uma atividade sobre o corpo humano e responderam com dificuldade porque tinha algumas palavras que os mesmos não conheciam e foi ajudado com relação a essas palavras





por meio de dicas para eles entenderem. Logo depois foi usado o material didático sobre a canção de Shakira onde não apresentaram nenhuma dificuldade.

O oitavo encontro aconteceu no dia 31 de Janeiro com os seguintes assuntos: o personagem Chaves, os animais e os saludos. No primeiro momento da aula foi trabalhado o vocabulário dos animais por meio de slides para eles identificarem o nome e, antes disso, o nome dos animais foi exposto no quadro, e depois apagado com o objetivo de saber se realmente aprenderam. Em seguida, foi feito um jogo da memória onde todos participavam e com isso a aula foi bastante proveitosa e eles aprenderam muito.

Depois foi ministrado o conteúdo “los saludos” sendo solicitados que os discentes copiassem os nomes das saudações com o intuito de praticar a escrita e escrever melhor. Em seguida, eles leram para praticar a oralidade. Então, foi utilizado o material sobre Chaves por meio de um vídeo com música aonde eles acompanhavam pela apostila e, depois, responderam as questões sem nenhuma dificuldade.

O nono encontro foi no dia 05 de Fevereiro sendo trabalhado o material escolar e a apostila sobre a “hispanidade”. Primeiro foi apresentado o conteúdo dos materiais escolares para os alunos em cartazes e, depois, eles leram e copiaram no caderno. Em seguida, foi trabalhada a apostila com exercícios sobre os materiais escolares, pra melhorar ainda mais o aprendizado foi solicitado que os discentes construíssem um item que fizesse parte do material escolar. Os alunos fizeram a atividade e apresentaram para seus colegas,

O décimo encontro foi no dia 07 de Fevereiro onde foi trabalhado sobre as roupas e a revisão dos conteúdos para a prova. No primeiro momento, foi apresentado sobre as roupas no quadro e explicado, em seguida, eles leram o nome das peças no intuito de verificar a oralidade. Assim, foi passada uma atividade sobre as roupas. Em seguida, foi feita uma revisão de todos os conteúdos estudados até aqui como, por exemplo, os artigos, os numerais, as frutas e outros.

O décimo primeiro encontro foi dia 14 de Fevereiro onde foi feita a avaliação sobre todos os conteúdos estudados, quando chegamos à sala de aula eles disseram que tinham estudado muito e estavam um pouco apreensivos devido à avaliação isso é comum com todos os alunos ficarem nervosos.

O último encontro foi dia 15 de Fevereiro aonde aconteceu à avaliação dos alunos com os resultados e, em seguida, foi feita a devida correção da avaliação no quadro para tirarem as suas dúvidas e comentamos os erros que eles mais ocorreram com frequência durante o curso. Depois foi feita uma pequena filmagem com eles cantando a música do Chaves, onde todos participavam e



encerrando com uma pequena confraternização para encerramento do curso e foi entregue os certificados.

## Conclusão

No presente relato de experiências, propusemos como objetivo analisar a relação que existe entre a teoria e a prática em sala de aula, ao que se refere ao ensino de língua estrangeira. Ressaltamos que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com o curso de Letras/Espanhol e, mais especificamente, com a disciplina de Estágio Supervisionado I, nos proporcionou uma grande oportunidade de estagiar nas salas de aulas das escolas, colaborando, assim, para refletir e aprender na prática o que a teoria nos mostra nos bancos universitários.

Nesse sentido, o estágio é uma chance que é concedida aos estudantes do curso de Letras Espanhol em que pode ser aperfeiçoada a sua prática pedagógica, enquanto professor em formação. Outro elemento que merece ser destacado é o conhecimento das salas de aulas já que, na faculdade, a teoria nos mostra uma coisa e na prática é totalmente diferente.

Por fim, consideramos o estágio como uma grande chance que o graduando possui para aperfeiçoar a sua formação e, também, é uma forma que a Universidade pode proporcionar ao docente, uma experiência enriquecedora e participativa. E, ainda, adquirimos e vivenciamos experiências tais como: observação do comportamento dos alunos, os níveis de dificuldades e aprendizagens que eles têm no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, o espanhol e dentre outros.

Esperamos que este relato de experiências possa contribuir para os alunos em formação no que se refere às diferenças que há entre a teoria e a prática de ensinar uma língua estrangeira moderna nas escolas do Brasil.

## Agradecimentos

Agradeço a **UERN** e ao **Curso de Letras** pelo apoio em realizar esse trabalho.

## Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



BRASIL. PCN+ **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>, acesso em: 01 Dez. 2015.

SALVADOR, A. C. O. SANTOS, L. V. **O ensino de espanhol na educação brasileira: uma retrospectiva histórica**. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/o-ensino-de-espanhol-na-educacao-basica-brasileira-uma-retrospectiva-historica.html>, acesso em: 01 Jan. 2016.





## **REPERTÓRIO LINGUÍSTICO, METÁFORA CONCEPTUAL E COGNIÇÃO: COMO TOMAMOS CONSCIÊNCIA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS**

Prof. Mestre Francisco Alan da Silva  
Faculdade CESA – Assú-RN

### **RESUMO**

Entender como se dá o processo de aprendizagem nos dá a possibilidade de ampliar o horizonte docente. Durante anos, muitos autores desenvolveram teorias de aprendizagem que servem de base para o exercício da docência. Baseado em parte da obra do teórico russo Vygotsky, este trabalho busca avançar um passo no tocante a compreensão de tais processos. Neste sentido, avançamos na concepção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e desenvolvemos uma noção expandida. Foi adotada uma metodologia híbrida que juntou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo para o levantamento de dados relevantes para o resultado do trabalho. Para comprovarmos nossas hipóteses, lançamos mão da teoria dos protótipos com o objetivo de mostrar que grupos sociais diferentes criam metáforas relativas às suas experiências socioculturais e têm, também, um repertório linguístico diferente, isto é, tomam consciência de conceitos científicos de acordo com a relação entre tais conjuntos. Dessa forma, foi solicitado a dois grupos (de alunos e de professores) que definissem as palavras amor, raiva e apagar. Ao categorizar as definições de cada grupo, percebemos que o grupo com mais jovens ainda não tinha desenvolvido uma definição prototípica, ou seja, uma convenção sobre o significado das palavras. Dessa forma, concluímos que para se chegar a uma convenção conceptual dentro de um grupo social, é necessário que o repertório linguístico subsidie as experiências socioculturais dando a possibilidade da convenção do significado do termo e, conseqüentemente, sua tomada de consciência.

**PALAVRAS-CHAVE: Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal; tomada de consciência de conceitos científicos; metáfora conceptual; repertório linguístico.**

### **ABSTRACT**

Understanding how the learning process takes place gives us the possibility to expand the teaching horizon. For years, many authors have developed learning theories that serves as the basis for teaching. Based on part of the work of the Russian theorist Vygotsky, this work seeks to advance one step in the understanding of such processes. In this sense, we have advanced the conception of the concept of Proximal Development Zone, and developed an expanded notion. A hybrid methodology was adopted that combined bibliographical research and field research to collect data relevant to the results

of the study. To test our hypotheses, we use prototype theory to show that different social groups create metaphors for their sociocultural experiences and also have a different linguistic repertoire, that is, they become aware of scientific concepts according to the relation between such sets. In this way, two groups (of students and teachers) were asked to define the words love, anger and quench. Categorizing the definitions of each group, we noticed that the group with younger ones had not yet developed a prototypical definition, that is, a convention on the meaning of words. Thus, we conclude that in order to arrive at a conceptual convention within a social group, it is necessary that the linguistic repertoire subsidizes socio-cultural experiences giving the possibility of the convention of the meaning of the term and, consequently, its awareness.

**KEYWORDS: Expanded Concept of the Zone of Proximal Development; awareness of scientific concepts; conceptual metaphor; linguistic repertoire.**

## **INTRODUÇÃO**

**E** Comum para muitos professores, em todos os níveis de ensino-aprendizagem, ouvirem de alguns alunos que eles conseguem entender o conteúdo, porém não conseguem verbalizar. Isto é, não conseguem descrever em palavras a sua compreensão.

Transformar pensamentos em palavras é uma tarefa, muitas vezes, muito árdua para alguns indivíduos, pois, exige um vasto repertório linguístico, além de experiências socioculturais múltiplas. Esta transição do pensamento para o texto exige um esforço cognitivo considerável. E este processo é o responsável pela tomada de consciência de um determinado conceito. Ou seja, quando o sujeito, de fato, compreende tal concepção.

A busca pelo conhecimento sobre como se dá o processo de aprendizagem, isto é, o processo de tomada de consciência sobre determinado conceito, tem ocupado as mais brilhantes mentes humanas ao longo dos anos.

Um dos mais bem-sucedidos destes autores foi o pesquisador Vygotsky. Um teórico russo que dedicou sua vida aos estudos científicos, principalmente, aqueles voltados aos processos cognitivos relacionados à aprendizagem.

Em nosso trabalho, desenvolvemos uma revisão bibliográfica de parte da extensa obra de Vygotsky. Neste processo investigativo, percebemos que o autor afirmou ter descoberto “muitos vínculos internos complexos existentes entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos” (VYGOSTSKY, 2008, p. 145) que mantém uma relação de interdependência entre si. Apesar de estabelecer tal relação, com muita propriedade, ele não a explica. É justamente esta lacuna que visamos preencher.

A partir desta percepção, desenvolvemos a seguinte concepção: a linguagem, por meio do seu sistema de signos, age sobre o conhecimento

espontâneo estabelecendo, com ele, uma relação de biunivocidade. E é esta relação que o torna um conhecimento intercomunicável entre os sujeitos (SILVA, 2011). Daí surge a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Dentro desta concepção, se encaixam, também, o conceito de metáfora conceptual desenvolvido por Lakoff (1980), que dá suporte ao desenvolvimento da nossa concepção teórica; e a teoria dos protótipos igualmente desenvolvida por ele, que servirá de base para a análise dos dados.

Por fim, o grande objetivo deste trabalho é desenvolver uma concepção teórica que entregue aos docentes subsídios capazes de ajuda-los a desenvolverem estratégias de ensino-aprendizagem mais eficientes e efetivas. Estratégias capazes de resolver o problema descrito no primeiro parágrafo desta introdução.

Acreditamos que a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal pode trazer para os professores o conhecimento que faltava para subsidiar os processos de planejamento pedagógico e metodológico.

Nesse sentido, o cerne desta inquirição é contribuir, principalmente, com os professores da educação básica trazendo de forma mais detalhada, por assim dizer, como se dá o processo de tomada de consciência de um conceito científico que é apresentado na escola.

Esta compreensão tem implicação direta no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Compreendendo como ocorre o processo de tomada de consciência dos conceitos científicos, os professores terão a possibilidade de refinar tanto a sua metodologia como a forma como eles percebem os aprendizes. E a partir daí desenvolver um trabalho pedagógico mais efetivo no tocante às metodologias empregadas em sala de aula.

## **APORTE TEÓRICO**

O desenvolvimento desta pesquisa se deu, necessariamente, baseado em duas noções teóricas que dão sustentação aos nossos propósitos científicos. Em primeiro lugar, a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal (NEZDP) (SILVA, 2011), que dará suporte a ideia mais geral do nosso trabalho. Noção esta que trata da relação entre repertório linguístico e experiências socioculturais como a base da construção da tomada de consciência dos conceitos.

E em segundo, a teoria da Metáfora Conceptual(LAKOFF, 1980) , que entra como parte fundamental do conjunto teórico geral.

A seguir, detalharemos cada uma delas e sua relevância dentro do conceito mais amplo.

## A NOÇÃO EXPANDIDA DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (NEZDP)

**P**odemos perceber que os estudos de Vygotsky permeiam muitas das diferentes áreas do conhecimento humano, dentre elas a educação. Baseado em seus estudos sobre o pensamento e a linguagem e, sobretudo, sobre a Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), pudemos dar um passo a mais sobre a compreensão de como damos sentido às palavras e mais importante, como tomamos consciência sobre os conceitos científicos ensinados na escola.

A nossa primeira compreensão de como desenvolvemos mentalmente os conceitos, surgiu durante o desenrolar da nossa pesquisa de mestrado. Neste momento, a busca era encontrar formas de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação como meio de desenvolver a autonomia dos aprendizes.

Porém, como já é de conhecimento dos pesquisadores mais experientes e, apesar de desenvolvermos algumas hipóteses sobre os possíveis resultados das inquirições que pretendemos realizar, os resultados de uma pesquisa podem, por vezes, nos surpreender. E foi o que aconteceu. Ao visitar parte da extensa obra de Vygotsky, que constituía o aporte teórico daquele trabalho, em especial o livro *Pensamento e Linguagem*, percebi que havia algumas lacunas abertas em relação ao tema. E uma delas, em especial, me chamou a atenção.

Em minha viagem por sua obra, observei que Vygotsky afirmou ter descoberto “muitos vínculos internos complexos existentes entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos” (VYGOTSKY, 2008, p. 145) que mantém uma relação de interdependência entre si. Apesar de estabelecer tal relação, com muita propriedade, ele não a explica. É justamente esta lacuna que visamos preencher.

É importante perceber que quando dizemos que dois processos se relacionam é uma coisa. Porém, explicar como tal relação se dá é outra totalmente diferente. Então, o preenchimento da lacuna deixada na obra de Vygotsky é, justamente, descrever a relação entre esses dois processos.

“Para Vygotsky um processo externo é internalizado por meio da combinação entre dois processos cognitivos distintos. Primeiro na ação, por meio do uso de instrumentos em uma atividade mediada entre o sujeito e um objeto ou mecanismo e, em seguida, no plano da linguagem, por meio da representação sígnica desta ação” (VYGOTSKY, 2008). São dois processos diferentes que juntos realizam o que Vygotsky chamou de processo de internalização.

Descrevi tal processo, em meu trabalho de mestrado, da seguinte forma: “O primeiro processo diz respeito à produção de conhecimento por meio de procedimentos e processos provenientes da prática ou da ação; enquanto o

segundo diz respeito à representação sígnica desta a o ou procedimento por meio da linguagem, de forma a torna-lo um objeto de pensamento compreensível e intercomunic vel” (SILVA, 2011).

A partir disso criamos um percurso um pouco diferente para explicar esta rela o. E assim descrevi tal percurso: “[...] se considerarmos que a maioria dos conhecimentos espontâneos que adquirimos ao longo de nossas vidas são decorrentes do uso de instrumentos, ou seja, decorrem a partir da experiência em atividades práticas, então podemos afirmar que o uso de instrumentos e a aquisi o de conhecimentos cotidianos ou espontâneos mant m entre si uma rela o estreita” (SILVA, 2011).

“Da mesma maneira, se considerarmos que o conceito científico   a representa o sígnica de um procedimento prático, possibilitado pela linguagem por meio de um sistema de signos, o qual permite a transferência de um objeto de pensamento de um plano mental A para um plano mental B, podemos então afirmar que a linguagem e os conceitos científicos mant m entre si uma rela o direta, pois, o segundo s  existe por meio da primeira” (SILVA, 2011). Isto  , o conceito só existe porque a linguagem possibilita a sua realiza o.

A partir daí desenvolvi a seguinte proposi o: se para Vygotsky (2008, p. 55) o processo de internaliza o consiste na combina o entre o uso de instrumentos e a sua representa o sígnica por meio de atividades mediadas onde, o primeiro produz a a o e, o segundo a representa o sígnica desta a o no plano mental, **podemos, com base nisso, então afirmar que tal a o e sua representa o sígnica são estruturas análogas.**

Ou seja, podemos compreender o mesmo conceito de duas maneiras diferentes: de forma espontânea por meio do uso, da manipula o, ou seja, por meio do conhecimento prático; ou de forma subjetiva, por meio da linguagem. Porém, a tomada de consciência ocorre quando existe uma rela o análoga entre as duas formas de compreensão convergindo para a tomada de consciência do conceito em questão.

Esta compreensão nos leva a mais uma proposi o: a linguagem, por meio do seu sistema de signos, age sobre o conhecimento espontâneo estabelecendo, com ele, uma rela o de biunivocidade. E   esta rela o que o torna um conhecimento intercomunic vel entre os sujeitos (SILVA, 2011).

Esta rela o tem implica o direta na aprendizagem dos conceitos científicos apresentados na escola. Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem de um conceito científico evolui a partir da sistematiza o de um conhecimento espontâneo por meio do uso de signos linguísticos. Ou seja, para que haja a aprendizagem de um determinado conceito,   necessário que o sujeito tenha em seu mapa mental, na mesma medida, tanto o conhecimento espontâneo sobre tal conceito, quanto o repertório linguístico necessário para converter este conhecimento espontâneo em conhecimento intercomunic vel por meio da língua.



Chamei esta relação de Noção Expandida de Zona de Desenvolvimento Proximal (NEZDP) (SILVA, 2011). Isto é, o que Vygotsky (2008, p. 98) chama de processo mental em estágio embrionário na concepção original de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal poderia ser descrito como a diferença entre o sistema hierárquico de conceitos que compõem um dado conceito científico e o conjunto de conhecimentos espontâneos constantes no mapa mental de um determinado aprendiz relativo ao conceito em questão. Ou seja, a diferença entre o repertório linguístico e o conjunto de conhecimentos espontâneos existentes no mapa mental do sujeito.

Em outras palavras, quando o conjunto de conhecimentos espontâneos não estabelece uma relação biunívoca com o sistema hierárquico de conceitos que compõem o conceito científico estudado, a relação de interdependência necessária entre eles é quebrada ocasionando uma deficiência na aprendizagem (SILVA, 2011).

Além de lançar uma luz sobre a compreensão do processo de aprendizagem, esta noção também ajuda a melhor compreender o processo de ensino. Claramente percebemos a relação entre o repertório linguístico e as experiências de vida dos sujeitos com o seu ambiente no tocante ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, sujeitos com repertório linguístico limitado terão sérias dificuldades de aprendizagem no ambiente acadêmico. Mesmo aqueles com um vasto conjunto de conhecimentos espontâneos.

Para melhor explicar o reflexo da experiência cotidiana no processo de construção de conceitos relativos ao ambiente acadêmico/escolar, lançaremos mão da teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF, 1980), a qual veremos a seguir.

## **A METÁFORA CONCEPTUAL E A SUA RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS**

**D**entro da ideia de Noção Expandida de Zona de Desenvolvimento Proximal (NEZDP), a metáfora conceptual seria o processo por meio do qual criamos conceitos mentais baseados em experiências práticas e culturais. Ou seja, em relação à tomada de consciência de um determinado conceito, a metáfora conceptual seria o conjunto de conhecimentos espontâneos construídos com base nas metáforas conceptuais desenvolvidas ao longo das experiências de vida do sujeito, isto é, da experiência corpórea do sujeito com o mundo. Vamos entender um pouco melhor.

Para Lakoff & Johnson (2003, p. 8) “... na base da evidência linguística, temos descoberto que a maior parte do nosso sistema ordinário de conceitos é naturalmente metafórica. Temos descoberto um caminho para

começar a identificar em detalhes que as metáforas são aquelas estruturas de como nós percebemos, pensamos e agimos”.

Isto é, o autor chega a conclusão de que todo o conjunto de conhecimentos adquiridos culturalmente por meio da prática e da experiência cultural, dão a base conceitual para a compreensão e a expressão mental sobre o mundo a nossa volta. Apesar de ser um processo, em certos momentos, automático.

Sobre isso, Lakoff & Johnson (2003, p.8) diz o seguinte: “se estamos certos em sugerir que nosso sistema conceptual é amplamente metafórico, então a maneira como pensamos, as nossas experiências, e o que fazemos todos os dias é muito mais uma questão metafórica. Mas nosso sistema conceptual não é alguma coisa que normalmente estejamos conscientes. Em muitas das pequenas coisas que fazemos todos os dias, nós simplesmente pensamos e agimos mais ou menos automaticamente”.


Para compreender melhor o conceito de metáfora conceptual vejamos um exemplo descrito pelo autor. Para Lakoff & Johnson (2003, p.9): “este é um exemplo do que significa um conceito metafórico, chamado, ARGUMENTO É GUERRA, que estrutura (ao menos em parte) o que fazemos e como entendemos o que estamos fazendo quando argumentamos. A essência da metáfora é entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra. Não é que argumentos sejam uma subespécie de guerra. Argumentos e guerras são coisas diferentes, um discurso verbal e um conflito armado – e as ações são de tipos diferentes. Mas ARGUMENTO é parcialmente estruturado, entendido, performado e falado em termos de uma GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada, e, conseqüentemente, a linguagem é metaforicamente estruturada”.

Quando estamos argumentando com alguém sobre determinado tema, estamos defendendo nossa tese usando argumentos. A cada argumento proferido, sustentado e vencido, avançamos em direção ao nosso interlocutor. Isto é, ganhamos território. De forma semelhante numa guerra, os dois lados disputam o território por razões diferentes, porém, cada um com os argumentos que sustentam sua luta. É este tipo de relação que os autores sustentam quando sugerem a metáfora ARGUMENTO É GUERRA.

O que podemos perceber é que o conceito desenvolvido por Lakoff & Johnson (2003) se encaixa perfeitamente com a nova noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ou seja, uma das partes do processo responsável por dar consciência sobre um determinado conceito, nos termos da NEZDP, que foi denominado como conhecimento espontâneo, seria claramente explicado pelo conceito de metáfora conceptual. Então teríamos a primeira parte do quebra-cabeças teórico: conhecimentos espontâneos são relativos às metáforas conceptuais.

Nos resta agora mostrar a relação entre o repertório linguístico e sua influência na tomada de consciência dos conceitos científicos. Além do seu relevante papel na Noção Expandida de Zona de Desenvolvimento Proximal.

## O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E SUA RELAÇÃO COM A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

 segunda parte do nosso quebra-cabeças teórico seria o conhecimento linguístico. Esta seria a parte do processo que materializaria, em palavras, as metáforas construídas nas experiências socioculturais e práticas vivenciadas pelo sujeito. De forma semelhante, o repertório linguístico também se origina nas relações cotidianas de interação entre os sujeitos.

O nosso repertório linguístico é construído ao longo das nossas vidas em consonância com o nosso contexto histórico, econômico e sociocultural. Todos esses fatores são responsáveis por nos permitir o acesso, ou não, a algumas informações que irão compor nosso conjunto de palavras e experiências práticas do dia-a-dia. Essas palavras e experiências, além da influência imprescindível do idioma que falamos, serão quem darão o suporte necessário para que possamos dar sentido/significado ao mundo, sobretudo, ao mundo acadêmico/escolar.

Daniel H. Lende propôs em um artigo publicado nos *Annals of Anthropological Practice*, o conceito “*poverty poisons the brain*”. Traduzindo a metáfora teríamos: a pobreza envenena o cérebro. O que o autor quer dizer é que as condições econômicas nas quais as pessoas estão inseridas influenciam diretamente no desenvolvimento cerebral. Não seria diferente em relação ao contexto social e histórico, haja vista que a situação financeira dos sujeitos tem relação direta com o ambiente no qual eles irão viver e interagir em sociedade.

Muitas pesquisas já foram desenvolvidas neste sentido. Já existe uma base sólida de informações que dão suporte a ideia de que os aspectos sociocultural, histórico e econômico influenciam diretamente no processo de construção de sentido/significado. O que buscamos com o nosso trabalho é mostrar que, além da construção de conhecimentos espontâneos, que é um processo sociocultural e histórico, o repertório linguístico, além de sofrer influência dos mesmos aspectos, também é um dos responsáveis diretos na tomada de consciência dos conceitos científicos.

Isso se torna relevante, sobretudo para o processo formal de ensino-aprendizagem, porque nem sempre o repertório utilizado na apresentação de conceitos nos livros didáticos e nas falas dos professores em sala de aula, convergem com o repertório dos aprendizes.

A nossa proposta é mostrar que há uma variação no repertório tanto linguístico quanto metafórico de acordo com o nível escolar do aprendiz. Isso porque suas experiências com determinadas situações variam de acordo com a

sua idade. Por exemplo, não é comum, na sociedade ocidental, uma criança de nove anos de idade ter conhecimentos práticos sobre relações sexuais. Logo, o conhecimento sobre este tema, de acordo com a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal, sofreria ruídos, já que parte do conhecimento necessário para a tomada de consciência (conhecimento espontâneo/prático) do conceito em questão não estaria completo.

Esta pesquisa irá deixar clara a nossa proposição de que a tomada de consciência de um conceito é resultado de um processo de relação biunívoca estabelecido entre os conhecimentos espontâneos (Metáfora Conceptual) e os conhecimentos científicos (Repertório Linguístico).

Além disso, este trabalho vem estabelecer uma visão de que esta compreensão trará uma resposta mais fundamentada à questão de como utilizar os conhecimentos de mundo dos aprendizes (Metáfora Conceptual) de forma eficiente e de acordo com o seu repertório linguístico.

## **METODOLOGIA**

**E**ste trabalho busca desenvolver uma nova perspectiva sobre o processo de tomada de consciência de conceitos científicos. É um trabalho de cunho teórico que visa avançar o ponto de vista historicamente estabelecido pelo teórico russo Vygotsky.

A pesquisa teórica é "dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20). Esse tipo de pesquisa é orientada no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. A pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção.

Dessa forma, este trabalho visa preencher uma lacuna descoberta no excelente trabalho do teórico Vygotsky no tocante a Zona de Desenvolvimento Proximal. O intuito é evoluir o ponto de vista sobre como os aprendizes tomam consciência dos conceitos científicos ensinados na escola.

Este trabalho envolve tanto uma profunda revisão bibliográfica, como o levantamento de alguns dados estatísticos visando obter subsídios empíricos que deem sustentação aos pressupostos teóricos levantados pelo estudo.

Dessa forma, desenvolvemos a coleta de dados com professores e alunos de uma escola da educação básica pública municipal no município de Guamaré/RN.

Este trabalho foi realizado dentro de uma abordagem qualitativa, ao passo que leva em conta todo o contexto histórico-científico sobre o tema em questão. E quantitativo, já que faz uso de dados estatísticos como meio de analisar os dados levantados por esta inquirição.

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário o qual “consiste em um conjunto de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador durante uma entrevista face a face” (MARCONI & LAKATOS, 1996). Para isso foi desenvolvido um formulário contendo os questionamentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

A análise dos dados se deu com base na teoria dos protótipos (LAKOFF, 1990). Nesta etapa, a preocupação consistiu em mostrar, por meio do levantamento de dados, como grupos de sujeitos com faixas etárias e atuações diferentes na sociedade produzem protótipos diferentes sobre um mesmo termo ou palavra.

Após a categorização desses dados, teremos a percepção do reflexo dos aspectos socioculturais e econômicos sobre a forma como os sujeitos dão sentido/significados as palavras. Isso revelará também, a influência tanto do repertório linguístico, quanto das metáforas conceituais no processo de tomada de consciência de conceitos científicos. Bem como revelará que a convenção, isto é, o estabelecimento de um conceito dentro de um grupo, depende, também, desta relação.

## **PARTICIPANTES DA PESQUISA**

**P**articiparam desta pesquisa vinte e três professores da educação básica com formação variada e de áreas do conhecimento diferentes. Além de 21 alunos da educação básica. Todos os atores da mesma instituição de ensino.

## **PERGUNTA DE PESQUISA**

**P**ara trazer à tona a percepção dos alunos e dos professores sobre alguns conceitos e, a partir disso ter a possibilidade de categorizar tais concepções, lançamos mão da seguinte pergunta de pesquisa:

QUE SIGNIFICADOS VOCE PODE DAR AS SEGUINTE PAL AVRAS?  
AMOR, APAGAR E RAIVA.

## CATEGORIZAÇÃO E RESULTADOS

Abaixo apresentaremos as tabelas de categorização das respostas dadas pelos professores e pelos alunos.

### *Categorização dos dados dos alunos*

Categorização da palavra Amor			Categorização da palavra Raiva		
%	Palavra	Qtd	%	Palavra	Qtd
57,1429	Namorar	12	9,52	Matar ou morte	2
14,2857	Amizade	3	9,52	Acalmar	2
14,2857	Sentimento	3	28,6	Illegível	6
9,52381	Moralidade	2	9,52	Raiva ou ódio	2
4,7619	Jogar	1	4,76	Alegria	1
100	Total	21	4,76	Paciência	1
			4,76	não gostar de alguém	1
			4,76	Falta de respeito	1
Categorização da palavra Apagar			4,76	Bater	1
%	Palavra	Qtd	4,76	inimigo	1
14,2857	Acender	3	4,76	Angustia	1
14,2857	Apagar	3	4,76	Estresse	1
9,52381	Pecado	2	4,76	Cacete	1
9,52381	Matar	2	4,76		
9,52381	Pessoa que não gosta	2	100	Total	21
4,7619	O errado	1			
4,7619	História	1			
4,7619	Esquecer	1			
4,7619	Apagar a raiva	1			
4,7619	Memória	1			
4,7619	lâpis	1			
4,7619	nada	1			
9,52381	Illegível	2			
100	Total	21			

Figura 1.

### *Categorização dos dados dos professores*

Categorização da palavra Amor			Categorização da palavra Apagar		
%	Palavra	Qtd	%	Palavra	Qtd
21,7391	Família	5	13	Esquecer	3
13,0435	Sentimento nobre	3	17,4	Excluir/deletar	4
8,69565	Compromisso	2	21,7	coisas ruins	5
17,3913	Faz bem	4	4,35	Refazer	1
4,34783	Respeito	1	4,35	Fogo	1
4,34783	Eros	1	4,35	Passado	1
8,69565	Doação	2	4,35	Desfazer	1
8,69565	Necessidade	2	4,35	Despreso	1
4,34783	Deus	1	4,35	Falsidade	1
4,34783	Sinceridade	1	4,35	Violência	1
4,34783	Força que move	1	4,35	Dívidas	1
100	Total	23	4,35	Preocupações	1
			4,35	Necessário	1
			4,35	Faz parte	1
Categorização da palavra Raiva			100	Total	23
%	Palavra	Qtd			
47,8261	Sentimento negativo	11			
8,69565	Desconforto e desequilíbrio	2			
8,69565	Descartar/desnecessário	2			
4,34783	Sentimento controlável	1			
13,0435	Traição, infidelidade e falsidade	3			
4,34783	Evito	1			
8,69565	Injustiça	2			
4,34783	Vazio	1			
100	Total	23			

Figura 2.

## ANÁLISE DOS DADOS

**P**ara a análise dos dados, lançamos mão de um importante conceito da Linguística Cognitiva. O conceito de protótipo:

Para Lakoff (1987), o indivíduo constrói categorias com base em um conjunto de condições sociais e culturais de referência. São estruturas conceituais complexas que organizam o nosso conhecimento geral sobre o mundo. Não são, entretanto, representações internas da realidade exterior, pois são construtos oriundos da interação do indivíduo com seu meio ambiente, muitas vezes construídos com o auxílio de mecanismos imaginativos, via corporalidade, como a metáfora e a metonímia.

## RESULTADOS

**E**sta etapa é responsável por identificar as definições prototípicas dadas as palavras Amor, Raiva e Apagar. Ou seja, como a maioria dos indivíduos de cada grupo definem cada termo.

### *Categorização dados dos professores*

Em relação à palavra amor, percebemos que o grupo de professores relacionaram esta palavra à família (21,7%). Mais de um quinto dos participantes.

Em relação à palavra apagar, os professores a relacionaram a apagar coisas ruins (21,7%). Novamente mais de um quinto dos participantes.

Em relação à palavra raiva, os professores a relacionaram a um sentimento negativo (47,8%). Aproximadamente a metade dos participantes.

### *Categorização dados dos alunos*

Em relação à palavra amor, percebemos que o grupo de alunos relacionam esta palavra à namorar (57,1%). Mais da metade dos participantes.

Em relação à palavra apagar, percebemos que os alunos não tem uma definição prototípica sobre o seu significado.

Em relação à palavra raiva, percebemos que os alunos não tem uma definição prototípica sobre o seu significado.

## CONCLUSÕES

**A** teoria dos protótipos nos permite identificar padrões socioculturais de estilo de vida e práticas sociais que refletem na forma como os sujeitos dão sentido às palavras. Assim como sugerem quais metáforas conceituais podem estar por trás desses processos de significação.

Além disso, a categorização prototípica de um termo dentro de um determinado grupo, mostra que este grupo desenvolveu tal definição/conceito sobre um termo baseado em um conjunto de condições sociais e culturais de referência. Isso mostra que para se chegar a esse ponto é necessário que as metáforas conceptuais e o repertório linguístico dos sujeitos estejam em equilíbrio, ou seja, estabeleçam uma relação de biunivocidade.

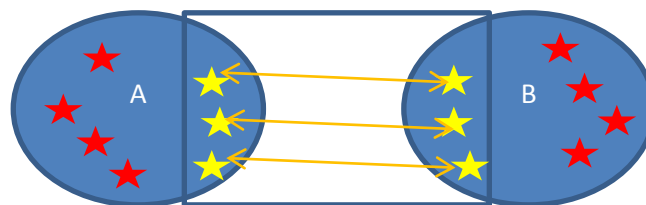
É a partir desse ponto que entra em cena a convenção. Isto é, quando o indivíduo consegue transmitir de um plano mental A para um plano mental B a materialização verbal de uma metáfora conceptual, significa que houve a tomada de consciência daquele conteúdo subjetivo com forte referência sociocultural, baseado em experiências práticas cotidianas e que agora podem ser descritas em palavras. Desse ponto em diante o termo/conceito torna-se compreensível e categorizável.

Portanto, quando um grupo desenvolve um protótipo sobre determinado termo/conceito, significa que houve uma convenção, isto é, a criação de um novo conceito compreensível pelos atores deste grupo. A convergência entre repertório linguístico e metáfora conceptual culmina no processo de tomada de consciência desse conceito.

Por outro lado, qualquer déficit no conjunto de metáforas conceptuais, ou no repertório linguístico de um indivíduo pertencente a este mesmo grupo, ocasionará um problema na compreensão sobre este mesmo conceito. Foi o que pudemos perceber quando comparamos os dois grupos.

Isso reforça a nossa concepção da Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal (NEZDP), quando postulamos que a tomada de consciência de determinado conceito depende do estabelecimento de uma relação de biunivocidade entre o repertório linguístico do indivíduo, e de seu conjunto de metáforas conceptuais. Em outras palavras, a aprendizagem depende da construção de uma relação biunívoca entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos espontâneos.

Para uma melhor compreensão desenvolvemos o gráfico a seguir:



Imagine agora que a elipse A é o mapa mental com o conjunto de metáforas conceptuais (conhecimentos espontâneos) de determinado indivíduo. Já a elipse B é o conjunto com o repertório linguístico (conhecimento científico) desse mesmo indivíduo. Para que ele tome consciência do conceito de retângulo, é necessário que seja estabelecida uma relação biunívoca entre esses dois conjuntos de conhecimentos sobre tal conceito. Isto é representado



pelas estrelas em amarelo. A partir do momento em que esta relação de um pra um é estabelecida, a aprendizagem sobre o que é um retângulo se sedimenta no mapa mental do aprendiz. Isto é a NEZDP.

Portanto, ao analisarmos os dados verificamos que os alunos, diferentemente dos professores, não desenvolveram protótipos dos termos apagar e raiva. De acordo com a NEZDP, isso ocorre devido ao não estabelecimento de uma relação de um para um entre o conjunto de metáforas conceptuais e o seu repertório linguístico em relação a esses dois termos. Isso significa que o grupo de alunos precisam ampliar o seu repertório linguístico, assim como o seu conjunto de experiências socioculturais, de forma a tornar convencional a compreensão de tais termos. Pois a convenção de um termo perpassa pela tomada de consciência do mesmo.

Esta concepção trás à tona um leque de possibilidades pedagógicas infinitas. Podemos citar por exemplo, a clareza com que ela permite compreender como um conceito pode ser ensinado de maneira mais efetiva e eficiente, pois, é possível projetar qual repertório linguístico e quais metáforas conceptuais devem ser elencadas no planejamento da aula para facilitar a compreensão do aprendiz.

Além disso, facilita no processo de avaliação dos aprendizes, pois, nos permite criar estratégias para descobrir quais conceitos, subjacentes ao conceito que está sendo ensinado, precisam de um reforço para se alcançar a compreensão do conceito mais amplo. Por exemplo: se um professor de matemática passa um cálculo de divisão para 10 alunos e metade deles consegue obter sucesso na resolução do problema, isto significa que estes cinco alunos dominam os conceitos de soma, multiplicação e subtração, pois, estes estão envolvidos no cálculo. Isto é, fazem parte do conjunto de conceitos subjacentes ao conceito de divisão. Ao passo que os outros cinco apresentam alguma deficiência em um ou mais de um deles. Possibilitando que o professor desenvolva estratégias diferentes para o ensino do conceito de divisão.

Apesar de necessitar de mais amadurecimento, a Noção Expandida da Zona de Desenvolvimento Proximal já trás à tona uma nova perspectiva sobre os processos de aprendizagem-ensino que influenciam diretamente na forma como planejamos e executamos nossas atividades docentes.

Uso o termo aprendizagem-ensino porque, de acordo com a NEZDP, é a compreensão sobre o processo de aprendizagem que orienta a construção de estratégias de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1983.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz. 2000 [1996] **Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia [Dissertação de Doutoramento apresentada à FLUL, 1996).

BROWN, A. L (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. WEINERT & R. H. KLUWE (Eds.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. P. 65-116.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

C. Fillmore 1977a. 'The Case for Case Reopened'. In *Syntax and Semantics 8: Grammatical Relations*, ed. P. Cole, 59 – 81. New York: Academic Press.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **ALFABETIZAÇÃO E LINGUÍSTICA. Série Pensamento e ação no magistério 9ª ed**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CASTELL, S.; LUKE, A.; MACLENNAN . On defining literacy. *Literacy, Society, and Schooling: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FERRÃO, Maria Clara Teodoro. **TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL: UMA BREVE INTRODUÇÃO**. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/242715095\\_TEORIA\\_DA\\_METFORA\\_CONCEPTUAL\\_\\_UMA\\_BREVE\\_INTRODUO](http://www.researchgate.net/publication/242715095_TEORIA_DA_METFORA_CONCEPTUAL__UMA_BREVE_INTRODUO)> Acesso em 14 ago. 2014.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Traduzido por: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Edição comemorativa de 20 anos de publicação)

FILLMORE, C. '**Scenes-and-frames Semantics**'. Em *Linguistic Structure Processing*, ed. A. Zambolli, 55 – 82. Amsterdam: North Holland Publishing Company, 1977b.

FILLMORE, C. '**The Case for Case Reopened**'. In *Syntax and Semantics 8: Grammatical Relations*, ed. P. Cole, 59 – 81. New York: Academic Press, 1977a.

FILLMORE, C. **'Topics in Lexical Semantics'**. Em *Current Issues in Linguistic Theory*, ed. R. W. Cole, 76 – 138. Bloomington: Indiana University Press,

FLAVELL, J. H (1976) . Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. RESNICK (Ed.), **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 231-236.

FLAVELL, J. H (1979). **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry**. *American Psychologist*. p. 906 - 911.

GIBBS, Raymond. 1994 *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo:

HOUAISS, Antonio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: EBRADF, 1985.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica número 26, 2009. Disponível

em:<[www.ibge.gov.br/home/estatisticas/populacao/condicaoodevida/indicadores\\_minimos/sinteseindicsoais2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatisticas/populacao/condicaoodevida/indicadores_minimos/sinteseindicsoais2009/indic_sociais2009.pdf)> . Acesso em 13 ago. 2015.

INAF, Inaf Brasil. Indicador de alfabetismo funcional: Principais resultados. Instituto Paulo Montenegro, 2009. Disponível em: <[www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgado\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgado_final.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

KORIAT, A. **The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control**. *Consciousness and Cognition*. Vol 9, p. 149–171, 2000.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. 1980 *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of Chicago Press.

LAKOFF; JOHNSON, George; Mark. **Metaphor we live by**. London: The University of Chicabo Press, 2003.

*Linguistic Theory*, ed. R. W. Cole, 76 – 138. Bloomington: Indiana University

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de vygotsky: a psicologia sócio-histórica**. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, n.10, v. 2, 2006.

MACARO, Ernest. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

MOURA FILHO, A. C. L. **O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas.** Linguagem & Ensino, v. 12, n. 1, p. 253-283, jan-jun, 2009.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky : um dialogo possível** / Jenifer Satie Vaz Ogasawara.- Salvador, 2009.

OLIVEIRA, Kátia Magalhães de. ALAFABETISMO E ANALFABETISMO FUNCIONAL. Rio de Janeiro, 2011. MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e complexidade.** Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, 2006.

PAPALEONTIO-LOUCA, Eleonora. **Metacognition and theory of Mind.** Cambridge Scholar Publishing, 2008.

Parábola Editorial, 2003.

PESSANHA, Eunize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 31-45, 2003/2004.

PIRES, Cláudia. **Antecedentes Históricos da Escrita.**  
<http://www.revistatemas>.

Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007, sob orientação do Prof. Dr. Renilson José Menegassi. A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL Pricila Gaffuri (PIC-UEM) Renilson José Menegassi (UEM)

SILVA, Augusto Soares da. 1997 «A Linguística Cognitiva. Uma Breve Introdução a um Novo Paradigma em Linguística», in *Revista Portuguesa de Humanidades*, 1/1-2, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Braga, 59-101.

SILVA, Francisco Alan da. **Ensino de língua estrangeira: uma proposta de ensino integrada com o uso das TICs com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz.** Natal, RN: UFRN, 2011.

SILVA, Vanessa Souza; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 27 p. 271-287, jul.dez. 2009. ISSN 1981-0431.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

SOARES, Magda. Que professore de português queremos formar? Movimento, Niterói, n. 3 p. 149-155, 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita. 2ª ed.** Tradução Beatriz Cardoso – 2ª ed. – São Paulo: Trajetória Cultural: Campinas, 1990.

TELMA FERRAZ LEAL; ANA CAROLINA PERRUSI BRANDÃO. PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Ministério da educação, 2006.

Torgesen, J.K. Preventing Early Reading Failure. American Educator, Fall, 2004.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** COLE, Michael [et al] (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2008.



## REPRESENTAÇÃO FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COM FOCO NO LETRAMENTO VISUAL

Maria Elizia Cavalcante Costa; Robson Henrique Antunes de Oliveira; Sanzio Mike Cortez de Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: [eliziaccavalcante@gmail.com](mailto:eliziaccavalcante@gmail.com);  
[robson.henriq@hotmail.com](mailto:robson.henriq@hotmail.com); [sanziomike@hotmail.com](mailto:sanziomike@hotmail.com)

### RESUMO

Ler o mundo é uma tarefa que somos constantemente convidados a realizar. O apelo da comunicação através de imagens requer de nós leitores habilidades que nos permitam ler e explorar criticamente suas intenções enquanto comunicação multimodal. Este trabalho pretende analisar a representação da figura feminina no Livro Didático de Língua Inglesa, com foco nos elementos visuais por ele veiculados. Usando como referencial teórico a semiótica social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), (DESCADERCI, 2002) e o letramento visual (BAMFORD, 2000), (CALLOW, 1999; 2005, 2013) buscamos interpretar a abordagem dada aos elementos de representação feminina no livro do 9º ano do Ensino Fundamental “*Way to English for Brazilian learners*” da Editora Ática. Escolhemos como categorias de análises os seguintes critérios: a) como a identidade feminina é retratada no Livro Didático?; b) quais papéis são representados?; e c) como promover a leitura crítica dessas representações? Nossa pesquisa de natureza qualitativa baseia-se na leitura de referencial sobre o letramento visual e crítico, para possibilitar a análise interpretativa dos dados encontrados. Observamos que o material analisado traz importantes elementos para desenvolver a consciência crítica com relação a temas como igualdade de gênero e o papel da mulher na sociedade. Seus textos visuais permitem desenvolver nos alunos a atenção ao elemento imagético como forma de engajamento social e crítico por meio do estudo da língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** representação feminina, letramento visual; livro didático.



# **SCHEREZADE, VIAJANTE DO PENSAMENTO NÔMADE: UMA LEITURA DO ROMANCE *VOZES DO DESERTO* SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI**

Maria do Socorro Souza Silva

Roniê Rodrigues da Silva (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte [mariadosocorro.uzl@hotmail.com](mailto:mariadosocorro.uzl@hotmail.com)

[rodrigopiñon2014@gmail.com](mailto:rodrigopiñon2014@gmail.com)

## **RESUMO:**

Considerando o que discutem os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari acerca das noções de Rizoma, Corpo sem órgãos, Máquina abstrata de rotação, Máquina de guerra e Aparelho de Estado na obra *Mil platôs*, objetivamos realizar uma leitura crítica do romance *Vozes do Deserto* (2004), da escritora contemporânea Nélide Piñon, associando os paradigmas filosóficos citados à construção da identidade dos protagonistas da narrativa, o Califa e a Scherezade. Por tratar-se de duas personagens que constroem suas subjetivações de maneira contrastante, sendo o Califa um homem de raízes, de personalidade fixa; e a Scherezade uma jovem de pensamentos e conduta multifacetada, procuramos problematizar suas identificações a partir da teoria referida para compreender o embate desenvolvido entre os personagens ao longo da narrativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Filosofia. Nélide Piñon. Identidade.

## **INTRODUÇÃO**

O romance *Vozes do Deserto* da escritora Nélide Piñon, publicado em 2004, é construído em torno de uma personagem da literatura universal conhecida pela arte de lidar com as palavras e de encantar aqueles que a ouvem. Oriunda da saga oriental, Scherezade emerge de *As mil e uma noites* para a narrativa de Piñon, onde aparece como uma protagonista insubordinada, que resolve desafiar o poder institucional representado pelo Califa de Bagdá, afim de suspender um decreto de morte que pesa sobre as donzelas do reino. Conhecida desde a saga original por escapar diariamente da morte ao iniciar uma história e interrompê-la no seu ápice, deixando os seus ouvintes a espera pelo desfecho final, a personagem vale-se do fascínio da fabulação para, dia após dia, sobreviver, permitindo-lhe dar continuidade a história inacabada.

Considerando, então, essa (re)encenação do clássico, pretendemos neste trabalho realizar uma leitura crítica da narrativa nelidiana, visando associar a construção das identidades das personagens Califa e Scherezade a alguns princípios da

(83) 3322.3222

[contato@sinafro2018.com.br](mailto:contato@sinafro2018.com.br)

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

filosofia deleuze-guattariana, principalmente às ideias de Rizoma, Corpo sem Órgãos, Máquina abstrata de rotação, Máquina de Guerra e Aparelho de Estado.

### **O Califa e a Scherezade: A conjectura de suas identidades**

Segundo os princípios deleuze-guattarianos, a ideia de rizoma é extraída a partir de uma relação com a botânica e designa uma formação na qual não se pode identificar seu início ou fim, por possuir muitas disjunções, “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”. (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p. 15). Desse modo, entendemos que o rizoma caracteriza-se principalmente pela multiplicidade de suas extensões, por uma estrutura labiríntica na qual não se pode identificar um centro, uma única saída, mas diversas possibilidades de agenciamentos. Procurando designar mais claramente a ideia de rizoma, os filósofos estabelecem alguns princípios através dos quais procuram caracterizá-lo. O primeiro e o segundo princípios são o de “conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore e da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p. 15). As ligações no rizoma se dão em qualquer ponto, por meio de várias conexões, tornando-o uma constituição múltipla.

Pensando na ideia de rizoma apresentada, e nos princípios da conexão e heterogeneidade, podemos propor uma associação com a conjectura da identidade da personagem Scherezade. Tal relação pode ser observada devido ao fato de a protagonista constituir sua subjetivação, ao longo da narrativa, estabelecendo rupturas com o sistema dominante, investindo em agenciamentos com possibilidades de conexões diversas, a partir dos quais torna-se um sujeito desdobrável, não fixado, mas fluído. Essa característica será, inclusive, incorporada na sua função de contadora de histórias, as quais são oriundas de fontes diversas, ratificando um nomadismo do pensamento que pode ser apontado como próprio da personagem: “Nunca se cansa de se entregar à irremediável volúpia de contar histórias, como se assim encetasse uma peregrinação a Meca, ou a Medina, segundo a direção que tomasse.” (PIÑON, 2004, p. 163).

A natureza desdobrável de Scherezade, referida acima, permite à personagem transformar o próprio corpo num território de intensidades contínuas responsáveis por fazê-la assumir uma diversidade de identificações durante o ato da fabulação, conforme se percebe numa passagem do texto literário:



Scherezade assume alternadamente papéis femininos e masculinos. Sente-se à vontade em descrever o falo e a vulva. As genitálias dos seres não a incomodam. Seu corpo absorve em igual intensidade as proporções de cada qual. Lateja, pulsa, incha, cresce, endurece, segundo a anatomia que representa nos seus relatos. Quando se cansa de ser homem, esquecida do que é ser mulher na corte de Bagdá, sente desprezo por uma humanidade imersa na sujeira e nas falsas ilusões. (PIÑON, 2004, p.307)

O trecho mostra-nos aspectos da personalidade de Scherezade e nos possibilita pensar numa associação com a ideia de rizoma. Em seus relatos, ela incorpora os traços dos personagens, oscilando entre a identidade masculina e a feminina, segundo as necessidades da narrativa. Nesse sentido, se metamorfoseia, ora tem reações próprias de um homem, “cresce, endurece”, ora assume aspectos do corpo de mulher, “lateja, pulsa”, reagindo de acordo com a identidade que incorpora a cada instante. Numa mesma narrativa pode oscilar entre uma personalidade e outra, constituindo-se, assim, como uma personagem rizomática.

Considerando a performance de contadora de histórias, a partir das ações da personagem ao longo da narrativa, é possível associá-la também às características do rizoma no que tange ao 3º princípio proposto por Deleuze e Guattari, denominado de princípio da multiplicidade o qual propõe que: “[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo”. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.16). Assim, como consequência dos princípios anteriores, a multiplicidade pode ser percebida como algo que constitui a essência das histórias contadas por Scherezade, que se vale tanto dos aspectos oriundos da grei dos abássidas orientais, fazendo reviver personagens marcantes na história dos sultões; como reaviva personagens advindos das fábulas populares, como Simbad, Zoneida e outros.

O caráter múltiplo relacionado à identificação do ato de fabular se propaga para além do fato de encarnar personagens originados de universos diversos, pode também ser visto quando a própria personagem transita entre o status de princesa, obtido pelo fato de ser filha do Vizir, passando ao papel de jovem aventureira que perambula pelo mercado de Bagdá e até de heroína que se sacrifica pela vida das jovens do reino condenadas à morte. Scherezade é por si mesma múltipla, se “transforma em um ser diferente a cada segundo”. (PIÑON, 2004, p.139). Dessa maneira, podemos dizer que a multiplicidade em Scherezade é traduzida pela sua experiência de vida, pelas ações e também no caráter das histórias por ela criadas, sempre intermináveis, conforme está assinalado no texto literário, “[...] sempre contava histórias de forma ininterrupta. [...] obriga-a a inventar um palco sobre

o qual seus personagens, nascidos da ilusão, pisam firmes”. (PIÑON, 2004, p. 255-256). Em contraposição a essa subjetivação, a figura do Califa, do Soberano pertencente a Grei dos Abássidas, é representada ao longo do texto nelidiano de forma bastante rígida, fechada, séria, demarcando uma identidade que se opõe claramente a da Scherezade, que como assinalamos é múltipla.

Em várias passagens da narrativa é possível observar a “mirada” séria do Califa, seu comportamento fechado o qual podemos associar à imagem da árvore que nas discussões dos filósofos franceses se contrapõe ao rizoma. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas”. (DELEUZE E GUATTARI, 2005, p.17). Enquanto a identidade da Scherezade pode ser vista como rizomática, múltipla, repleta de linhas de fuga<sup>1</sup>; a do Califa é estática como a imagem da árvore, a qual, segundo os filósofos, sugere algo fixo, imóvel, avesso a mudanças. Podemos notar esse aspecto nas atitudes do Soberano, conforme passagem que segue: “[...] Absorve o seu silêncio, as irradiações da mirada cruel, raramente alterada pela ternura, a fazer um juízo do mundo. Para abrandar o soberano, removê-lo do centro do seu império interior, serão necessários anos de empenho, de uma batalha quase inútil”. (PIÑON, 2004, p.255)

A personalidade do Califa é revestida pelo semblante de um homem da política, que precisa atender a certas convenções. Há nele uma ausência de sentimentos, as relações que estabelece com as pessoas a sua volta são regadas pela seriedade de sua personalidade, desde o tratamento dado aos escravos, como também na relação que tem com Scherezade, mesmo que trate-a com respeito, ainda assim falta-lhe a proximidade comum entre os casais: “O Califa, impedido de alimentar qualquer sentimento amoroso, não pronuncia o nome de Scherezade. Hábito que estendia a todas as favoritas, tratando-as, assim, como se elas fizessem parte de uma entidade incorpórea, da qual devia eludir-se”. (PIÑON, 2004, p.193). Esse distanciamento entre o homem e a mulher, Califa e Scherezade, pode ser representado também pela descrição dos atos sexuais, os quais aparecem regidos por muita frieza, permeados de artifícios teatrais, uma espécie de farsa:

O amor é teatral, intui Scherezade, que à mercê do Califa, jamais se apaixonou. O espetáculo amoroso, como o concebe agora, junto ao leito do Califa, requer ilusão, artifício, máscaras coladas ao rosto dos amantes enquanto copulam. E que, modeladas com cera, derretem a renovam-se

---

<sup>1</sup> Linhas de fuga segundo Deleuze e Guattari são os meios pelos quais o rizoma faz suas conexões com os outros pontos do rizoma. Associadas a identidade da personagem Scherezade, essas linhas de fuga são os meios pelos quais ela age diariamente elaborando seus enredos.

durante a noite, à medida que eles subtraem e acrescentam gestões e palavras ao convívio. (PIÑON, 2004, p.191)

Percebemos que as sensações provenientes do ato sexual são por Scherezade encenadas e pelo Califa aceitas. O homem, nessa feita, mostra-se conivente com a forma com que a mulher finge o prazer. Ele age friamente, com gestos próprios de sua natureza, levando o narrador à utilização da palavra cópula, propositadamente usada com o objetivo de demarcar uma união sem sentimentos, mas que se alonga em outras passagens do texto: “Indica a Scherezade que se deite e, sem se despir ou retirar o falo escondido nas vestimentas, cobre-a com o corpo. Seus gestos, simulando uma cópula ativa, provam estar ele disposto a viver em regime de farsa em troca das compensações habituais [...]”. (PIÑON, 2004, p.332).

A frieza e a forma mecânica com que o Califa trata as pessoas, sobretudo a esposa, nos permite aproximar a conjectura de sua identidade com a imagem da árvore segundo os princípios de Deleuze e Guattari. Como está assinalado no texto literário, o soberano não pretende conquistar o amor da jovem esposa, mas sim deitar-se com ela noite após noite, logo em seguida ouvir o desenrolar de mais uma história e contar diariamente com a discricção de Scherezade em relação ao casamento de farsa. Revelando cada vez mais que trata-se de um homem de personalidade fria, fixa e imutável. Considerando ainda o pensamento deleuze-guattariano, procuraremos estabelecer outras relações das identidades das personagens Scherezade e Califa com outras noções discutidas na obra *Mil Platôs*, por exemplo uma associação com a ideia de “Organismo e Corpo sem órgãos – CsO”. Para entender o fundamento de tais ideias, vejamos o que dizem os filósofos acerca dessas práticas, pois segundo eles é preciso viver, ser o CsO para poder entendê-lo:

Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – CsO – mas já se está sobre ele – arrastando-se como um verme, tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe. É sobre ele que dormimos, viajamos, que lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.10)

Para entender o CsO é preciso vivê-lo através das práticas diárias, porém quase sempre o que fazemos não se configura como Corpo sem Órgãos, visto que somos despotencializados em nome dos preceitos institucionais. Nesse caso, apenas quando são quebrados os ditames socialmente estabelecidos, quando o indivíduo de alguma

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

forma transgride as normas que lhe são postas é que o CsO se materializa nas vivências. Acrescentamos que, assim como a árvore se opõe até certo ponto ao rizoma, por um ser de princípio uno, fixo, e o outro múltiplo/instável, do mesmo modo o organismo se contrapõe em parte ao CsO, pois enquanto o primeiro preza pela organização dos órgãos, cada um com sua função estabelecida, no segundo “os órgãos perdem toda constância, quer se trate de sua localização, ou de sua função”. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.14).<sup>2</sup> Há uma desestabilização, uma desautomatização, o que sempre esteve previsto e determinado passa a ter outras possibilidades e funcionalidades.

Fazendo um paralelo com *Vozes do Deserto*, podemos estabelecer uma relação entre as noções de “Organismo” e “Corpo sem Órgãos” com as identificações do Califa e de Scherezade, respectivamente, isso porque conforme estamos mostrando ao longo deste estudo, o Califa constitui-se como um homem sistematizado, sua rotina é previamente organizada, seus atos e reações são previstos, seus impulsos são controlados, seus desejos reprimidos, dentre outros aspectos que possibilitam esta associação. Sobre a rotina previamente estabelecida do Califa, o narrador assinala que apenas os relatos da jovem é que tiram o soberano, por alguns instantes, de sua condição estável:

Assim, a conjugação das palavras da jovem com o desejo carnal, longe de alegrá-lo, arranca o califa das amarras da realidade. Cria nele expectativa que, ao final das audiências, o devolve às histórias de Scherezade, cujo epílogo aspira a conhecer. Vive um cotidiano que, cumpre à risca”. (PIÑON, 2004, p.235).

Fora disto, o homem segue os mesmos passos todos os dias, frequenta as audiências para resolver os problemas do reino e ao cair da noite segue para os aposentos, onde Scherezade o aguarda com suas fábulas.

Já a Scherezade vive uma conjectura de Corpo sem Órgãos, primeiro quando sai de sua condição favorável de filha do Vizir para colocar-se numa condição não resignada, que não aceita a desdita que pesa sobre as donzelas do reino. No caso desta personagem, lembremos que quando decide desafiar o Califa, Scherezade o faz em sacrifício, fato incomum às moças da classe à qual pertence e que não aparecem sob o julgo do decreto do monarca. Por outro lado, se mostra uma figura transgressora quando liberta-se das convenções sociais que preveem

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que quando nos referimos a oposição entre árvore e rizoma, organismo e CsO não procuramos uma relação binária, do contrário, entendemos que árvore e rizoma, assim como a noção de organismo e CsO, até certo ponto se contrastam, mas uma coisa pode aparecer na outra. Não são, portanto, estruturas totalmente antagônicas

para as mulheres um estado inferior ao homem, que impede-as de escolher um marido, sendo que ela mesma é quem o escolhe, na intenção de travar com ele uma espécie de combate do qual deseja sair vencedora. Trata-se de uma decisão com fins sociais, confirmando mais ainda que ela não é uma jovem como as demais da sua grei.

Dentre as inúmeras passagens da narrativa nas quais apresenta-se uma Scherezade insubordinada aos ditames sociais, podemos trazer esta, localizada logo no início do enredo, quando o narrador já inicia revelando-nos que:

Scherezade não teme a morte. Não acredita que o poder do mundo, representado pelo Califa, a quem o pai serve, decreta por meio de sua morte e extermínio da sua imaginação. Tenta convencer o pai de ser a única capaz de interromper a sequência das mortes dadas às donzelas do reino. Não suporta ver o triunfo do mal que se estampa no rosto do Califa. Quer opor-se à desdita que atinge os lares de Bagdá e arredores, oferecendo-se ao soberano em sedicioso holocausto. (PIÑON, 2004, p. 07).

Conforme assinalado no trecho da narrativa, Scherezade é uma personagem destemida, característica incomum para uma jovem como ela que tem o futuro à mercê das decisões do pai. Todavia, observamos que a personagem carrega em si, no destemor que sente diante da morte e na força da sua imaginação, a ideia de potência a qual se manifesta por meio do seu discurso, dos seus relatos. A potência da personagem é tanta que a torna insubordinada aos preceitos institucionais. Normalmente a condição de uma mulher no contexto em que a narrativa se passa é de total domínio e submissão à família, ao poder patriarcal representado pela figura do pai e/ou do marido. Porém Scherezade, como metáfora de um Corpo sem órgãos, age por conta própria, convicta dos seus ideais.

Para criar o seu CsO Scherezade precisa destituir-se de toda uma condição aparentemente confortável, abrindo mão do amor e da convivência com o seu pai; Mas, por outro lado, investe na força de suas narrativas, visando vencer o Califa pelo poder da palavra. O ato de fazer-se Corpo sem Órgãos em alguns casos pode ser doloroso, a dor mesmo que metafórica faz-se presente na personagem Scherezade, que sofre diariamente pelas consequências das suas escolhas.

Outra proposição deleuze guattariana sob a qual pretendemos associar as identidades dos protagonistas de *Vozes do Deserto* é relativa à ideia da “Máquina abstrata de rostidade” que com sua ação institucionalizada procura rostificar os indivíduos que, segundo os filósofos contemporâneos, nascem sem rostos, apenas com cabeças. Desse modo, a máquina abstrata ao longo da vida produz os rostos segundo seus fins. A noção

de rosto em Deleuze e Guatarri não é a mesma que temos nos pressupostos convencionais, ou seja, para eles o rosto é uma codificação de um conjunto que compreende o corpo como um todo, incluindo a cabeça que para fazer parte desse “rosto” precisa ser decodificada e recodificada:

O rosto só se produz quando a cabeça deixa de fazer parte do corpo, quando pára de ser codificada pelo corpo, quando ela mesma pára de ter código corporal polívoro multidimensional – quando o corpo, incluindo a cabeça, se encontra decodificado e deve ser sobrecodificado por algo denominado Rosto. (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.35).

Segundo esse pensamento, para a constituição do “Rosto” faz-se necessária a decodificação da cabeça, destituí-la de sua função automatizada para depois recobri-la com o novo “Rosto”, produzido pela máquina. Assim, a ação da Máquina abstrata de rostidade compreende o rosto, o corpo, o modo de viver dos sujeitos que são rostificados, “não se contenta em recobrir a cabeça, mas afetará as outras partes do corpo”. (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.35). Desse modo, pensando na narrativa nelidiana em estudo, podemos pressupor que há a presença de uma força abstrata que pré-determina as ações do Califa e da personagem Scherezade. O “Rosto como produção de uma máquina abstrata” pode ser interpretado de forma metafórica, ou seja, são as identidades que vamos incorporando ao longo da nossa existência. Nascemos neutros, “sem rosto” e a sociedade em que vivemos, por meio das instituições, vão moldando as nossas identidades, influenciando em nossas escolhas, produzindo os Rostos.

Em *Vozes do Deserto*, podemos observar a ação da “Máquina abstrata de Rostidade” no rosto/identidade do Califa que representa nos traços faciais a seriedade e a imutabilidade de um homem que precisa a todo custo transparecer a hegemonia, a austera posição que ocupa como chefe de Estado: “Ao definir o destino alheio, não lhe assoma ao rosto uma emoção que o identifique com o comum dos mortais. Convencido de suas medidas, não há nele lugar para o erro”. (PIÑON, 2004, p.205). O soberano ciente do papel que desempenha tem o rosto moldado por uma força abstrata que advém da sua grei e da soberania herdada. O Califa age segundo determinações da sua linhagem familiar constituída de homens de pulso firme, com fama de serem másculos e viris, bem como pelo fato de ser o representante maior do povo. Assim, precisa ter um rosto condizente com a identidade e posição que representa.

No caso de Scherezade, por se tratar de uma personagem por vezes ambígua, podemos mencionar que no caso da identidade da jovem contadora, ocorre uma tentativa de rostificação, pois há cenas em que a Scherezade finge ser algo que não

é, como nos momentos íntimos ou ao contar suas histórias. Porém, trata-se de um processo dela por ela mesma, ou seja, é por meio do seu próprio desejo que constrói seus rostos e não por influência de alguma instituição. Scherezade na maioria dos casos não segue determinações à risca, sempre procura meios de erigir linhas de fugas por meio das quais escapa da máquina abstrata de rostidade.

Enquanto o Califa tem o rosto em consonância com uma significação padrão, Scherezade muda de face com muita frequência, adquire múltiplas identidades, tem um rosto clandestino. “Sob os véus que lhe cobrem o rosto, a mirada camaleônica de Scherezade espreita as manifestações da sua ilimitada força”. (PIÑON, 2004, p.205). O narrador alude à figura do camaleão a fim de demonstrar a capacidade que Scherezade tem de apresentar rostos diversos, personalidades distintas. Já o Califa rende-se ao processo de rostificação proposto pela sociedade devido a sua condição política.

Outras relações deleuze-guattarianas que possibilitam uma associação com *Vozes do Deserto* são aquelas noções relativas à “Máquina de Guerra” e ao “Aparelho de Estado. Segundo Deleuze e Guattari (1997) a máquina de guerra é exterior ao aparelho de Estado. Estão próximas, mas em oposição. Sobre essas noções os filósofos destacam: “Note-se que a guerra não está incluída nesse aparelho. Ou bem o Estado dispõe de uma violência que não passa pela guerra: ele emprega policiais e carcereiros de preferência a guerreiros, não tem armas e delas não necessita [...]”. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.13)

O aparelho de Estado caracteriza-se principalmente pela sua interioridade, pela lógica intensiva, enquanto a máquina de guerra, pela exterioridade. Podemos imaginar que o Aparelho de Estado vale-se da guerra para constituir-se, para fazer valer sua soberania, ao contrário disso, as proposições dos estudiosos preveem que a máquina de guerra é anterior ao Aparelho de Estado. Ela é uma invenção dos nômades e sua função é justamente impedir a formação destes aparelhos, pois é através da guerra que podemos conspirar contra a constituições das organizações do Estado.

Tentando aproximar estas noções às identidades das personagens da narrativa nelidiana, aludimos as ações do Califa associando à organização e modos de ação do aparelho de Estado, enquanto a Scherezade mais assemelha-se a condição da Máquina de Guerra. Isso porque na identificação do Califa apresenta-se uma subjetivação própria das instituições caracterizada, sobretudo, por uma interioridade necessária ao bom desempenho do Aparelho de Estado. Para que a imaginação do soberano possa ser desterritorializada, ou seja, possa ultrapassar sua interioridade, é necessário um enorme esforço por parte da personagem contadora de histórias. Scherezade trava uma batalha a cada noite, vive uma

guerra no plano metafórico, em que usa sua arma de guerra mais poderosa, a narração, para conseguir ao raiar de mais um dia o veredicto do Califa de lhe ceder mais um dia de vida.

A oposição existente entre as identidades do Califa e da Scherezade é bem marcada na narrativa, o soberano é regido por ordens pré-determinadas pela grei familiar e pelos ditames do califado, os quais contribuem para a formulação de uma identidade fixa, conforme se percebe em seu comportamento e no modo de pensar. Assim, podemos dizer que o Califa é regido pelo “Aparelho de Estado”, ou até mesmo concebê-lo como o próprio aparelho de Estado relacionado à condição de soberania que exerce. Diferentemente, o pensamento nômade da contadora Scherezade transita por lugares diversos apresentando uma conduta múltipla. A imaginação da jovem a conduz à territorialidades distantes do palácio, mesmo que seu corpo permaneça fixo no lugar de confinamento sob as ordens do Califa. Entretanto, o poder exercido por ele não é capaz de interiorizar a criatividade de Scherezade: “Sob o mandato de sua imaginação nômade Scherezade fingia acompanhar os acordes do alaúde”. (PIÑON, 2004, p. 222).

Sobre o aspecto nômade característico da Máquina de Guerra relacionando-o com a identidade múltipla e nômade de Scherezade, a narrativa afirma que:

A partir desta sucessão de visitas ao mercado, Scherezade descobria que, a despeito de sua nobreza, ela emergira do povo agrupado nos labirintos de Bagdá. Tinha em mente tal genealogia a fim de não perder de vista as histórias que começara a grupar. Não registrava, definitivamente, distância entre a sua grei e a agente andarilha e anônima que ia lhe povoando o espírito. (PIÑON, 2004, p.250)

O trecho relaciona a origem de Scherezade àquela dos povos nômades e que se assemelha à da Máquina de Guerra. Nesse sentido, podemos dizer que a identidade da personagem é clandestina, sua personalidade é multifacetada, seus relatos são vastos e povoados de personagens dessa mesma natureza. O fato dela entregar-se em sacrifício para evitar a morte das muitas jovens de Bagdá também aproxima-a máquina de guerra; pois desse modo ela se coloca em oposição aos preceitos da instituição do Estado representada pelo Califa.

## CONCLUSÃO

Procuramos neste estudo realizar uma leitura crítica do romance *Vozes do Deserto* de Nélide Piñon, tentando relacionar a configuração identitária das personagens Califa e Scherezade com conceitos oriundos da filosofia deleuze

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)



guattariana. Assim, partimos inicialmente das noções de árvore e rizoma as quais pudemos associá-las ao comportamento do Califa e de Scherezade. Nesse ponto, notamos que os dois personagens se opõem porque enquanto o Califa tende a transparecer uma identidade mais fixa, a Scherezade mostra-se desterritorializada, com a capacidade de se reterritorializar por meio de seus enredos. Associada à ideia de árvore e rizoma, também percebemos que as identidades dos protagonistas da narrativa podem ser incorporadas à ideia de organismo e Corpo sem Órgãos – CsO, visto que o Califa por ter uma personalidade mais fixa e estruturada, sem abertura a mudanças configura-se como um corpo organizado com todas as funções estabelecidas, já a Scherezade encena uma mulher de muitas faces, desempenha papéis diversos e transgressores para o gênero feminino, por isso pode ser concebida como CsO.

Outra relação que estabelecemos entre a narrativa e a filosofia contemporânea diz respeito à máquina abstrata de rotação que, em nossa interpretação, pode ser percebida no enredo como um elemento responsável por dar ao Califa um rosto institucional, em oposição ao rosto clandestino que se configura na contadora de histórias. Por fim, fizemos uma leitura das identidades dos protagonistas relacionando-as à ideia de máquina de guerra e aparelho de Estado, sendo o Califa ligado a conjectura do aparelho de Estado pela hegemonia presente na sua identidade e Scherezade a máquina de guerra devido ao seu aspecto transgressor que quebra com ditames pré-estabelecidos pelas instituições sociais.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.5. Tradução Peter Pal Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 2007.

PIÑON, Néida. *Vozes do Deserto*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

## SIMBOLOGIA PRESENTE NA OBRA MENSAGEM DE FERNANDO PESSOA

Alyssa Kayne de Queiroz dos Santos Lima<sup>1</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – alyssaqueiroz@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo se propõe a analisar a simbologia presente na obra Mensagem de Fernando Pessoa (1888-1935), apresentando e discutindo os resultados dessa investigação. Tem como enfoque principal a análise de alguns poemas retirados do corpo do texto, mais precisamente um poema de cada parte do livro. O livro é organizado em três partes, sendo Brasão, Mar Portuguez e o Encoberto, constituído de 33 poemas ao todo. Para dar maior credibilidade ao trabalho foram utilizadas citações e argumentos teóricos que tratam sobre o assunto, sendo: Berardinelli (1985) e Ordóñez (1994).

**Palavras-chave:** Símbolo, Pessoa, Poema, Portugal.

**Abstract:** This article proposes to analyze the symbology present in the work Message of Fernando Pessoa (1888-1935), presenting and discussing the results of this investigation. Its main focus is the analysis of some poems taken from the body of the text, more precisely a poem from each part of the book. The book is organized in three parts, being Coat of Arms, Portuguese Sea and Encoberto, consisting of 33 poems in all. To give greater credibility to the work, we used citations and theoretical arguments that deal with the subject, being: Berardinelli (1985) and Ordóñez (1994).

**Keywords:** Symbol, Person, Poem, Portugal.

### INTRODUÇÃO

O livro *Mensagem* que será analisado se constitui de 33 poemas que são divididos em três partes que remetem a história de Portugal, sendo intituladas de *Brasão*, *Mar Portuguez* e *Encoberto*. Cada uma dessas partes contam um pouco do que Portugal viveu, sendo a primeira parte o tempo da preparação, a segunda parte o tempo da realização e da queda e a terceira parte o tempo da espera.

O presente artigo trata da análise de aspectos simbolistas nos poemas de Fernando Pessoa, para isso foram coletados alguns textos relevantes ao nosso trabalho, que vamos tratar logo abaixo. A análise será constituída de três poemas, um de cada parte do livro.

Todo o livro contém um espírito messiânico, relatando a vinda do Messias para salvar Portugal, sendo este Dom Sebastião. A primeira parte do livro é o tempo de preparação de Portugal, que almejavam cruzar o horizonte nas navegações e conquistar as longínquas costas não descobertas. Divididos em 5 partes: campos, castelos, quinas, brasão e timbre. O poema que irei analisar desta primeira parte tem como título

*Ulysses*, que compõe a parte dos Castellos, e foi o principal nome que ajudou a solidificar a pátria de Portugal.

A segunda parte é o tempo de realização e da queda, constituído por poemas que mostram essa ascensão e declínio do país, revelando desde a costa tão almejada pelos portugueses (o Brasil) até a morte de muitos navegadores nas embarcações. O poema que irei analisar desta segunda parte tem como título *Infante*, com cunho muito nacionalista e visionário marca uma decisão divina, “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.

Na terceira parte, o tempo da espera, revela um pouco mais a fundo o tom messiânico do livro. O povo português espera pelo dia que dom Sebastião voltará e fará de Portugal o quinto império. O poema que irei analisar desta terceira parte tem como título *Nevoeiro*, que conta a história que Dom Sebastião desapareceu em um nevoeiro, quando era “desejado” para ser a mudança de Portugal, e todos esperam que volte por esse mesmo nevoeiro para fazer do país o quinto império e mudar a história dessa nação que está em queda.

Como apoio teórico e ponto de partida para delimitação da temática deste trabalho, foi utilizado a leitura do texto *Ensaio* de Cleonice Berardinelli (1985), pretendendo mostrar a variedade de símbolos usados por Fernando Pessoa para compor a sua obra, único livro publicado com seu nome.

## ANÁLISE DA SIMBOLOGIA PRESENTE NA OBRA PESSOANA

De acordo com o dicionário, *Símbolo* é aquilo que por convenção ou princípio de analogia formal, ou de outra natureza, substitui ou sugere algo; pode ser também uma pessoa ou personagem que se torna representativa de determinado comportamento de atividade. Ou seja, um símbolo é um tipo de elemento representativo que está em lugar de algo, um dos exemplos é o fato de criarem uma expectativa de “Messias” em torno de Dom Sebastião. A partir dessa explicação, podemos entender mais adiante os símbolos encontrados nessa obra.

O livro tem como título *Mensagem*, traduzindo assim o seu conteúdo, com poemas que carregam a mensagem de Portugal, desde o tempo da preparação até o da espera por uma nação melhor. Com enfoque nacionalista, messiânico e sebastianista se forma o único livro publicado por Fernando Pessoa.

“Não é só um/o conhecimento do mundo que se tem em sua poesia; é destacadamente, o problema do conhecimento: Pessoa, além de transmitir o conhecimento indireto da realidade, à semelhança de todo poeta, enfrenta a problemática desse conhecimento. Mostra-nos o conhecimento que tem das coisas e problematiza-o à nossa frente: sente e pensa o seu objeto, num só golpe. E isso o distingue de todos quantos o precederam e o sucederam.” (MOISÉS, 2015, p. 92)

Assim como a citação acima nos fala, Fernando Pessoa transmitia além do próprio do conhecimento e escrevia sua própria realidade da época, que era a decadência de Portugal e à espera constante da renovação do país com a volta de Dom Sebastião, e se tornou um dos maiores autores da história da literatura. Publicou seu único livro *Mensagem* enquanto estava vivo no ano de 1934, com forte aspecto nacionalista, sebastianista e cercado por símbolos aonde veremos em seus poemas.

Como disse anteriormente, o livro está dividido em três partes, e na primeira parte que tem como título *Brasão* conta a história das glórias portuguesas, da caminhada da terra para o mar, para assim conquistar outras terras. O poema extraído dessa parte tem como título *Ulysses*, e faz parte da subseção *Castellos*, cujos poemas são de pessoas que se destacaram na história de Portugal.

*Ulysses*

O mytho é o nada que é tudo.  
O mesmo sol que abre os céus  
É um mytho brilhante e mudo –  
O corpo morto de Deus,  
Vivo e desnudo.  
Este, que aqui aportou,  
Foi por não ser existindo.  
Sem existir nos bastou.  
Por não ter vindo foi vindo  
E nos creou.  
Assim a lenda se escorre  
A entrar na realidade,  
E a fecundal-a decorre,  
Em baixo, a vida, metade  
De nada, morre. (PESSOA, 2014, p. 23)

O poema deixa claro que Ulysses foi um mito para Portugal, que é nada mas é tudo ao mesmo tempo, pois para o país o futuro glorioso só poderá se concretizar através do mito, da sua vivência, daquilo que liberta, mesmo sua história contendo fracassos. O que realmente importa não é a existência real de Ulysses, mas aquilo que representa ao povo, sendo conhecido por ter fundado a cidade de Lisboa e Ulissepona, tendo a ação criadora da nacionalidade, impulsionando a pátria para frente e sendo um símbolo para Portugal.

Esse poema tem um valor simbólico ligado ao poder de redenção e renascimento, que podemos ver claramente na primeira estrofe, nos versos 2, 3, 4 e 5, se comparando ao cristo crucificado, e mostrando toda uma exaltação ao mito. Na segunda estrofe nos mostra a lenda e o mito que Ulysses foi para Portugal, que mesmo se não

existisse o bastava, sendo suficiente para o povo acreditar na grandeza que possui e na que poderá ter. Na terceira estrofe remete a lenda que dá sentido ao real, revelando um fato de que sem mito não há vida, que está presente na realidade como sinal divino, um símbolo muito usado por Pessoa e pela história de Portugal, e que se reduzido a nada ou apenas a metade é considerado morte. Lembrando que “Os heróis desses poemas não chegaram a sê-lo na vida; poucos entenderam a sua glória feita menos do agir do que de suportar as penas infligidas pela Providência ou pelo Fado.” (BERARDINELLI, 2014, p. 118)

Nesse poema que analisamos, percebemos um grande enfoque simbolista em razão do mito que Ulysses se tornou, a grandeza que se tornou em Lisboa e a exaltação heroica que a sociedade impôs. O símbolo do mito é tão forte, que sem isso, a morte era inevitável para essa nação, então a partir desse primeiro poema, podemos começar a ver a força do símbolo presente nos versos da obra Pessoaana.

A segunda parte do livro intitulado *Mar Portuguez* se refere a posse do mar que tanto almejavam, o desbravar de novas terras, a realização que Portugal teve ao descobrir longínquas costas e a sua respectiva queda. O poema que irei analisar dessa parte tem como título *Horizonte*, que conta um pouco do roteiro da conquista do país.

### *Horizonte*

Ó mar anterior a nós, teus medos  
Tinham coral e praias e arvoredos.  
Desvendadas a noite e a cerração,  
As tormentas passadas e o mysterio,  
Abria em flor o Longe, e o Sul siderio  
Splendia sobre as naus da iniciação.  
Linha severa da longínqua costa –  
Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta  
Em arvores onde o Longe nada tinha;  
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores;  
E, no desembarcar, ha aves, flores,  
Onde era só, de longe a abstracta linha.  
O sonho é ver as fórmis invisíveis  
Da distancia imprecisa, e, com sensíveis  
Movimentos da esperança e da vontade,  
Buscar na linha fria do horizonte  
A arvore, a praia, a flor, a ave, a fonte –  
Os beijos merecidos da Verdade. (PESSOA, 2014, p. 47)

Nesse poema podemos ver a significação simbólica das realizações dos portugueses ao desbravarem o mar, do navegador que olha o horizonte e quer desvendá-lo, da costa que tanto almejavam que é o Brasil, do fascínio dos portugueses pela

terra alcançada. O título já remete a uma ideia de desconhecido que se quer alcançar, de algo que apesar de distante consegue se ver ao longe. O lema de Portugal era alargar o império e solidificar a fé, que podemos ver na significação desse poema.

“Pessoa afirma que a estatura dos poetas de uma corrente literária (no escrito é óbvia a alusão ao sensacionismo) depende basicamente de três coisas, duas das quais são justamente: originalidade e equilíbrio; a terceira é “nacionalidade”, coisa que define como “caráter nacional dessa corrente”. (ORDOÑEZ, 1994, p. 90)

Como a citação diz, uma corrente literária para Fernando Pessoa tinha que ter um caráter nacionalista, um fato marcante em seus poemas da obra *Mensagem*. E este poema *Horizonte* carrega um forte símbolo do nacionalismo em seus versos e do fascínio de cada um dos navegadores ao descobrir a costa almejada. As duas primeiras estrofes desse poema remetem a transformação do mito em realidade, do sonho se tornando algo concreto, e a terceira estrofe da concretização do sonho.

A primeira estrofe fala do medo que os navegadores tinham do desconhecido, das noites aterrorizantes, do céu estrelado, da insegurança que passavam para desvendar algo novo, do encantamento dos navegadores ao enxergar de longe a costa e da fé e da religião presente. Na segunda estrofe começam a falar da longínqua costa que era o Brasil, e o Longe era seu maior obstáculo, ou seja, a distância que antes era somente um mar cheio de nada, torna-se uma terra em “sons e cores”, com algo a desvendar e assim engrandecer seu império. Na terceira estrofe fala do sonho realizado, do encantamento e realização dos portugueses chegarem ao seu destino final, ou seja, essa “Verdade” sendo considerada espiritual surge como verdadeira recompensa e simbolismo da fé de Portugal.

Neste segundo poema, há um peso simbolista no descobrimento de uma longínqua costa, da concretização de um sonho tão esperado pelos navegadores, e uma fé tão presente em todo o livro. Há também o símbolo mitológico que tudo era belo, se transformando em uma realidade, tudo alcançado pelos seus próprios olhares. Uma força de um símbolo se tornando realidade, uma verdade espiritual como símbolo de fé e recompensa.

A terceira parte do livro intitulado como *O encoberto*, refere-se ao tempo de espera dos portugueses pelo quinto império, pela renovação de Portugal. O país chegou a ser “a bola da vez” da Europa, por ter desbravado e descoberto novas costas, como o Brasil, mas Portugal após essa fase teve uma decaída de poder, que é metaforizada pelo mito do desaparecimento de Dom Sebastião, principal personagem da obra.

*Nevoeiro*

Nem rei nem lei, nem paz nem guerra,  
Define com perfil e ser  
Este fulgor baço da terra  
Que é Portugal a entristecer –  
Brilho sem luz e sem arder,  
Como o que o fogo-fatuo encerra.  
Ninguém sabe que coisa quer.  
Ninguém conhece que alma tem,  
Nem o que é mal nem o que é bem.  
(Que ancia distante perto chora?)  
Tudo é incerto e derradeiro.  
Tudo é disperso, nada é inteiro.  
Ó Portugal, hoje és nevoeiro...  
É a Hora! (PESSOA, 2014, p. 75)

Neste poema podemos constatar o declínio que Portugal estava passando e a esperança do retorno de Dom Sebastião. Morreu em uma batalha no deserto de Alcácer Quibir e abriu caminho para a entrega da coroa portuguesa à Espanha, Dom Sebastião era rei de Portugal na época e ninguém se conformava com o declínio que o país estava passando e surgiu o “mito sebastianista”, que assim como desapareceu em um dia de nevoeiro, voltaria em um dia de nevoeiro para salvar a nação e instaurar o quinto império em Portugal. Podemos constatar essa história na seguinte citação de Ordoñez (1994, p. 109-110):

“Desaparece o jovem rei dom Sebastião numa desengonçada empresa bélica contra os arábes no norte da África, especificamente no lugar chamado Alcácer Quibir. Ao morrer dom Sebastião sem deixar descendência, o reino de Portugal foi deixado a Castela, seu eterno rival, coisa que consterna profundamente a nação portuguesa. Aqueles que voltam de Alcácer Quibir jamais aceitam o fato de ter visto o rei morrer, o que é compreensível, já que o código de cavalaria indicava que aquele que visse o rei em perigo de morte deveria dar a vida por ele, sob pena de perdê-la com desonra. Este fato, junto com o trauma de sujeição a Castela, se fundiu na alma dos portugueses com as coplas de “Bandarra” dando origem, assim, ao mito português por autonomasia: o regresso de dom Sebastião traria consigo o ressurgimento de Portugal.”

Como podemos ver, dois fatos principais foram imprescindíveis para o surgimento do mito de Dom Sebastião, e posteriormente aos elementos simbólicos usados no poema *Nevoeiro*. O título nos remete a Dom Sebastião, o simbolismo do mito e ser messiânico que desaparece em um nevoeiro e retornará pelo mesmo, junto com a indefinição do dia da sua vinda. Na primeira estrofe surge uma ideia de indefinição do cenário político atual, juntamente com a crise de identidade que a população vive, e uma constatação do declínio quando diz que Portugal está a entristecer, que tudo está sem brilho e sem

esperança, e existe uma nação que não está conformada com a situação do governo vigente, e espera mudança através do retorno do rei tão aclamado. Na segunda estrofe começa uma guerra de valores nos versos, pois ninguém sabe de nada, está tudo indeterminado, um dos únicos símbolos restantes é a esperança, a possibilidade de mudança com a volta de dom Sebastião. Nos últimos versos revela que Portugal é um nevoeiro, pelo fato da indeterminação em que vive, o fato do querer voltar para o que era antes, as reticências revelando uma esperança da nação. E por fim, “É a Hora!”, revelando toda uma era que está por vim, esperando a concretização daquilo que esperam, que é a volta de Dom Sebastião para renovar o país ao que era antes, e mais uma vez a esperança tão presente nessa terceira parte da obra, um fator e símbolo principal para a fé, o sebastianismo e a religião intensa presente em Portugal nessa época, como se tudo que estivesse morto, estivesse na hora de renascer.

Neste terceiro poema, a força do símbolo está no fato de Dom Sebastião ser um “Messias” tão aguardado para salvar Portugal do declínio em que estava no momento. O país colocou toda sua esperança em torno de um símbolo, de um mito, pois a única pessoa que poderia mudar a história, e levantar a nação no momento em que estava, segundo a sociedade, seria Dom Sebastião.

## CONCLUSÃO

O único livro publicado por Fernando Pessoa, como ôrtonimo, traduz uma beleza em seus versos, até quando Portugal passa por fases angustiantes, apenas poderia ter escrito versos comuns contando a história de Portugal, mas quis ir além disso, e trabalhou a questão simbólica em todo decorrer da sua obra, traduzindo no decorrer de seus versos, sentimentos e sensações de toda uma sociedade.

“A mais portuguesa das obras de Pessoa, é válida por seu alto nível poético, por sua primorosa estrutura e pela captação total da alma portuguesa, heroica e mística, saudosista e messiânica.” (BERARDINELLI, 2014, p. 122) Como podemos ver durante essa pequena amostra de poemas da obra Pessoana, existe uma grandeza de versos e estrutura, e uma forma que demonstra o cenário de Portugal desde a glória até seu declínio, juntamente com a espera por uma nação melhor. Essa relação simbólica foi fundamental para a grandeza que a obra *Mensagem* se tornou, demonstrando em seus versos cada detalhe dessa “caminhada” de Portugal, e não se tornando apenas mais um livro de histórias, e sim um grande marco de versos.

Ao longo deste trabalho podemos observar os símbolos na obra Pessoana, analisando e entendendo essa simbologia presente em seus poemas e em todo seu livro *Mensagem*. O esperado para esta pesquisa foi alcançado de forma





satisfatória, já que foi encontrando uma quantidade e variedade de símbolos em seus versos, garantindo uma boa estrutura e desenvolvimento da obra. No poema *Ulysses* podemos ver o mito, que era tão presente em Portugal. No poema *Horizonte* podemos destacar a ansiedade que viviam, o descobrir o novo, e a felicidade de se avistar a costa. No poema *Nevoeiro* podemos destacar a fé e a esperança do povo português ao esperar Dom Sebastião trazer melhorias para sua nação. Em todos esses poemas citados, as histórias são contadas através de símbolos, seja pelo mito, descobrimento ou fé do povo de Portugal.

Por fim, pude destacar a grandeza dessa obra, pois através dos símbolos e versos mostra Fernando Pessoa dialogando com toda uma era, demonstrando sensações vividas desde a glória, passando pelos descobridores e chegando na espera por Dom Sebastião e na fé grandiosa de Portugal, mostrando toda uma realidade da humanidade vivida na época pré-descobrimento, descobrimento e pós-descobrimento do Brasil.

## REFERÊNCIAS

BERARDINELLI, C. **Apresentação, organização e ensaios Cleonice Berardinelli**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

MOISÉS, M. A questão dos heterônimos. **Fernando Pessoa: O espelho e a esfinge**. São Paulo: Cultrix, 2015.

ORDOÑEZ, A. **Um místico sem fé: uma aproximação ao pensamento heteronímico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

PESSOA, F. **Mensagem**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BIOMA CAATINGA: AÇÕES AMBIENTAIS SOBRE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

João Nogueira Linhares Filho<sup>1</sup> Maria do Socorro da Silva Batista<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Colégio Técnico Dom Vital, Colégio Normal Francisca Mendes, [joaobiologia2013@gmail.com](mailto:joaobiologia2013@gmail.com)

<sup>2</sup>Professora orientadora

No modelo econômico adotado pela sociedade terrena para a econômica, condicionou ao homem explorar a natureza como se ele não fizesse parte da mesma. Esse pensamento dominador levou a uma devastadora exploração dos recursos naturais. Diante de tal situação, a necessidade de se discutir esses problemas e elucidar maneiras de amenizar tais comportamentos levaram vários segmentos da sociedade, formal e informal a colocar em pauta das discussões sobre o meio ambiente as ações de educação ambiental que tem como principal premissa, reincorporar o homem a natureza. Na objetividade de discutir as questões interdisciplinares na educação ambiental para o bioma caatinga, nos propomos a dialogar a partir de uma perspectiva interdisciplinar as ações de educação ambiental no bioma caatinga, partido da premissa que tais questões levam juntos entendimentos que não se remetem apenas as áreas naturais das ciências naturais, numa discussão coerente sobre o tema, uma abordagem interdisciplinar, que envolva os aspectos econômicos, políticos, sociais, educacionais e culturais do público envolvido se torna indispensável se quisermos estabelecer um pensamento reflexivo sobre os problemas que o bioma caatinga enfrenta. Se for tratada como é tratada em outros contextos, pode ocasionar um processo inverso ao desejado, ou seja, a exclusão e a culpabilidade de um povo que por conta de condições insalubre necessitam de realizar tais agressões ao meio ambiente. Portanto, as discussões sobre problemas ambientais e educação ambiental no contexto do bioma caatinga, necessitam de uma abordagem que incorpore nas suas ações as questões socioeconômicas e política que balizam os problemas desenvolvidos nessa região e não apenas os problemas ambientais.

**Palavras chaves:** Educação Ambiental; Bioma Catinga; Interdisciplinaridade.

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

## **Introdução**

No modelo econômico adotado pela sociedade terrena para a econômica, condicionou ao homem explorar a natureza como se ele não fizesse parte da mesma. Esse pensamento dominador levou a uma devastadora exploração dos recursos naturais. Diante de tal situação, a necessidade de se discutir esses problemas e elucidar maneiras de amenizar tais comportamentos levaram vários segmentos da sociedade, formal e informal a colocar em pauta das discussões sobre o meio ambiente as ações de educação ambiental que tem como principal premissa, reincorporar o homem a natureza.

## **Educação ambiental no bioma caatinga**

A intensificação dos problemas ambientais ganha rapidamente consequências globais que se refletem diretamente nas condições locais, como é o caso do Semiárido Nordestino e sua vulnerabilidade a tais mudanças climáticas temporais. A história nos mostra que à medida que o homem evolui, passa a transformar o meio em que vive para, inicialmente suprir suas necessidades e posteriormente para acumular riqueza, poder e dominação. Isto porque se no passado dependia totalmente das forças da natureza para a manutenção produtiva dos seus meios de sustento, a partir do momento que ele domina novas fontes de energia, produz junto com isso algum tipo de desequilíbrio ecológico.

Com isso, se tem um aumento na escala de produção de bens de consumo que vem estimulando a exploração dos recursos naturais e elevando a quantidade de resíduos, reforçando a concepção de ser humano separado dos outros elementos da natureza, se estabelecendo como um fator relevante para o aumento dos problemas ambientais (BARBIERI, 2004). Tal realidade é resultante da busca pelo lucro e o poder, desenvolvida pelo sistema capitalista de desenvolvimento e é intrínseca às relações econômicas estabelecidas por essa forma de ver o mundo e sua relação com os ambientes naturais.

Para que possamos construir a possibilidade de resolver os problemas ambientais mais graves, como por exemplo, o desmatamento, a erosão dos solos e o aquecimento global, deve-se considerar os padrões de desenvolvimento das diferentes nações e também dos vários grupos sociais existentes, uma vez que há visível diferença entre as condições de vida dos países do chamado primeiro mundo e os países em desenvolvimento ou considerados subdesenvolvidos. Tais diferenças se apresentam principalmente porque, via de regra os primeiros apropriam-se de forma

desigual dos recursos naturais dos segundos que produzem não para a sobrevivência igualitária da sociedade, mas para satisfazer os interesses da sociedade de consumo.

Devemos com isso busca uma educação que aborde a dimensão ambiental contextualizada, que considere a realidade numa visão interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais globais e locais, buscando como enfoque a construção de uma sensibilização crítica que permita o entendimento e a intervenção de todos os setores da sociedade, encorajando o surgimento de um novo modelo de sociedade (GUERRA; ABÍLIO, 2006).

Encorajamento esse que só surge com o resgate e reintegração do ser humano com a rede complexa que forma os ecossistemas ao qual está inserido. Pensando dessa maneira, as mudanças na forma de agir individual e coletivamente sobre qual tipo de sociedade querem para as gerações futuras é de suma importância (AMÂNCIO, 2005).

Tais mudanças são essenciais para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental eficientes no Bioma Caatinga, que por ter características bem peculiares, necessitam de novas estratégias para o desenvolvimento dessas atividades, com aproximação da realidade vivida e dos problemas e desafios que a sua população enfrenta. Deste modo, compreendemos que as atividades desenvolvidas no âmbito desse estudo inserem-se nessa necessidade de adaptação que a Educação Ambiental para o Bioma Caatinga exige, pois entre outras características utiliza os elementos originais do meio para desenvolver suas ações.

A reaproximação do homem com a natureza será alcançada quando as ações de Educação Ambiental se desenvolver a partir de uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e étnicos, garantindo assim a democratização das informações ambientais, estimulando o fortalecimento de uma sensibilização crítica sobre os problemas do meio e da sociedade (ABÍLIO, 2011).

Dessa forma o entendimento das inter-relações entre sociedade e natureza, exige uma compreensão que vai além do contexto escolar, pois desconsiderar outros espaços educativos reduziria a eficácia das ações de manejo e conservação do bioma caatinga, pois se chocaria com os aspectos culturais da sociedade que ali vive.

Segundo Costa-Neto, (2006) a degradação ambiental evidenciada atualmente na caatinga só poderá ser atenuada ou mesmo revertida se os papéis desempenhados pelas universidades e outras

instâncias reunirem em suas discussões e ações os campos culturais, político, econômico e social dos diferentes grupos humanos envolvidos. Estamos, portanto, convocados a enfrentar o desafio de construir teorias e concepções para novas orientações.

A educação assume neste contexto a responsabilidade de investir com pedagogias voltadas ao reconhecimento das interdependências existentes entre pensamento, conhecimento e o meio ambiente em geral. Devemos recorrer às propostas metodológicas que conduzam à partilha, a solidariedade, a conservação ambiental, ao reconhecimento e respeito às diferenças. Uma pedagogia para a cidadania planetária que deve dar ênfase ao diálogo que precisa ser estabelecido entre os seres e o meio (FEITOSA, 2011).

### **Ações ambientais numa perspectiva interdisciplinar**

Cada vez mais surgem novos desafios para com as ações em educação ambiental. Após sua consolidação e implantação junto à sociedade, de maneira formal e informal, o desafio agora é desenvolvê-la por meio de práticas metodológicas que se afastem de uma visão teórica, separada da prática, ou a praticidade separada da teoria.

A busca agora é por uma forma de se integrar os dois patamares indissociáveis no processo educativo, e, sobretudo no desenvolvimento das ações ambientais. Dessa forma, encontra-se na interdisciplinaridade o instrumento capaz de reunificar a prática e a teoria no desenvolvimento da educação ambiental.

Assim, em se tratando de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática do empirismo, mas sim proceder a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada (FAZENDA, 2008). Nessa perspectiva, o nosso estudo se apropria das ferramentas interdisciplinares, pois quando nos propomos a desenvolver ações ambientais nos ambientes naturais do bioma caatinga, nos colocamos dentro de uma atividade que trabalha com a interdisciplinaridade, pois se utiliza de uma gama de conhecimentos de várias áreas para executar suas atividades.

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possíveis onde várias disciplinas se reúnam a partir de um mesmo objetivo, sendo, porém, necessário criar uma situação problema, onde a ideia da ação nasça da consciência comum, da certeza do pesquisador no reconhecimento da complexidade do mesmo (FAZENDA, 2008).

Adotando uma visão que reconheça como interdisciplinar a área das ciências da natureza, percebe-se que a história da ciência se configura como uma disciplina aglutinadora, pois se coloca como uma contextualização sociocultural e histórica da ciência e da tecnologia associada às ciências humanas e cria importantes interfaces com outras áreas do conhecimento, articulando e estimulando a percepção do ser humano como construtor e transformador desse meio (TRINDADE, 2008).

O pensamento fragmentado tem nos levado a tratar o meio ambiente natural, como um conjunto de partes separadas, a serem exploradas comercialmente em benefício próprio, por diferentes grupos. Além disso, estendemos essa visão fragmentada à nossa sociedade humana, levando a crer que todos esses fragmentos em nós mesmos, em nosso meio ambiente e nossa sociedade, são realmente separados, nos separou da natureza e de nossos companheiros humanos. Para recuperar nossa plena humanidade, devemos recuperar nossa experiência de conexidade com toda a teia da vida (CAPRA, 2001).

Para lidar com essa complexidade, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida, uma etapa promissora no desenvolvimento da ciência, onde os próprios conceitos das ciências começam a ser revistos. Nada melhor do que realizar esse resgate através da reaproximação do homem com a natureza, por meio do contato direto com ela.

Japiassu (2006) nos lembra de que a interdisciplinaridade não é uma categoria do conhecimento, mas de ação, com isso precisa ser entendida como uma atitude de libertação da ilusão de que basta a simples colocação em contato das diferentes disciplinas para se criar ações interdisciplinares. Devemos considerá-la uma nova forma de agir diante das questões do conhecimento, permitindo à abertura e compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, ou seja, uma nova maneira de olhar as questões de ordem epistemológicas e metodológicas vivenciadas pelos professores e alunos no seu cotidiano escolar, incorporando um olhar sistemático que envolva uma gama de informações discutidas nas várias disciplinas escolares, associadas ao conhecimento trazido e gerado em outras instâncias sociais, tendo como ponto de confluência o diálogo sobre a história dos problemas ambientais e sua relação com a própria história das pessoas envolvidas.

Não obstante as limitações da prática, a interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, onde a ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneidade ou enquadramento conceitual, fazendo-se



necessário a ruptura das fronteiras artificiais do conhecimento, por meio de um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar, possibilitando o aprofundamento e compreensão da relação existente entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e responsável (THIESEN, 2008).

O trabalho objetiva-se em discutir a importância de se pensar a Educação Ambiental por meio de um viés interdisciplinar na perspectiva do Bioma Caatinga

### **Metodologia**

O presente trabalho de que se caracteriza como uma pesquisa descritiva formulada a partir do recorte de uma parte de uma dissertação escrita pelo referido autor, tendo como método de coleta de dados uma revisão de literatura.



## **Considerações Finais**

Com a informação assumindo um papel cada vez mais relevante através dos vários meios de comunicação, como as ferramentas multimídias, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Nesse sentido, cabe destacar a Educação Ambiental que cada vez mais assume uma função transformadora onde a corresponsabilidade dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promoção de uma nova forma de desenvolvimento.

Para tanto, a abordagem interdisciplinar das questões ambientais implica em utilizar a contribuição das várias disciplinas para se construir a compreensão e explicação do problema tratado e dessa forma, superar a compartimentalização, implicando também em envolver as populações e valorizar seus conhecimentos, seja a alternativa imediata para conciliar as atividades de Educação Ambiental junto com a interdisciplinaridade, direcionada a amezinhar os desafios que a educação, a escola e a sociedade enfrentam, frente aos problemas ambientais.

Portanto, as discussões sobre problemas ambientais e educação ambiental no contexto do bioma caatinga, necessitam de uma abordagem que incorpore nas suas ações as questões socioeconômicas e política que balizam os problemas desenvolvidos nessa região e não apenas os problemas ambientais.



## Referencias

- ABILIO, F.J.P. **Educação Ambiental para o Semiárido**. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa, 2011.
- AMÂNCIO, C. **O Porquê da Educação Ambiental?** Corumbá: Embrapa Pantanal, 2005. ADM Artigo de Divulgação em Mídia, nº 109. Disponível em: <<http://www.Cpap.embrapa.br/publicacoes/online/ADM83S>. Acessado em 10 de Dezembro de 2017.
- BARBIERI, J.C. **Gestão ambiental e empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. Saraiva: São Paulo, 2004.
- CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. 2º ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- COSTA, V.C. Planejamento e Manejo de Trilhas. In: I **Congresso Nacional de Planejamento e Manejo de Trilhas**. Rio de Janeiro, 2006.
- FAZENDA, I (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FEITOSA, A.A.F.M.A. Educação para Convivência no Contexto do Semiárido. In: ABÍLIO, F.J.P. **Educação Ambiental para o Semiárido**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- GUERRA, R.A.T.; ABÍLIO, F.J.P. **Educação Ambiental na Escola Pública**. João Pessoa: Foxgraf, 2006.
- JAPIASSU, H. **O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- THIESEN, J.S. A Interdisciplinaridade como um Movimento Articulado no Processo Ensino Aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº. 39, 2008.



## UM CONTO DE MIA COUTO EM ANÁLISE

Concísia Lopes dos Santos

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*

*concisialopes@gmail.com*

**RESUMO:** Muito se discute acerca da definição do gênero conto literário. Há teóricos que o definem pela quantidade de páginas que ocupa em um livro. Há outros teóricos que apontam para a concisão da ação, que gera uma maior tensão dramática; outros defendem, ainda, o “tom” como primeiro elemento de caracterização para o conto. Pode-se dizer que o ser humano já surgiu contando contos. Mas aqui tratamos do conto literário, escrito, com autoria determinada. E o faremos a partir da análise do conto “O mendigo Sexta-feira jogando no Mundial”, do escritor moçambicano Mia Couto. Trata-se de um estudo bibliográfico de teoria literária proposto para a iniciação da análise de contos no ensino de graduação. Divide-se em três partes: uma breve introdução de teorias relativas ao gênero conto, uma análise do conto literário a partir dos elementos da narrativa e, finalmente, uma breve discussão acerca a questão que trata do ensino de literatura afro-brasileira nas aulas de literatura no Brasil. Os resultados, expostos conforme a divisão supracitada, nos levam à conclusão de que a narrativa trata de questões humanas e literárias, as quais devem e podem ser discutidas em todos os níveis de ensino do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conto; Literatura Africana; Mia Couto; *O fio das missangas*.

## 1 INTRODUÇÃO

“Conto é tudo que eu chamo de conto.” (Mário de Andrade)

Muito se discute acerca da definição do gênero *conto literário*. Há teóricos que o definem pela quantidade de páginas que ocupa em um livro. Definiu-se apenas que o conto é menor que a novela e que o romance. Há outros teóricos que apontam para a concisão da ação, que gera uma maior tensão dramática; outros defendem, ainda, o “tom” como primeiro elemento de caracterização para o conto.

Segundo o escritor argentino Julio Cortázar (GOTLIB, 1990), o conto é uma forma narrativa que contém três elementos essenciais: tensão, intensidade e significação. Trata-se, pois, de um recorte significativo da vida de uma personagem, ao qual esses elementos essenciais reunidos conferem efeito de coesão e coerência.

Pode-se dizer que o ser humano já surgiu contando contos. Mas aqui tratamos do conto literário, escrito, com autoria determinada. E o faremos a partir da leitura do conto “O mendigo Sexta-feira jogando no Mundial”, retirado do livro *O fio das missangas* (2009), do escritor moçambicano Mia Couto.<sup>1</sup> Eis o conto<sup>2</sup>:

### **O mendigo Sexta-feira jogando no Mundial**

Lhe concordo, doutor: sou eu que invento minhas doenças. Mas, eu, velho e sozinho, o que posso fazer? Estar doente é minha única maneira de provar que estou vivo. É por isso que frequento o hospital, vezes e vezes, a exhibir minhas maleitas. Só nesses momentos, doutor, eu sou atendido. Mal atendido, quase sempre. Mas nessa infinita fila de espera, me vem a ilusão de me vizinhar do mundo. Os doentes são minha família, o hospital é o meu tecto e o senhor é o meu pai, pai de todos meus pais.

Desta feita, porém, é diferente. Pois eu, de nome posto de Sexta-Feira, me apresento hoje com séria e verídica queixa. Venho para aqui todo desclaviculado, uma pancada quase me desombrou. Aconteceu quando assistia jogo do Mundial de Futebol. Desde há um tempo, ando a espreitar na

---

<sup>1</sup> **António Emílio Leite Couto**, Mia Couto é biólogo, professor universitário e escritor. Nasceu na Cidade da Beira, em Moçambique, em 1955. Atualmente, dedica-se a estudos de impacto ambiental. É considerado um dos nomes mais importantes da nova geração de escritores africanos de língua portuguesa. Vencedor de vários prêmios, sua obra já foi traduzida para vários idiomas. A escrita tem sido uma paixão constante, desde a poesia até a escrita jornalística e a prosa de ficção. No dia 27 de maio de 2013, foi anunciado como o vencedor do Prêmio Camões.

<sup>2</sup> Neste conto optou-se por manter a grafia do português de Moçambique.

montra<sup>3</sup> do Dubai Shopping, ali na esquina da Avenida Direita. É uma loja de tevês, deixam aquilo ligado na montra para os pagantes contraírem ganas de comprar. Sento-me no passeio, tenho meu lugar cativo lá. Junto comigo se sentam esses mendigos que todas sextas-feiras invadem a cidade à cata de esmola dos muçulmanos. Lembra? Foi assim que ganhei meu nome de dia da semana. Veja bem: eu, que sempre fui inútil, acabei adquirindo nome de dia útil.

É ali no passeio que assisto futebol, ali alcanço ilusão de ter familiares. O passeio é um corredor da enfermaria. Todos nós, os indigentes ali alinhados, ganhamos um tecto nesse momento. Um tecto que nos cobre neste e noutros continentes.

Só há ali um no entanto, doutor. É que sou atacado de um sentimento muito ulceroso enquanto os meus olhos apanham boleia para a Coreia do Sul. O que me inveja não são esses jovens, esses fintabolistas, todos cheios de vigor. O que eu invejo, doutor, é quando o jogador cai no chão e se enrola e rebola a exhibir bem alto as suas queixas. A dor dele faz parar o mundo. Um mundo cheio de dores verdadeiras pára perante a dor falsa de um futebolista. As minhas mágoas que são tantas e tão verdadeiras e nenhum árbitro manda parar a vida para me atender, reboladinho que estou por dentro, rasteirado que fui pelos outros. Se a vida fosse um relvado, quantos penalties eu já tinha marcado contra o destino?

Eu sei, doutor, lhe estou roubando o tempo. Vou directo no assunto do meu ombro. Pois aconteceu o seguinte: o dono da loja deu ontem ordem para limpar o passeio. Não queria ali mendigos e vadios. Que aquilo afastava a clientela e ele não estava para gastar ecrã em olho de pobre. Recusei sair, doutor. O passeio é pertença de um alguém? Para me retirarem dali foi preciso chamar as forças policiais. Vieram e me bateram, já eu estendido no chão e eles me ponteavam, com raiva como se não me batessem em mim, mas na sua própria pobreza. Proclamei que hoje voltaria mais outra vez, para assistir ao jogo. É que jogam os africanos e eles estão a contar comigo lá na assistência. Não passam sem Sexta-feira. O dono da loja me ameaçou que, caso eu insistisse, então é que seria um festival de porrada. O que eu lhe peço, doutor, é que intervenha por mim, por nós os espectadores do passeio da Avenida Direita. O proprietário do Dubai Shopping não vai dizer não, se for um pedido vindo de si, doutor.

Pois eu, conforme se vê, vim ao hospital não por artimanha, mas por desgraça real. O doutor me olha, desconfiado, enquanto me vai espreitando os traumatombos. Contrariado, ele lá me coloca sob o olho de uma máquina radiográfica. Até me atrapalho com tanta deferência. Até hoje, só a polícia me fotografou. Se eu soubesse até me tinha preparado, doutor, escovado a dentuça e penteado a piolheira.

Quando me mostram a chapa, porém, me assalta a vergonha de revelar as minhas pobres e desprevenidas intimidades ósseas. Quase eu grito: esconda isso, doutor, não me exiba assim às vistas públicas. Até porque me passa pela cabeça um desconfio: aqueles interiores não eram os meus. E o doutor não fique espinhado! Mas aquilo não são ossos: são ossadas. Eu não posso estar assim tão cheio de esqueleto. Aquela fotografia é de chamar

---

<sup>3</sup> Montra: substantivo feminino, mostruário de casa comercial, vitrina, mostrador. Regionalismo: Portugal.

saliva a hienas. Sem ofensa, doutor, mas eu peço que se deite fogo nessa película. E me deixe assim, nem vale a pena enrolar-me as ligaduras, aplicar-me as pomadas. Porque eu já vou indo, com as pressas. Não esqueça, por favor. Foi por esse pedido que eu vim. Não foi pelo ferimento.

E logo me desando, já as ruas deságuam. Chego à loja dos televisores e me sento entre a mendigagem. Veja bem: tinham-me guardado o lugar em meu respeito. Isso me comove. Afinal, o doutor sempre telefonou, sempre se lembrou do meu pobre pedido. Ainda há gente neste mundo! Meus olhos brilham olhando não o jogo, mas as pessoas que olhavam a montra. Quem disse que a televisão não fabrica as actuais magias?

O que eu vi num adocicar de visão foi isto, sem mais nem menos: eu e os mendigos de sexta-feira estamos no mundial, formamos equipa com fardamento brilhoso. E o doutor é o treinador. E jogamos, neste momento preciso. Eu sou o extremo esquerdo e vou dominando o esférico, que é um modo de dominar o mundo. Por trás, os aplausos da multidão. De repente, sofro carga do defesa contrário. Jogo perigoso, reclamam as vozes aos milhares. Sim, um cartão amarelo, brada o doutor. Porém, o defesa continua a agressão, cresce o protesto da multidão. Isso, senhor árbitro, cartão vermelho! Boa decisão! Haja no jogo a justiça que nos falta na Vida.

Afinal, o vermelho é do cartão ou será do próprio sangue? Não há dúvida: necessito assistência, lesionado sem fingimento. Suspendessem o jogo, expulsassem o agressor das quatro linhas. Surpresa minha – o próprio árbitro é quem me passa a agredir. Nesse momento, me assalta a sensação de um despertar como se eu saísse da televisão para o passeio. Ainda vejo a matraca do polícia descendo sobre a minha cabeça. Então, as luzes do estádio se apagam (COUTO, 2009).

## 2 OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

O conto é bastante curto, quatro páginas apenas, duas laudas de papel sulfite, dependendo da fonte. Lê-se a história de um momento da vida de um mendigo, de nome Sexta-feira, contada por ele próprio. A narrativa começa já pela conversa com o médico, durante um atendimento no hospital. Não há diálogo, apenas o mendigo fala. O médico só o escuta. Ele conta suas dores físicas e emocionais e faz reflexões a partir da vida que leva em sua triste realidade de morador de rua: “Estar doente é minha única maneira de provar que estou vivo. É por isso que frequento o hospital, vezes e vezes, a exhibir minhas maleitas. Só nesses momentos, doutor, eu sou atendido. Mal atendido, quase sempre”. O leitor é levado, como o médico a ouvir Sexta-feira e, com sorte, sensibilizar-se pela suas dores.

O conto de Mia Couto está estruturado em 10 parágrafos e o enredo pode ser dividido em quatro partes: do 1º. ao 4º. parágrafo temos a apresentação (exposição ou introdução); do 5º. ao 7º. parágrafo temos a complicação (ou desenvolvimento); nos 8º. e 9º. parágrafos, temos o clímax; e, no 10º. parágrafo, o desfecho.

Conforme Cândida Vilares Gancho (2004), para se compreender a organização dos fatos no enredo, faz-se necessário compreender o conflito, seu elemento estruturador. Assim ela define o conflito: “Conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor” (GANCHO, 2004, p. 11).

Dentre os vários tipos de conflitos, pode-se considerar psicológico o do conto em análise, pois retrata o conflito interior de uma personagem que vive uma crise existencial: o mendigo Sexta-feira vê suas dores verdadeiras terem menos importância do que as dores falsas de um *fintabolista* na tevê:

O que me inveja não são esses jovens, esses fintabolistas, todos cheios de vigor. O que eu invejo, doutor, é quando o jogador cai no chão e se enrola e rebola a exhibir bem alto as suas queixas. A dor dele faz parar o mundo. Um mundo cheio de dores verdadeiras pára perante a dor falsa de um futebolista. As minhas mágoas que são tantas e tão verdadeiras e nenhum árbitro manda parar a vida para me atender, reboladinho que estou por dentro, rasteirado que fui pelos outros. Se a vida fosse um relvado, quantos penalties eu já tinha marcado contra o destino? (COUTO, 2009)

Além desse, a personagem ainda vive um conflito com o espaço que ocupa: ele é um qualquer mendigando pelas ruas da cidade onde sobrevive. Durante a narrativa, os fatos não são tão evidentes, pois se trata de movimentos interiores; são, portanto, os fatos emocionais que compõem o enredo. Sabe-se apenas que Sexta-feira está sendo atendido em um hospital e dali sai para assistir ao jogo de futebol dos africanos: “É que jogam os africanos e eles estão a contar comigo lá na assistência. Não passam sem Sexta-feira”.

No conto há apenas duas personagens: o mendigo Sexta-feira e o doutor. Este, por sua vez, não fala na narrativa, tem suas ações descritas e suas atitudes subentendidas pela voz que narra.

A personagem Sexta-feira é o próprio narrador da história: um narrador protagonista. É do ponto de vista dele que tudo é visto e narrado. Não há, portanto, onisciência.

O NARRADOR, personagem central, não tem acesso ao estado mental das demais personagens. Narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos. [...] ele pode servir-se seja da CENA seja do SUMÁRIO, e, assim, a DISTÂNCIA entre HISTÓRIA e leitor pode ser próxima, distante ou, ainda, mutável (LEITE, 1991, p. 43).

Nota-se que durante toda a narrativa Sexta-feira fala ao doutor, mas este não tem suas falas reproduzidas, como se percebe já na frase inicial do conto: “Lhe concordo, doutor, sou eu que invento minhas doenças”. E mais à frente: “Eu sei, doutor, lhe estou roubando o tempo”. Supõe-se, apenas, a partir dessas falas, o que diz o médico ao seu paciente.

As ações do médico só são descritas na parte da complicação, no sexto parágrafo: “O doutor me olha, desconfiado, enquanto me vai espreitando os traumatombos. Contrariado, ele lá me coloca sob o olho de uma máquina radiográfica”. Podemos supor, por essa fala de Sexta-feira, o modo como está sendo atendido. O médico mostra-se “desconfiado” e “contrariado” durante o atendimento. Isso confirma a afirmação feita anteriormente pelo mendigo: “Mal atendido, quase sempre”.

O que leva Sexta-feira ao hospital, no entanto, não são os ferimentos, mas o desejo de poder assistir ao jogo dos africanos no mundial de futebol:

Proclamei que hoje voltaria mais outra vez, para assistir ao jogo. É que jogam os africanos e eles estão a contar comigo lá na assistência. Não passam sem Sexta-Feira. O dono da loja me ameaçou que, caso eu insistisse, então é que seria um festival de porrada. O que eu lhe peço, doutor, é que intervenha por mim, por nós os espectadores do passeio da Avenida Direita. O proprietário do Dubai Shopping não vai dizer não, se for um pedido vindo de si, doutor (COUTO, 2009).

Poderíamos considerar a evidente diferença de tratamento dada às personagens do conto. O mendigo é proibido pelo dono da loja e agredido pela polícia por estar em uma calçada, uma via pública; já ao doutor, é dado outro tratamento: “O proprietário do Dubai Shopping não vai dizer não, se for um pedido vindo de si, doutor”. Os lugares sociais ficam evidentes, assim, na narrativa.

O doutor, por sua vez, parece comover-se com a singeleza do pedido do mendigo: “Afinal, o doutor sempre telefonou, sempre se lembrou do meu pobre pedido. Ainda há gente neste mundo!”

A narrativa apresenta um centro fixo e limitado exclusivamente às percepções e sentimentos do mendigo. Assim, a história e o leitor são colocados a uma distância próxima da visão do narrador; o leitor poderá (ou não) se identificar e/ou se emocionar com o drama vivido por Sexta-feira e com a mensagem transmitida pelo conto, uma vez que conhecemos pela voz do protagonista esse drama.



O narrador do conto utiliza-se do sumário para desenvolver a ação, pois concentra os fatos ocorridos em períodos de tempo mais longos (CARVALHO, 1981), passando por cima de detalhes (LEITE, 1991), selecionando os fatos que entende relevantes e abreviando os que julga despiciendos (REIS & LOPES, 1988), com uma clara tendência ao resumo e uma visualização mínima (REUTER, 1996) do espaço onde se encontra.

No decorrer da narrativa, Sexta-feira não descreve o hospital, o local de atendimento, seu posicionamento (estaria de pé? Sentado? Deitado? Confortável?), pois o que importa são as angústias, os fatos narrados. Esses detalhes do espaço ficam em segundo plano, porque o mais relevante é o que o mendigo está sentindo e vivendo no momento. No entanto, o narrador tem a preocupação de descrever o local e a situação vivida enquanto assistia ao futebol:

Aconteceu quando assistia jogo do Mundial de Futebol. Desde há um tempo, ando a espreitar na montra do Dubai Shopping, ali na esquina da Avenida Direita. É uma loja de tevês, deixam aquilo ligado na montra para os pagantes contraírem ganas de comprar (COUTO, 2009).

Nos trechos seguintes, o narrador seleciona os fatos que considera mais relevantes para justificar sua ida ao hospital, chegando a dar detalhes do local e do possível futuro que o esperam:

Pois aconteceu o seguinte: o dono da loja deu ontem ordem para limpar o passeio. Não queria ali mendigos e vadios. Que aquilo afastava a clientela e ele não estava para gastar ecrã em olho de pobre. Recusei sair, doutor. O passeio é pertença de um alguém? Para me retirarem dali foi preciso chamar as forças policiais. Vieram e me bateram, já eu estendido no chão e eles me ponteavam, com raiva como se não me batessem em mim, mas na sua própria pobreza. Proclamei que hoje voltaria mais outra vez, para assistir ao jogo (COUTO, 2009).

Essa menor variedade de espaço pode ser explicada por se tratar de um enredo psicológico, que espera uma ação mais concentrada. O espaço onde Sexta-feira é atendido – o hospital – e o espaço onde assiste ao jogo – a calçada do Dubai Shopping – situam suas ações e estabelece com ele interações, pois seu comportamento é bastante diferente nos dois lugares.

*No hospital:* “Mas nessa infinita fila de espera, me vem a ilusão de me vizinhar do mundo. Os doentes são minha família, o hospital é o meu tecto e o senhor é o meu pai, pai de todos meus pais”.

“Até me atrapalho com tanta deferência. Até hoje, só a polícia me fotografou. Se eu soubesse até me tinha preparado, doutor, escovado a dentuça e penteado a piolheira”.

*Em frente à montra:* “Chego à loja dos televisores e me sento entre a mendigagem. Veja bem: tinham- me guardado o lugar em meu respeito. Isso me comove”.

“O que eu vi num adocicar de visão foi isto, sem mais nem menos: eu e os mendigos de sexta-feira estamos no mundial, formamos equipa com fardamento brilhoso. E o doutor é o treinador. E jogamos, neste momento preciso.

Cada um desses espaços cria um ambiente diferente para o narrador protagonista. Gancho (2004, p. 23) afirma que ambiente “é o espaço carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas, em que vivem os personagens. Neste sentido, ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um clima”.

No conto de Mia Couto, cada espaço tem um clima diferente para a narrativa. No hospital, Sexta-feira é só mais um doente na fila de espera para ser (bem ou mal) atendido. Na calçada, em frente à montra, ele é importante, tem lugar cativo, é alguém importante: “Lembra? Foi assim que ganhei meu nome de dia da semana. Veja bem: eu, que sempre fui inútil, acabei adquirindo nome de dia útil”. São esses lugares que situam a personagem-narrador-protagonista no tempo, no espaço, no grupo social em que vive.

A história do conto pode ser situado em um tempo histórico determinado: o ano de 2002. O tempo vivido e contado por Sexta-feira são concomitantes com a Copa do Mundo de Futebol da FIFA de 2002, sediada pela Coreia do Sul e Japão. “É que sou atacado de um sentimento muito ulceroso enquanto os meus olhos apanham boleia para a Coreia do Sul” (COUTO, 2009).

Nessa Copa jogaram as seleções da África do Sul, Camarões, Nigéria, Senegal e Tunísia, os africanos para quem Sexta-feira e seus amigos estavam torcendo: “É que jogam os africanos e eles estão a contar comigo lá na assistência. Não passam sem Sexta-feira” (COUTO, 2009).

A narrativa se dá em um curto espaço de tempo cronológico: vai do momento da consulta ao início do jogo assistido pela televisão do meio da calçada, em frente à montra, no Dubai Shopping. Mas o conto opera também pelo tempo psicológico. Segundo Benedito Nunes, “para o cômputo da duração, o psicológico se compõe de momentos imprecisos, que se aproximam ou tendem a fundir-se, o passado indistinto do presente, abrangendo, ao sabor de sentimentos e lembranças, ‘intervalos heterogêneos incomparáveis’” (NUNES, 1988, p. 19). Curto também é o tempo de alegria do mendigo Sexta-feira:

Meus olhos brilham olhando não o jogo, mas as pessoas que olhavam a montra. Quem disse que a televisão não fabrica as actuais magias? [...] De repente, sofro carga do defesa contrário. Jogo perigoso, reclamam as vozes aos milhares. Sim, um cartão amarelo, brada o doutor. Porém, o defesa continua a agressão, cresce o protesto da multidão. Isso, senhor árbitro, cartão vermelho! Boa decisão! Haja no jogo a justiça que nos falta na Vida. Afinal, o vermelho é do cartão ou será do próprio sangue? Não há dúvida: necessito assistência, lesionado sem fingimento. Suspendessem o jogo, expulsassem o agressor das quatro linhas. Surpresa minha – o próprio árbitro é quem me passa a agredir. Nesse momento, me assalta a sensação de um despertar como se eu saísse da televisão para o passeio. Ainda vejo a matraca do polícia descendo sobre a minha cabeça. Então, as luzes do estádio se apagam (COUTO, 2009).

Sexta-feira começa sua história machucado, “todo desclaviculado” e termina precisando de maior assistência, mas é a assistência médica, sem fingir, sem fazer finta. “Afinal, o vermelho é do cartão ou será do próprio sangue?”

### 3 O ENSINO DE LITERAURA

Sabe-se que o espaço destinado à literatura nas escolas está cada vez menor. Assim, a prática da leitura literária costuma ficar restrita à leitura de fragmentos de obras e de crítica literária, utilizando-se de uma abordagem marcadamente historicista, comum nos manuais didáticos.

A literatura já foi apresentada como uma história, como uma arte e como uma linguagem. No entanto, ao destacar uma dessas qualidades, abandonavam-se as outras. O desafio no ensino da literatura está, pois, em unir essas três dimensões. A solução, então, é procurar compreendê-la como um discurso. A literatura assim compreendida permite a análise do uso da língua pelo autor, o movimento estético que o inspirou e os fatores extralinguísticos

que permitiram tal modo de escritura, bem como as questões humanas que (quando) a perpassam.

Deve-se ter em mente, ainda, que a crítica literária deve servir como uma outra forma de ler um determinado texto ou livro, não como o caminho das pedras, para que se compreenda o que se lê, pois o texto é o elemento-chave em uma aula de literatura.

As atividades de literatura devem propiciar uma experiência de leitura, como defende o teórico literário e professor brasileiro Rildo Cosson (2006, p. 23): “Mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada”. Deve-se valorizar a educação literária, com base na leitura literária, considerando-se a variedade dos gêneros literários, de estilos e de autores.

Deve-se considerar o trabalho com o texto literário sempre de modo específico e diferenciado do que se costuma fazer com os gêneros não literários, como afirma o pesquisador e professor Hélder Pinheiro:

[...] não se trabalha a interpretação de um texto que tem um investimento estético diferenciado do mesmo modo que se trabalha uma propaganda, uma notícia de jornal ou um discurso político, para ficarmos apenas com alguns gêneros textuais. O objeto estético pede um tratamento diferenciado, por mais que se insista em misturar e uniformizar expressões humanas tão particulares (PINHEIRO, 2011, p. 10).

Como defende Antônio Cândido (1999), a literatura possui uma função humanizadora desdobrada em outras funções, como a psicológica, a formativa e a de conhecimento do mundo e do ser, não confundindo-se com a educação moral ou pedagogicamente valorativa nem deixando de ser entendida como um direito inalienável do homem. O texto literário é importante nessa educação humanizadora “porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Vislumbrando-se a literatura sob o viés de suas funções, conforme sugere Antônio Cândido, consegue-se compreender a leitura literária como uma tríade – texto-leitor-autor – a partir da qual se realiza uma interação. Assim, é dada ao leitor um papel ativo, que se configura como mais uma motivação para a experiência da leitura literária. Não se pode esquecer também para quem serão dirigidos esses textos literários. Assim, a atividade de literatura deve possibilitar a relação entre diferentes visões.

[...] as práticas de sala de aula têm demonstrado que os alunos se envolvem com os textos que mais se aproximam de suas experiências de vida, na medida em que são capazes de ampliarem essas experiências, além de promoverem certo refinamento do imaginário (SILVA, 2008, p. 50).

Não se deve esquecer também da importância do trabalho com a literatura afro-brasileira.

A necessidade e a reivindicação de uma literatura representativa de outros grupos étnicos em sala de aula, além dos brancos, mas com direcionamento para as crianças e jovens vem de tempos remotos.

Esse trabalho conseguiu atenção especial na década de 1950, quando se começou a investigação das questões de raça em livros didáticos e paradidáticos. Na década de 1970, iniciaram-se as análises cujo objetivo era identificar estereótipos e preconceitos implícitos nas obras escritas. Mas, foi apenas a partir dos anos da década de 1980 que se começou a análise das obras da literatura dedicada a esse público.

No ano de 1997 uma grande discussão sobre igualdade racial tocou a esfera governamental, particularmente aquela que tornou possível a criação do programa de biblioteca nas escolas. Entre os livros propostos surgiram títulos de temática indígena e negra, mas em pequeno número.

Em 2003, foi criada uma secretaria com *status* de ministério, que tinha como objetivo promover a igualdade racial. No mesmo ano, a Lei N. 10.639 instituiu o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar do ensino básico (níveis fundamental e médio).

No ano de 2008, foi instituída a Lei no. 11.645, publicada no DOU de 11.3.2008, determinando a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras. Essas determinações fizeram crescer ainda mais a preocupação com o modo como essas informações chegarão às crianças e jovens.

Todas essas determinações e regulamentações para o ensino básico não serão realizadas se não tivermos professores leitores dessas literaturas e de modos de análise e crítica literária preparados e reflexivos desde sua formação em graduação. Por isso, consideramos que a leitura das literaturas africanas de língua inglesa, Francesa, afro-brasileiras, afro-hispânicas e indígenas sejam realizadas desde os primeiros semestres da graduação, e sempre que possível (componentes complementares, cursos de extensão), como

o ponto de partida para a ampliação do repertório desses futuros profissionais. Isso motivou a atividade aqui apresentada, realizada em sala de aula do segundo período de graduação em Letras - Língua Portuguesa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a literatura humanizadora, defendida por Cândido, permite ao leitor reconhecer-se e identificar-se (ou não), gerando, assim, um posicionamento crítico diante daquilo que lê. O trabalho com diferentes literaturas, de diferentes povos e estilos, enquanto espaço de reconhecimento literário, com um contato direto com o texto literário, permite ao aluno viver uma verdadeira experiência literária. Mais tarde, essa experiência poderá ser multiplicada em sala de aula, o que gerará um efeito de proliferação, deixando as portarias e determinações e chegando aos leitores, os quais devem ser os principais interessados.

## REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- \_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. In: **Revista Remate de Males**. Departamento de teoria literária IEL/UNICAMP, Campinas, 1999.
- CARVALHO, A. L. C. de. **Foco narrativo e fluxo da consciência**: questões de teoria literária. São Paulo: Pioneira, 1981.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios)
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios)
- LEITE, Ligia Chiappinni Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios)
- NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos)
- PINHEIRO, Hélder (org.). **Pesquisa em literatura**. 2ª ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- REIS, C. & LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.



REUTER, Y. **Introdução à análise do romance**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Leitura e crítica)

SILVA, Maria Valdênia da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In: PINHEIRO, Hélder et. Al. (Orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008.





## UMA ANÁLISE ACERCA DO PROBLEMA DOS ATOS DE FALA EM AUSTIN

Érika de Sá Marinho Albuquerque  
*Faculdade São Francisco da Paraíba*  
erika-albuquerque@hotmail.com

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo principal fazer uma análise acerca do problema que atinge os atos de fala, ou seja, a técnica voltada ao estudo da filosofia da linguagem. A metodologia utilizada neste artigo é eminentemente, uma revisão bibliográfica com uso da abordagem qualitativa na seleção dos textos, tendo em vista que não objetiva a quantidade numérica destes, mas a qualidade das discussões teóricas envolvendo a concepção de linguagem. A pragmática linguística está associada ao exercício da ação ao passo que está condicionada ao interacionismo social e ao efeito performativo do ato de fala o que exige que se voltem as atenções para o sujeito e para suas relações interpessoais. A tese de Austin decorre de indicações de Wittgenstein para examinar a linguagem corrente como fonte de solução para os problemas filosóficos, tomando a linguagem como uma ação social, movimento conhecimento como Filosofia da Linguagem Ordinária, resultando na Teoria dos Atos de Fala. O estudo buscou enaltecer o exercício da pragmática na ação, no sentido de colocar os interlocutores em um primeiro plano, uma vez que propôs a partir das epistemologias apresentadas, desconstruir a primazia dos signos, pela análise dos modos de agir na fala – locucionários, ilocucionários e perlocucionários - tomando como fundamento a figura da pragmática linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Linguagem. A pragmática linguística. Atos Linguísticos. Teoria dos Atos de Fala.





## UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO DIALETO DE SERTANEJOS DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO NORTE

Francisca Luênia da Silva (1); Luiza Isabel Pontes Silva (1); Amanda Virginia Medeiros de Almeida (2); Maria Thayza Silva Campos (3); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Alves dos Santos Bernardino (4).

*Universidade do Estado do Rio grande do Norte  
Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia  
pferros.cameam@gmail.com*

### RESUMO

É fato incontestável que existem várias maneiras de se falar e que tais manifestações ocorrem em função de fatores associados à identidade dos falantes, à sua origem geográfica e social, à faixa etária, ao gênero, entre outros. Este trabalho tem como propósito analisar as características do dialeto falado por sertanejos do interior do Rio Grande do Norte, tendo como base teórica os estudos de autores filiados à Sociolinguística Variacionista, que é um ramo da Linguística que analisa a relação entre a estrutura e funcionamento das línguas e a estrutura social. Assim, o foco do trabalho concentra-se em descrever e analisar os traços descontínuos e graduais que caracterizam a fala dos sertanejos de nossa região, a partir de um *corpus* coletado do banco de dados do Museu de Cultura Sertaneja (MCS) do CAMEAM/UERN. Acreditamos que essa discussão é importante para praticarmos a pesquisa de natureza qualitativa, no âmbito da Sociolinguística, dando continuidade e aprofundamento a um trabalho desenvolvido no curso de Letras/Português, no quarto período. Além disso, considerando que os dados retratam o uso da língua em um contexto social heterogêneo, essa pesquisa corrobora para a compreensão do objeto de estudo da Sociolinguística e a relação entre língua e sociedade, possibilitando assim um estudo mais reflexivo sobre as variações linguísticas e seu processo de mudança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fala e escrita, Variedades linguísticas, Traços graduais e descontínuos.

### Introdução

A prática da língua pode acontecer de dois modos: seja ela de forma oral, seja ela de forma escrita. No entanto, apesar de ambas apresentarem algumas semelhanças, não podemos atribuí-las um caráter de igualitária e/ou homogeneidade, uma vez que trata de duas formas de comunicação distintas. Enquanto a fala é espontânea e natural, a língua escrita requer do sujeito uma preocupação maior e monitoramento no seguimento de algumas regras como forma de organização da língua. E isso se configura pelo fato de, ao falar, os sujeitos terem que se apropriar de diversos recursos. A escrita, por sua vez, não se caracteriza enquanto particularizada do sujeito ou de um determinado grupo social. Assim, compreendemos que essas duas modalidades, fala e escrita, se complementam, mesmo apresentando modos de organização e funcionamento distintos.

Em nosso país, sabemos que o ensino da língua portuguesa, manteve, por muito tempo, a ideia que o “certo” é falar como se escreve, como se a escrita fosse mais privilegiada do que a pronúncia. Porém, numa direção contrária, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) observam

(83) 3322.3222

contato@sinafro2018.com.br

[www.sinafro2018.com.br](http://www.sinafro2018.com.br)

que: “expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é” (BRASIL, 1997, p. 49). E isso implicar dizer que, talvez por reforçar a ideia do certo  $x$  errado, por se prender e dar ênfase maior a uma única variedade da língua – no caso, a variedade de prestígio, descrita pela gramática normativa –, a escola acaba efetivando um ensino excludente por não abrir margens para a reflexão sobre outras manifestações linguísticas, sobretudo aquelas que caracterizam o falar de grupos menos favorecidos sócio-economicamente.

Em razão disso, passa a noção de erro em forma de preconceito linguístico. No entanto, o que podemos classificar como “erro”? Bagno (2008, p. 149) argumenta que “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna”. Segundo ele, “só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, aprendido por meio de treinamento, prática e memorização”. Portanto, o que muitos caracterizam como “erro do Português”, não passa de desvios da ortografia. Para banalizar tal indagação de “erro gramatical” é preciso combatê-lo e, como postula a Sociolinguística, é de suma importância estudar as diferenças existentes, divulgá-las corretamente e averiguá-las, para que sejam consideradas.

Diante desse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) assegura que a escola não pode desprezar ou discriminar as diferenças sociolinguísticas, sendo que os professores e, entre eles, os alunos, têm de estar atentos e conscientes de que sempre há duas ou mais modos de dizer a mesma coisa, no mesmo contexto de uso da língua.

Com base na relação existente entre a oralidade e a escrita, na atuação das variações linguísticas, e tendo em vista a necessidade de compreender o funcionamento da língua e o modo como ela é ensinada na escola, este artigo tem o propósito de descrever e analisar os traços descontínuos e graduais em eventos de fala de sertanejos, localizados no município de Doutor Severiano, no interior do Rio Grande do Norte, tendo como fundamentação teórica os conceitos e postulados da Sociolinguística, a partir de autores como Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Bagno (2007, 2008), Coelho (2005), entre outros.

O presente trabalho está dividido nas seguintes partes: introdução, onde exibimos a temática de forma direcionadora. Na seção seguinte, a metodologia, em que discorreremos sobre os critérios adotados para a efetivação da pesquisa e como a análise foi desenvolvida. Logo mais, a síntese teórica, apresentando de forma sintética os conceitos e princípios da Sociolinguística. Em seguida, a análise dos dados coletados e a discussão sobre cada exemplo recortado do *corpus*. E depois, nas

considerações finais, apontaremos os resultados alcançados na análise do trabalho, destacando as contribuições do estudo.

## Metodologia

O presente trabalho utiliza como *corpus* de análise eventos reais de língua falada selecionados do banco de dados do Museu de Cultura Sertaneja (MCS), do *campus* Avançado “Profa. Maria Eliza Albuquerque Maia” (CAMEAM), que está localizado na cidade de Pau dos Ferros/RN. O material refere-se à uma entrevista realizada por professores e contribuintes do museu com um senhor de 85 anos (que será identificado com as iniciais R.B.L) e sua esposa de 83 anos (identificada as iniciais A.B.C), ambos residentes do sítio Merejo, zona rural da cidade de Doutor Severiano/RN.

Com o objetivo de analisar o fenômeno da variação linguística na fala desses indivíduos, apoderamo-nos da transcrição da entrevista (que teve duração de 40 minutos), realizada pela diretora executiva do MCS e participante do Projeto 00000000 Antônia Gerlania Viana Medeiros, contendo um volume textual de 22 páginas, *corpus* suficiente para análise considerando os propósitos da Sociolinguística Variacionista.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, por buscar o aprofundamento da compreensão das características da fala de um grupo social, relacionando-as com os fenômenos da variação linguística, especificamente com indicadores geográficos, sociais, culturais e de gênero.

O trabalho adota como fundamentação teórica conceitos e postulados da Sociolinguística, mais especificamente a partir dos estudos de Bagno (2007; 2008), defendendo a heterogeneidade da língua, nos levando a refletir sobre a importância dessas variedades para a nossa sociedade e possibilitando promover um debate sobre o preconceito linguístico que ainda é corriqueiro em nosso meio; nas argumentações de Coelho et al. (2005), abordando a ideia de que a língua não é uma estrutura pronta e acabada, uma vez que está sempre em processo de mudança e variação, sendo influenciada pelas forças que agem dentro e fora da língua; e, sobretudo, nas categorias adotadas por Bortoni-Ricardo (2005), partindo dos contínuos de urbanização e de monitoramento estilístico.

## Síntese teórica

No presente tópico abordaremos sobre a teoria sociolinguística no que se refere ao fenômeno da variação e da mudança da língua e sua relação com contexto de uso nas comunidades sociais, bem como mostramos as contribuições dessa área para o ensino. Nos seguintes itens evidenciaremos, assim, os condicionadores externos e internos da língua presentes nos níveis estruturais correlacionados nas variações linguísticas.

Os pesquisadores da área definem a Sociolinguística como uma disciplina científica que analisa a língua em seu desempenho real, levando em consideração a correlação entre a língua e as questões sociais e culturais. Desse modo, é de grande valia observar a língua nas suas dimensões diacrônica e sincrônica, pois, assim como não se separa a sincronia da diacronia, não podemos desassociar a língua da fala. Haja vista que é a partir dela que conseguimos expressar nossos sentimentos, manifestar os conhecimentos, nos impor diante de diversos assuntos e, sobretudo, nos incluir no meio social. Assim, a língua atua como o meio articulador entre o indivíduo e a sociedade na qual ele está inserido, uma vez que é por meio dela que o indivíduo e a sociedade se definem reciprocamente.

Baseado nos postulados de Coelho et al. (2015), observamos que a Sociolinguística parte do pressuposto de que a variação e a mudança são essenciais às línguas e que, por isso, devem a todo o momento serem levadas em consideração, sendo que um dos seus propósitos é compreender quais são os principais aspectos que motivam a variação linguística e qual a relevância de cada um desses aspectos caracterizando o quadro em que se mostra essa variável. A variação linguística, por sua vez, não pode ser vista como uma consequência do acaso, mas como um acontecimento cultural estimulado por princípios linguísticos e extralinguísticos.

Bagno (2007) afirma que, diferente da norma-padrão que se caracteriza enquanto homogênea, a língua, na visão da Sociolinguística, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e construção. No entanto, o autor ressalva que ainda é perceptível nos discursos da ciência e do senso comum uma grande divergência a respeito da língua. Para os cientistas da língua, toda manifestação linguística é considerável e correta, ou melhor, adequada no sentido de atender ao propósito comunicativo pretendido. Porém, na sociedade, ainda está impregnada uma noção totalmente ultrapassada que consiste na noção do erro, sendo resultante da influência dos primeiros gramáticos. Para os sociolinguistas, não existe erro na língua, uma vez que não importa a forma como se diz ou fala sobre determinado assunto, mas se o que diz é capaz de promover a interação humana.

Em seu livro sobre o *Preconceito Linguístico, o que é e como se faz*, Bagno (2008) apresenta algumas considerações sobre a noção do preconceito linguístico. Um dos princípios relevantes no combate a esse tipo de preconceito é o fato de que “todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua”. (BAGNO, 2008, p. 149).

Nesse sentido, o autor promove uma reflexão com o objetivo de desconstruir a ideia do erro, haja vista que não existe forma linguística “mais certa”, “mais errada”, “mais bonita” ou “mais feia” do que a outra. O que existe é uma dinamicidade na língua, que se justifica pela dinâmica da sociedade na qual os sujeitos estão inseridos. Desse modo, “não existe uma forma única de dizer as coisas, a Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e tem uma lógica linguística perfeitamente demonstrável” (BAGNO, 2007, p. 73).

No mais, é de suma importância desconsiderar a noção de erro e tomar como justificativa o fenômeno linguístico, ressaltando que esse mesmo pode ser explicado a partir de teorias científicas. Com isso, a Sociolinguística, além de cooperar para a descrição de manifestações linguísticas, acaba oportunizando aos futuros professores um olhar menos preconceituoso e estimulando a valorização de todos os dialetos. Essa abordagem sociolinguística mostra que nada na língua acontece por acaso e permite, assim, subsídios para a área do ensino da língua.

#### **4.1 Variação linguística e os condicionadores internos e externos**

É a troca de comunicação, o modo individual de apoderar-se da fala, que distingue cada falante, sabendo que cada pessoa possui uma forma característica de falar, e essa diferença denominamos de variação linguística. Coelho et al. (2005) consideram os condicionadores que regulam quais os contextos mais propícios para o funcionamento das variantes, que estão ligados a fatores internos e externos a língua.

##### **4.1.1 Os condicionadores internos**

A variação linguística não é aleatória, ela é pautada e pode ser exposta a partir de parâmetros, que são capazes de serem explanados por seus condicionadores. Podemos dizer, segundo Coelho et al. (2005), que:

Os condicionadores ajudam o analista a delimitar quais são os contextos mais propícios para a ocorrência das variantes em estudo. [...] são também chamados de condicionadores linguísticos. Como exemplos, temos a ordem dos constituintes em uma sentença, a classe das palavras envolvidas no fenômeno em variação, aspectos semânticos etc. (COELHO et al., 2005, p. 20)

Os condicionadores internos são os princípios que combinam a escolha do falante entre uma variante ou outra variante, eles operam como robustez inclusa na língua, agindo sobre as variáveis em diversos níveis, como o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o discursivo.

Nas classes internas, os autores citados acima argumentam que há vários níveis gramaticais: o fonológico faz parte da execução linguística, em que os falantes provenientes escolhem aleatoriamente uma das técnicas fonológicas que satisfaçam o seu contexto; o morfológico, que se caracteriza como sendo a modificação que sucede num morfema da palavra, unidade mínima significativa; o sintático, que desempenha o papel que dispõe a palavra em execução dentro de uma oração; e o discursivo, que são fenômenos variáveis na proporção, textual/discursiva.

Diante do que foi abordado, podemos caracterizar que a língua varia em diferentes contextos, podendo assim diversificar de acordo com tempo e a língua vai se transformando conforme a sociedade se desenvolve e modifica suas necessidades comunicativas e interacionais.

#### **4.1.2 Condicionadores externos**

Compreender a relação entre as estruturas linguísticas e as estruturas sociais pode ser muito útil não apenas para entender o processamento da variação linguística no sistema da língua e seus fatores condicionantes, mas sobretudo para valorizar a diversidade e abolir o preconceito linguístico que ainda é corriqueiro pelas classes dominantes, que desvaloriza alguns dialetos e exalta a língua culta.

Com base em Coelho et al. (2005, p. 20), os fatores que agem de fora para dentro, motivando a variação, “são também chamados de condicionadores extralinguísticos. Entre os condicionadores extralinguísticos de natureza social, os mais comuns são o sexo/gênero, o grau de escolaridade e a faixa etária do informante” que são fundamentais para entendermos os processos de variação e mudança.

Desse modo, existe, assim, as variantes derivadas da influência de fatores extralinguísticos, que podem ser classificadas por: variação regional, também reconhecida por variação geográfica ou diatópica. É, sobretudo, a variação de uma determinada região que forma os conhecidos

regionalismos. São os traços fonéticos que estão impregnados no falar do indivíduo e que possibilita caracterizar uma região da outra.

Os fatores sociais também estão correlacionados às variações linguísticas. Assim acontece no que se refere ao grau de escolaridade, pois quanto maior o envolvimento do indivíduo com a cultura letrada, com a prática de leitura e escrita, mais alto será o seu grau de escolarização e mais próximo da norma culta ele estará.

No nível socioeconômico, as pessoas menos privilegiadas utilizam-se de variantes não padrão da língua, enquanto as mais privilegiadas se divergem por terem oportunidade de optarem pela variedade considerada padrão da língua. Há uma diferença, também, no que se refere ao gênero, pelo fato de homens e mulheres utilizarem-se das variantes de modo diferenciado. E na faixa etária, pois os adolescentes, geralmente, utilizam-se de outras formas linguísticas, mais precisamente de gírias e neologismo, distintas dos povos mais velhos, para se expressarem nas relações em sociedade.

Por todos esses aspectos, é importante refletir sobre os diversos fatores e deixar explícito que um falante, dependendo do contexto ao qual está inserido, pode utilizar-se de diferentes formas linguísticas. São os diferentes “papéis sociais” que desempenhamos em casa, na rua, na escola, com os amigos, autoridades, etc. que denominamos de variação estilística ou diafásica, conforme o aporte teórico aqui adotado. Então, será propriedade de cada falante apropriar-se de um registro formal ou informal da língua para se pronunciar diante dos diferentes contextos comunicativos.

### **Análise e discurso dos dados**

Existe uma relação inerente entre a língua e a sociedade. A linguagem é uma das principais características que, além de nos diferenciar dos demais seres, nos consente a expressar emoções, conhecimentos, estabelecer relações, enfim, nos possibilita a interação com o outro. E é esse uso contínuo uma das atividades mais extraordinárias de nossas vidas. Deste modo, pelo fato da nossa língua ser composta de muitas variedades, já algum tempo, muitos estudiosos têm se debruçado sobre pesquisas científicas com o propósito de identificar, descrever e analisar os fenômenos da variação linguística.

Refletindo sobre as mais diversas regiões geográficas que se expandem em nosso território brasileiro e entendendo o nosso Português como língua heterogênea, que apresenta diversas variações, focamos nosso propósito de análise partindo da linguagem de sujeitos da zona rural, que possuem características das variedades menos prestigiadas na escala social. Os dados foram

avaliados de acordo com os níveis de variação: fonético-fonológica, morfossintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. Esses fenômenos acontecem porque a língua é algo vivo em uma progressiva mudança e pelo poder inovador do ser humano.

Observamos nos trechos a seguir que a heterogeneidade não se apresenta de modo aleatório, mas condicionada por fatores internos e externos em relação ao uso da língua como, por exemplo, ocorre no trecho proferido por dona Antônia e pelo senhor Raimundo:

(01)

Antônia: “O povo num quer mais trabalhá.”

Raimundo: “Porque nesse tempo era um pessoal que tudo trabalhava muito. Era gente acostumado (sic!). A gente já falava aquelas pessoas, aquelas mulé(sic!) que era acostumada a rapá a mandioca [faz gesto com as mãos do movimento de raspar], era as que a gente levava, né!?”

Examinamos que ocorrem traços descontínuos estigmatizados como a despalatização na palavra “mulher>mulé”. Sobre este caso, Coelho et al. (2015) postulam que ocorre a perda do traço palatal na articulação do fonema “h”, causado pela facilidade de articulação.

Outro ponto a ser destacado no evento de fala (01) em que o entrevistado profere: “aquelas mulé”, trata-se da eliminação do plural redundante marcado nos determinantes. A ausência da concordância é algo corriqueiro nas variedades linguísticas, inclusive nos falares menos monitorados de falantes urbanos escolarizados. De fato, essa ausência não ocorre de qualquer modo, mas de forma sistematizada.

Na fala do senhor Raimundo, ele utiliza a variante “mandioca”, terminologia usada no Centro-Oeste e em alguns estados do Norte, para referir-se à raiz utilizada na produção da farinha. Caracteriza-se, assim, como uma variação lexical. Deste modo, é necessário ressaltar que as diferenças na língua não estabelecem erro, mas são resultados das marcas deixadas pelos nossos antecessores. Para o termo “mandioca” podem ser empregadas outras diferentes variantes para indicar o mesmo alimento. Cada região do país emprega um título distinto, por exemplo, no Sul e no Sudeste do país, é mais popular como aipim e já no Nordeste, seu nome é macaxeira. No trecho a seguir, vemos também outro caso que reforça a variação lexical:

(2)

Raimundo: “Corta bem mas...mastigadazinha”



A variante “mastigadazinha” é característica regional, sendo muitas vezes uma forma simples de o sujeito se expressar. Refere-se a uma variável lexical que não faz parte do vernáculo brasileiro, mas que está presente nos falantes que fazem uso das variedades mais estigmatizadas e sem prestígio, é um traço fonético-fonológico da fala menos monitorada. Em algumas regiões, “mastigadazinha” é usado na fala para exprimir ideia de dizer que falou demais, explicou muito alguma coisa. Já em outras regiões diz respeito ao ato de triturar os alimentos com os dentes em pequenas partículas.

No trecho a seguir, pôde-se constatar outro ponto importante, no qual os fatores grau de escolaridade e faixa etária não influenciaram para a ocorrência do fenômeno linguístico de hipercorreção (supressão do /r/ no final das palavras, com em “arrancá”, “carregá”, “lavá”, “trazê”).

(03)

Raimundo: “Era treiz, quatro pá arrancá. Um pra carregá faz cinco, duas pá lavá aquela massa pra tirar a goma.” “Era uma pessoa envolvida o dia todinho com aquela água pá trazê...”

Examinamos nesse fragmento um alto índice de acontecimentos de variação, tanto do dialeto culto, quanto do dialeto popular. Essas variantes apontaram presenças, o que vem a admitir a enunciação da variação linguística que a língua falada possui. É mais comum o apagamento do /r/ em final de verbos que de nomes e outros pontos nos quais venham a surgir questões ligadas a verbos desconhecidos em terminações com o /r/ em final de palavra.

A supressão do /r/ nas palavras “arrancá”, “carregá”, “lavá”, “trazê” presentes no trecho (03), assim como em “trabalhá” e “rapá”, presentes anteriormente no trecho (01), trata-se, segundo Bagno (2007), de uma fonte motivadora dos falantes também de nível de escolaridade mais alta e de pessoas de classe alta. Para a Sociolinguística, esse fenômeno variável não é exclusivo só dos falantes rurais, não escolarizados, de classe baixa, mas também dos quais se colocam, sempre, na posição de usuários da língua “certa”.

Outra ocorrência no fragmento (03) é o processo de ditongação na palavra “treiz”, em que acontece um acréscimo do glide anterior, em contexto de sibilante (/s/ e /z/), assim como “mêis” e “nóis”, no trecho mais adiante (05), sendo também presente na fala de pessoas “cultas”.

Segundo Botoni-Ricardo (2004), a supressão do infinitivo está voltada ao uso comum entre os falantes de múltiplas variedades linguísticas e divergentes níveis de letramento. Dessa forma,

esse tipo de supressão pode ser apontado como um traço gradual na língua que é encontrado na fala de todo e qualquer brasileiro.

Na passagem dos entrevistados, em especial do seu Raimundo, percebemos grande quantidade do uso de “aí”, exercendo a função de sequenciador de discurso. Vejamos o trecho a seguir:

(04)

Raimundo: “...Aí tiveru que vim imhora, né!?”

Além de detectamos a presença do “aí” como sequenciador de discurso, pudemos destacar, também, a inserção do “né” como requisito de apoio discursivo na fala do indivíduo. Ambos os elementos são considerados fenômenos variáveis na dimensão discursiva, de acordo com as forças que agem internamente na língua, segundo Coelho et al. (2011). As forças que agem externamente sobre o falar do sertanejo são de natureza regional/geográfica, trata-se de uma expressão peculiar de uma determinada região, ou seja, a região nordeste.

(05)

Antônia: “Quando nós fizemo a casa de farinha, no primeiro ano que nois fumo fazê farinhada lá, eu passei um mês lá.

Na fala de Dona Antônia, quando ela é questionada se fazia parte das mulheres que trabalhavam na casa de farinha, ela responde que sim, que passou um mês trabalhando e fazendo farinha. Percebemos regras variáveis na fala da mulher sertaneja influenciadas por fatores extralinguísticos que dizem respeito, sobretudo, ao baixo nível de escolaridade, classe social e regional menos urbanizada.

Entre uma das diversas formas variáveis, destacamos a queda do /s/ no final das formas verbais de 1ª pessoa no plural (fizemo>fizemos), que está entre os traços graduais de um contínuo de variedades prestigiadas e estigmatizadas, relacionada também à fala rápida e informais menos monitoradas, que acaba caracterizando o falar de alguns brasileiros. E no que diz respeito à variação vista de dentro da língua, “fizemo” encontra-se no nível linguístico-fonológico por não alterar a sua significação e não haver abstração do som.

(06)

Raimundo: “aí tivero que vim imbora né!?”

Na fala de seu Raimundo nota-se a presença do traço descontínuo “tivero”, em que a variante sem nasalização final é explicada por Bagno (2007) como a mais recorrente. Tal fato se justifica por essa variante estar condicionada pelo baixo nível de escolaridade do informante, como também pela variação estilística que se manifesta por meio do contexto rural no qual está inserido, influenciando sua fala. Notamos mais uma presença de traços descontínuos no trecho a seguir:

(07)

Antônia: “Eu na cozinha fazendo o almoço do dia e ia me ajudar”

Neste momento caracterizamos “cozinha” como um vocábulo de variação fonológica, pelo fato de ocorrer alteração apenas na sua pronúncia sem modificar sua significação. Esse vocábulo é uma forma característica, também, das fases anteriores da língua e que podem ser situadas na literatura medieval e clássica.

Sobretudo, é possível afirmar que dona Antônia se encontra no *contínuum* rural-urbano mais próxima do polo rural, o qual se explica por meio das suas redes de relações sociais (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005; 2014). Diante disso, concluímos que essas variações, expostas nessa análise, não devem ser vistas de forma preconceituosa. Como postula Bagno (2007), há mais coisas em comum do que diferenças na fala dos brasileiros, mesmo sendo de classes e níveis de escolaridades distintos. O que necessita é serem estudadas e refletidas tomando como base estudos e teóricos da Sociolinguística.

### Considerações finais

O Brasil é um país heterogêneo que possui uma significativa diversidade no que diz respeito à cultura. E essa influência de vários costumes possibilitou à língua portuguesa marcas que proporcionaram grande relevância e riqueza ao nosso vocabulário.

Diante do estudo realizado, foi possível observar na fala dos informantes que a maior característica de suas variedades corresponde à variação semântica e lexical. Podemos dizer ainda que não há diferenças significativas na forma como os entrevistados, de sexos distintos, conduziam a sua interação verbal.

A questão do monitoramento também deve ser levada em consideração, pois diante da análise ficou evidente que o contexto influencia bastante os indivíduos. Isto é, pelo fato de saberem que estavam sendo monitorados, os informantes procuravam, em alguns momentos, planejar suas falas fazendo uso de variedades de prestígio. Em outras ocasiões, os mesmos deixavam transparecer variedades mais estigmatizadas, motivados por sua fala e as marcas que esses indivíduos carregam. Deste modo, no contínuo rural-urbano, ambos se localizam mais próximos do polo rural.

Outra evidência nesse estudo foi que a supressão do /r/ na palavra “arrancá” e a ditongação na palavra “treiz”, que não são traços linguísticos característicos apenas das comunidades rurais estigmatizadas. São traços graduais que também se apresentam no repertório dos falantes urbanos escolarizados em suas interações de fala/escrita, e que faz parte do vernáculo brasileiro.

Em suma, essa análise representa apenas um pouco do nosso Português Brasileiro. Faz-se necessário estudos nos quais se possa abranger as demais variedades que compõem nossa língua para que a mesma seja compreendida e valorizada.

Dessa forma, esperamos que o trabalho também permita alcançar o contexto de ensino, de forma que, com base nas reflexões aqui feitas, seja possível conscientizar os alunos sobre a heterogeneidade da língua e as mais diversas expressões culturais que compõem o falar de cada indivíduo. Dizemos isso porque sabemos que a escola ainda exerce forte papel no sentido de reforçar preconceitos ao abordar como “certa” apenas a gramática normativa, que, por sua vez, representa só mais uma desse mar de variedades que compõem o nosso português.

## Referências

COELHO, I. L. et al. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. 50ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. /SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

Bortoni-Ricardo, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.



## UTILIZAÇÃO DE MAPAS NAS AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Cristiano Souza Paiva da Silva<sup>1</sup>; Mirella Raquel Nunes de Oliveira<sup>2</sup>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAMEAM<sup>1</sup>*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAWSL<sup>2</sup>*

[cristo.pahiva@gmail.com<sup>1</sup>](mailto:cristo.pahiva@gmail.com)

[mirellaraquelnunes@gmail.com<sup>2</sup>](mailto:mirellaraquelnunes@gmail.com)

**RESUMO:** No artigo visamos discutir formas para trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula, como as disciplinas de história e geografia utilizam os mapas. Analisando como cada disciplina faz a sua exposição com os mapas, acrescentando que este é um conteúdo da geografia, mas que pode ser contemplado na história. Para a realização deste projeto teve-se como foco o desenvolvimento de estudo de caso com os alunos do terceiro ano do ensino médio, observando como trabalham os conceitos geográficos e históricos com a utilização de mapas, e como essas duas ciências desenvolvem a interdisciplinaridade nesse contexto, além de levantar dados com os mesmos. Para tanto, utilizamos na construção textual a preocupação de realizá-la de forma imparcial, buscando a uma visão analítico-interpretativa através dos fatos observados das aulas de Geografia e História. Ambas ministradas pela mesma professora na terceira série do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Pedro Raimundo. Observamos a ausência de ação interdisciplinar, mesmo com temas que poderiam ter pontes entre elas. Para conhecer mais profundamente o conhecimento cartográfico dos alunos, aplicamos no nosso último dia de observação um questionário, contendo questões fechadas e abertas, que auxiliou para que chegássemos aos resultados. Todo o processo que foi realizado para se chegar aos resultados nos mostraram o quanto foi importante conseguir avançar em cada dado coletado e em cada observação feita, nos levando a entender que a interdisciplinaridade é indispensável em muitos dos projetos para sala de aula. Servindo para impulsionar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos nossos jovens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade, Ensino, História, Geografia.

### 1. Introdução

O dom da docência é admirado por muitos em um mundo onde poucos querem exercer, é um trabalho árduo com belos frutos. Não é fácil educar, ensinar e preparar o aluno para a sociedade, mostrar a ele que é necessário que tenha um modo próprio e individual de ver os acontecimentos ao seu redor, o que torna um trabalho desafiador, “[...] trata-se hoje, sobretudo, de conquistar o respeito dos alunos em todos os domínios envolvidos no trabalho



docente, ou seja: no domínio intelectual [...]; no domínio ético [...]; no domínio profissional [...] e, finalmente, no domínio das relações humanas” (CASTRO e CARVALHO, 2012 ). A priori, não é só com o caráter e a competência do aluno que o professor somente se ocupa, é necessário estabelecer uma ligação direta com outras áreas de seu conhecimento, facilitando para o aluno no momento da aula. A interdisciplinaridade vem conduzindo e guiando os docentes nessa tarefa que para muitos ainda é desconhecida, e este trabalho vem mostrar como o professor de História e Geografia consegue unir as duas disciplinas.

São muitas as formas para se trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula, expositiva, dialogada, representativa, isso em diversos conteúdos; com as disciplinas de história e geografia trabalhamos os mapas, analisando como cada disciplina faz a sua exploração dos mapas, acrescentando que este é um conteúdo da geografia, mas que pode ser contemplado na história. “A interdisciplinaridade como princípio pedagógico, tem sido pronunciada como aquela capaz de dialogar com uma nova forma de educar, a de educar para indagação, para os desafios” (Silva e Fazenda, p. 11, 2014), sendo a interdisciplinaridade tratada de forma utópica e não praticada e/ou aplicada apenas no papel, deixa perceber que em nossa observação fica muito claro que existe ainda os casos isolados.

Neste sentido, a análise seguirá nessas disciplinas e com uma turma do ensino médio, onde poderemos ter base de como o professor consegue fazer essa interdisciplinaridades entre ambas as ciências.

É inegável a importância do ensino médio para a preparação dos jovens na entrada da vida universitária, as discussões promovidas nessa fase do ensino básico serão fundamentais para as conquistas desses alunos. É com o ensino médio que o aluno terá base para adentrar no universo da academia.

Além desta preparação para uma educação continuada em outro nível de ensino, cabe ainda ao ensino médio uma preparação para o mercado de trabalho cada vez mais qualificado que na maioria das vezes, exige uma qualificação em outro nível de ensino e a preparação para a cidadania. (OLIVEIRA, 2004).

Como preparar os alunos para a vida pós-ensino básico e saberem interpretar mapas, para refletir acontecimentos apresentado por eles, com conhecimentos históricos e relações geográficas das ações dos homens. Para isto, resolvemos observar as aulas de História e Geografia no último ano do ensino médio (terceiro série), na Escola Estadual Professor Pedro Raimundo do Nascimento, localizado na zona urbana do município de Água Nova – RN, na mesorregião do Alto Oeste. Neste sentido, uma análise mais apurada das disciplinas serão



contempladas para um resultado eficaz.

## 2. Metodologia

Este presente artigo se emprega, inicialmente, em levantamento bibliográfico sobre os conceitos que serviram de base para os estudos teóricos da pesquisa, tais como o ensino de geografia, ensino de história e mapas. Seguindo pensamentos de Richter (2013), Pontuschka (2007), Selbach (2010).

Para a realização deste projeto teve-se como foco o desenvolvimento de estudo de caso, "um método de pesquisa estruturado, que pode ser aplicado em distintas situações para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais ou grupais" (ANDRADE et al., 2017, p. 2), ou seja, com os alunos do terceiro ano do ensino médio, observando como trabalham os conceitos geográficos e históricos com a utilização de mapas, e como essas duas ciências desenvolvem a interdisciplinaridade nesse contexto, além de levantar dados com os mesmo, sobre a utilização dessa ferramenta no ensino dessas áreas do conhecimento, ao longo da vida escolar. Para tanto, iremos realizar na construção textual a preocupação de realizá-la de forma imparcial, buscando a uma visão analítico-interpretativa através dos fatos observados. Desta forma, para que isso se tornasse possível, buscamos nos fundamentar principalmente nas referências que tratam sobre a temática de ensino de geografia e história utilização de mapas em sala de aula e a interdisciplinaridade, com a finalidade de mostrar uma compreensão confiável sobre os temas discutidos.

Para avaliarmos, utilizamos no primeiro momento a observação das aulas disciplinares em geografia e história, como os professores relacionam os temas com os mapas e como os alunos reagem com essa ferramenta. Em um segundo momento, aplicaremos questionários tanto com os professores de ambas as disciplinas sobre o tema trabalhado e outro questionamento com os alunos, ressaltando uma visão deles e uma análise da utilização dos mapas ao longo de sua vida escolar.

## 3. Ensino em Geografia

No ensino de geografia a principal motivação do professor é promover o interesse dos alunos em discutir a relação humana com ambiente de convívio, instiga-los e desenvolver neles um interesse sobre a realidade que constrói e reconstrói o espaço geográfico e compreender de forma crítica os fenômenos geográficos. Para isto, o ensino-aprendizagem associa o conhecimento geográfico ao cotidiano do aluno, de forma a facilitar a compreensão



e os mesmo poder construir seu próprio saber.

Para realizar um bom ensino de geografia é preciso compreender o que é geografia, sendo uma ciência complexa com diversas maneiras de conceitualiza-la; às vezes pode ser difícil defini-la, pois, existem muitas geografias. Mais o principal foco do ensino da geografia é construir um pensamento crítico, ensinar os indivíduos a pensar. Assim, podemos concluir “que não abre mão de fazer de nossos alunos atores autênticos na construção das paisagens e lugares e na certeza de que sua disciplina é fruto da interação entre o trabalho social e a natureza; que ensina o povo a pensar” (SELBACH, p. 31, 2010). Sendo uma ciência que interliga as relações humanas com o meio, deliberando, como uma instância que promove uma compreensão do contexto real onde vivemos.

O ensino de Geografia não pode estar ligado ao “professor explicador” (CAVALCANTI, 2013), com suas fontes de saberes ligadas unicamente ao livro didático. É necessária a utilização de outras formas de ferramentas para o seu ensino-aprendizagem. Principalmente, não usar os mapas como meios decorativos dos livros, ou para memorização sem promover uma leitura, minimamente transmissora dos conhecimentos de expressões em seus símbolos, cores, gradações e traços.

É essencial instigar nos alunos a compreensão dos conteúdos trabalhados na ciência geográfica, gerar discussões, para construírem novas ideias, analisarem o objeto de estudo lidado ao seu conhecimento prévio, interligar os saberes, discutir e construir o saber de uma ciência, com as outras ciências. “A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. Ambas trabalham com ideias” (RUY, p. 105, 2007). Sendo essa uma das tarefas do ensino, “na medida em que são assimilados conhecimentos, habilidades e hábitos, são desenvolvidas as capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, p 81, 1994).

#### **4. Ensino em História**

A História nos possibilita construir a ideia e representação de tempo, essa ciência que propicia um ensino voltado para um conhecimento histórico-crítico. Trabalhar a disciplina de história é poder conhecer conceitos e criar bases para uma formação voltada para a crítica, é tornar o aluno um ser pensante enquanto sujeito de uma sociedade, na qual saberá opinar e/ou questionar qualquer que seja o tema em pauta, construindo o seu próprio saber. O professor diante disso terá o desafio de mostrar aos alunos e trazer a história para mais próximo possível de suas realidades, que auxiliará melhor seu entendimento, visto que, “quanto mais o aluno



sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (KARNAL, 2008, p. 28).

É necessário entender memória, patrimônio e fatos históricos, fazendo sempre a união do passado com o presente, o que nos leva a entender que nem sempre o homem teve interesse na história do universo e da sua própria origem de vida, tais fatos eram explicados através de histórias passadas de geração em geração, o que chamamos de oralidade, onde muitos desses contos passaram a serem chamados de mitos.

É sempre uma história com personagens sobrenaturais, os deuses. Nos mitos os homens são objetos passivos da ação dos deuses responsáveis pela criação do mundo (cosmo), da natureza, pelo aparecimento dos homens e pelo seu destino (BORGES, 1993, p. 12).

O misticismo depois de um tempo foi perdendo a sua veracidade, o que conseqüentemente os pensadores começaram a se questionarem sobre a verdade e a colocarem em cheque. Um estudioso bastante importante para a História foi o pensador Heródoto, considerado o pai da História. Foi o primeiro a trabalhar história como uma ciência, a da investigação, se assim pode dizer, pois é com essa ciência que a verdade vem sendo revelada através de seus fatos históricos, oralidades, documentos, patrimônios, a história então é linear, continua e continuará em constante transformação, pois haverá sempre a estreita relação entre o homem e a natureza, sendo um processo dialético e cheio de contradições, pois tudo depende do ponto de vista que o historiador exerce. O que nos faz pensar no quanto o ensino de história vem se tornando desafiador, uma vez que, a história não precisa mais ser influenciada por classes dominantes, como foi no passado.

Diante disso é necessário que o docente de história compreenda as sinuosidades que rodeiam o conhecimento histórico e possa trabalhar reflexivamente, para que o aluno se sinta como sujeito da sua própria história e consiga ser capaz de entender o contexto no qual está inserido.

## 5. Utilização do mapa em ambas as ciências

A Interdisciplinaridade entre as ciências está ganhando particularidade cada dia mais nas salas de aula. Para que uma ciência comungue com outra é necessário, antes de qualquer coisa, à dedicação e o querer do docente da disciplina, no caso discutido neste artigo, seja ela a História ou a Geografia, todas podem e devem se unir em prol de um melhor conhecimento

dos seus alunos. “A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo” (PONTUSCHKA, p. 144, 2017).

A ciência é algo que se adquire a cada construção, estabelecendo novos conceitos. As transformações sofridas pelo conhecimento em um âmbito histórico nos fazem acrescentar que as responsabilidades dadas aos docentes de História e Geografia têm crescido a cada dia, e ao se trabalhem juntas, o desafio torna-se ainda maior; mesmo ambas sendo da mesma área. Sendo a Interdisciplinaridade uma forma de contribuir e superar a fragmentação do conhecimento e suas implicações sobre a educação, segundo Silva e Fazenda (2014).

E trabalhar mapas, por exemplo, para um professor de história é ainda uma dificuldade, visto que nem todos sabem realmente lê-los, como deveria saber legenda, título, gradações, cores, escalas. O mapa vai ser como quaisquer outros textos alfabéticos, diferenciados somente pela dominância da figura, representando os espaços vividos e as práticas sociais (PONTUSCHKA, p. 292, 2017), que torna o diálogo um pouco mais difícil entre as ciências, visto que nem todo professor é adepto a essa conversação. Contudo, sabendo que o mesmo pode melhorar no aprendizado e compreensão do aluno, com relação ao conteúdo, e ainda estreitaria laços de amizade e coleguismo entre os professores.

Na realidade da escola trabalhada em questão, a professora que leciona história, também é a mesma que leciona geografia. Então, esta torna-se uma ligação mais estreita, visto que, as ideias podem ser compartilhadas fazendo ligações de um conteúdo da história com o da geografia. Essa atitude muitas das vezes é passada despercebida pelo docente.

Trabalhar mapas nas aulas de história e geografia é ensinar e aprender as localizações, e as representações dos fatos estudados, não se trabalha mapas apenas nas aulas pelo fato de ser lúdico e levar uma novidade para a sala de aula. Os mapas desperta no aluno o interesse em saber verdadeiramente seu espaço, localização, território, vegetação; é mostrar que através desses mapas podemos construir nossos próprios mapas, os mentais; com lugares que representem uma ligação afetiva, mostrando e criando cada conceito próprio, de acordo com a particularidade de cada um. A realização Pedagógica de Projetos, com a instrumentalização e leitura didática de mapas, no ensino de história e geografia, adiciona no aluno um aprendizado qualitativo, pois os alunos poderão obter meios de saber e melhorar suas formas de perceber o mundo ao redor.

Ao articular uma com a outra, a relação oferecerá subsídios no processo de ensino, e



quem sabe até estimular outras áreas do conhecimento a buscar a interdisciplinaridade, como um instrumento que fará descobrir um processo dinâmico do ensino-aprendizagem, onde professores e alunos construirão na aprendizagem e em processo contínuo a relação que se faz importante entre o mapa e a história ou entre a história e a geografia.

## **6. Análise e discurso**

Para iniciamos a análise da utilização dos mapas em ambas as disciplinas, observamos como os livros didáticos utilizados pelos alunos do 3º Ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Professor Pedro Raimundo do Nascimento, trabalhavam esse instrumento de ensino. Sendo utilizado para a disciplina de Geografia o livro “Geografia Geral do Brasil: espaço geográfico e globalização” dos autores Sene e Moreira (2013); e da disciplina de História, o livro “História Geral e do Brasil” de autoria de Vicentino e Dorigo (2013), ambos da Editora Scipione. Importante salientar que o ano de 2017, sendo o ultimo ano de utilização desses livros para o ensino médio. Bom frisar que “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência” (VESENTINI, p 166, 2007), porém, o professor não pode e não deve ficar preso somente nesse recurso didático. O livro não pode ser o único amparo do saber em sala de aula, pois acaba tornando um saber concretizado não fluido e moldável, assim, os alunos não poderão construir e reconstruir seus conhecimentos.

Os dois livros expõem em suas páginas mapas claros que contemplam os conteúdos estudados na etapa das nossas observações, situando bem os alunos aos contextos estudados. Podendo ser trabalhado pelo professor realizando interação, o professor mediará o saber prévio do aluno em relação aos mapas, utilizando diferentes tipos relacionando ao conteúdo, na qual ajudará os alunos a lerem e compreenderem melhor as informações mostradas, podendo ainda relacionar com a cartografia estudada no ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio.

Todavia, em relação aos conteúdos explanados em ambas as disciplinas teria que ter havido uma ligação mais interdisciplinar, visto que, um assunto como a Segunda Guerra Mundial (História) e Análise da Evolução Populacional e seu Contexto Histórico (Geografia), apresentam um eixo-norteador da discussão temática em comum e, nesse sentido, desta feita, os conteúdos disciplinares poderiam ser abordados de modo a estimular o exercício da leitura analítico-interpretativa a partir de uma amarração entre elas, pois, o reflexo do período histórico estaria relacionado com o aspecto sócio-espacial das nações envolvidas nos conflitos e na herança para os dias atuais.

A professora observada na pesquisa ministrava aula de história sobre a Segunda Guerra Mundial, a mesma fez um relato sobre as pessoas da cidade que participaram do conflito, porém de modo superficial, sem adentrar mais profundamente na relação e motivação socioeconômico da participação do Brasil na Segunda Guerra. Isto impede a ocorrência da interdisciplinaridade, do modo de aproximar a realidade social com o espaço geográfico e o reflexo histórico nessa ciência e vice-versa. “O professor necessita manter o diálogo permanente com o passado, o presente e o futuro para conhecer projetos disciplinares e interdisciplinares na escola” (PONTUSCHKA, p. 145, 2017).

A Professora, em ambas as disciplinas, trabalhou mapa, sendo que em História, foi uma animação rápida sobre as batalhas e conquistas de territórios no período da Segunda Guerra, fazendo uma ligação com os mapas elaborados no livro didático. Ainda na disciplina de História ficou percebido que a docente não utilizou como deveria essa ferramenta, na tentativa de fazer uma comunicação com a Geografia. Trabalhar mapas com conteúdos de História ainda é um desafio e, de certa forma, uma quebra de paradigmas entres professores da área, e até mesmo o próprio docente de Geografia muitas sente dificuldade na hora de se trabalhar com mapas. É importante que o professor tenha domínio da linguagem cartográfica, para poder trabalhar em sala de aula, tanto os professores de Geografia como os de História. Visto que, “os mapas não estão ajudando os jovens a refletir sobre um problema apresentado, ou seja, a efetuar o cruzamento das variáveis envolvidas na situação” (PONTUSCHKA, p. 325, 2017). Deste modo o ensino-aprendizagem se realiza de forma superficial, sem uma análise clara de conteúdos exposta nesse material, e não conseguindo realizar discussão sobre o fato.

A professora em questão somente conseguiu uma melhor desenvoltura ao trabalhar a cartografia em sua área, dominando melhor o conteúdo, quando a mesma promoveu uma interação do aluno com a leitura do mapa que representava a escala local, estimulando um conhecimento interativo do censo comum com o cartográfico.

### **6.1. Analisado os conhecimentos Cartográficos e a importância do trabalho em conjunto com a História**

Para podermos discutir com propriedade sobre o tema abordado neste artigo, realizamos observações das aulas de Geografia e História. Ambas ministradas pela mesma professora na terceira série do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Pedro Raimundo. Podemos observar a ausência de ação interdisciplinar, mesmo com temas que poderiam ter pontes entre eles. A esse respeito, ocorreram relatos isolados da professora sobre presença de

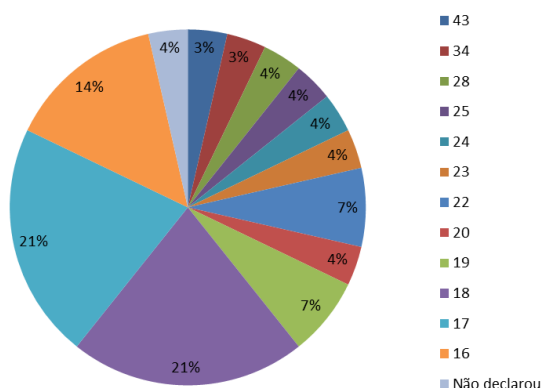
um militar aposentado residente no município de Água Nova/RN, o mesmo participou da Segunda Guerra Mundial, onde foi enviado para a Europa, aonde ocorria o conflito. Nesse momento, a docente poderia ter realizado pontes entre eles, comentando sobre a relação da distância geográfica, dos conflitos geopolítica da época e da econômica.

No entanto, focamos principalmente nossas observações no uso de mapas em sala de aula, como já foi discutido no tópico anterior. Para conhecer mais profundamente o conhecimento cartográfico, aplicamos no nosso último dia de observação, um questionário, contendo tanto com de questões fechadas e abertas.

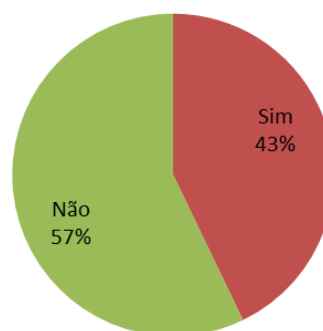
Primeiramente, através desse questionário decidimos conhecer a faixa etária dos alunos da turma e o desenvolvimento escolar dos mesmos, como exemplo o fator repetência que poderia influenciar no desenvolvimento dos saberes dos alunos. Pois, quando os alunos que passam com frequentes repetência tendem a ficarem desestimulados, por muitas vezes apresentarem dificuldades de aprendizado.

Como podemos observar na figura 1, pouco mais da metade dos alunos está na faixa etária de 16, 17 e 18 anos, aproximadamente dentro da faixa para o terceiro ano do ensino. O gráfico mostra que 57% dos alunos durante sua vida escolar não repetiram de ano, embora 43% já repetiram o ano (figura 2). Este fato pode prejudicar a construção do conhecimento do alunado, pois alunos repetentes tem tendência de serem desmotivados e com dificuldade de aprendizagem, que pode estas associadas a sentimentos como mágoas pelas constantes reprovações e conflitos com professores Ferrarini, Stecanela, Silva, (2013).

**Idade dos Alunos**



**Repetencia dos aluno**



**Figura 1:** Fonte pesquisa de campo, 2017.

**Figura 2,** Fonte: pesquisa de campo, 2017.

Ao questionarmos sobre a ciência cartográfica, indagamos se os alunos sabiam para quê serviam os mapas. Conseguimos notar na figura 3 que 82% responderam que sim; sabiam para que servia os mapas; 14% não sabiam e 4% não souberam ou não quiseram responder. Porém, ao perguntar a importância de estudá-lo, os alunos não souberam responder, ou deram respostas vagas a respeito. Assim, não se pode como cobrar dos alunos o conhecimento de leituras e interpretação de mapas, se os próprios não sabem a finalidade do mesmo. Geralmente são trabalhados de modo a não promover a capacidade de reflexão dos adolescentes, ocasionando a falta do domínio da linguagem cartográfico.

O segundo gráfico da figura 4, logo abaixo, representa na ótica dos alunos onde 35% acham que os professores trabalharam melhor os mapas no 9º ano, 8º ano com 20%, e 12%, acham que foi melhor explorado os mapas na 1ª Série do ensino médio e o 6º ano do ensino fundamental II. Mesmo com trabalhos e ensino-aprendizagem, mais próximo aos alunos da ciência cartográfica, a dificuldade e o analfabetismo cartográfico continuam muito presente entre os eles.

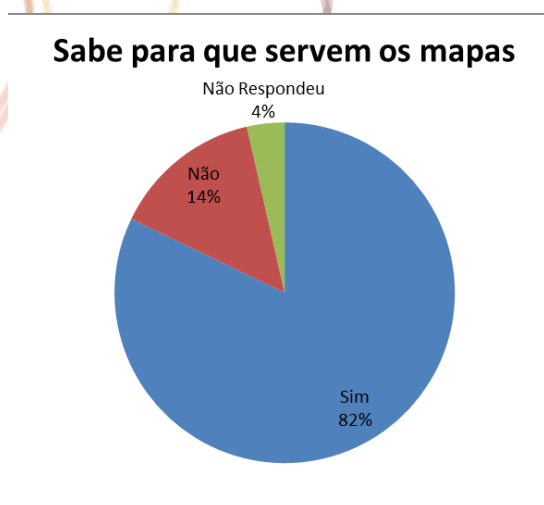


Figura 3: Fonte: pesquisa de campo, 2017.

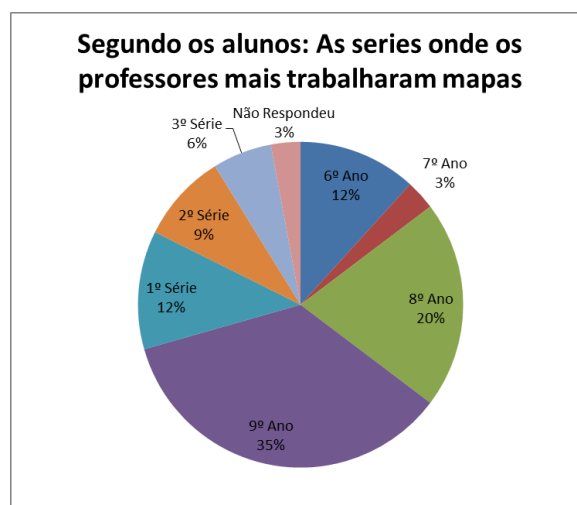


Figura 3: Fonte pesquisa de campo, 2017.

Além desses fatores, o mais preocupante é a falta de domínio da linguagem cartográfica. Problema que pode impedir a análise do processo de ensino-aprendizagem; processo esse que é importante a iniciação ou alfabetização cartográfica escolar, desde as séries iniciais do ensino fundamental. Os alunos não souberam, nas questões abertas, distinguir o que se denomina básico em uma leitura de mapa, não sabendo para que serve o título, a importância da Rosa dos Ventos em um mapa, diferenciar os pontos cardeais e colaterais. Isto



é reflexo de um precário ou deficitário ensino de cartografia. A cartografia é um instrumento analítico-interpretativo da representação do espaço, sendo um recurso, uma ferramenta de apoio à leitura sobre a organização, espacialização, territorialização, bem como da (re)produção da totalidade do espaço geográfico, que é representada no recorte espalho-temporal em cada mapa em particular. Necessitando ser trabalhada deste o início da escolaridade, como disciplina e ciência escolar, “uma vez que proporciona melhor entendimento e compreensão dos mapas, assim como a representação do espaço” (CONTERNO, 2014).

## 7. Conclusão

Todo o processo que foi realizado para se chegar aos resultados, nos mostraram o quanto foi importante conseguir avançar em cada dado coletado e em cada observação realizada, nos levou a entender que a interdisciplinaridade é indispensável em muitos dos projetos para sala de aula. Tentamos caminhar ao máximo com essa inovação da educação interdisciplinar, sabemos que ainda existe um longo caminho, mas aos poucos as barreiras irão sendo transponíveis. Melhorar sempre mais na educação dos nossos jovens é a nossa luta diária.

Acreditamos que o trabalho docente é muito mais que apenas apresentar os conteúdos de sua disciplina, é poder ter a necessidade e a coragem de caminhar ao lado de outras áreas, facilitando o aprendizado tanto do aluno quanto do professor. É com a interdisciplinaridade que caminharemos mais unidos com outras áreas do conhecimento, aderindo a uma maior abrangência na educação dos discentes, que poderão fazer a ligação de uma disciplina com outra, facilitando a aprendizagem dos mesmos, tanto fora quanto dentro da sala de aula.

Enfim, é necessário sair da zona de conforto e buscar mudanças inovadoras para dentro e fora da sala de aula. Embora há certas dificuldades na hora de se trabalhar a interdisciplinaridade em algumas disciplinas, faz-se necessário que os professores busquem aprender a se relacionarem com outras áreas, afim de levar para a sala de aula um conhecimento mais abrangente para seus alunos

## 8. Referências

- ANDRADE, S. R. et al. **O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA EM ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**. Florianópolis, 2017, p 1-12.
- BORGES, V.P. **O que é História?** .2ªed.rev. São Paulo: Brasiliense, 1993 (coleções primeiros passos).
- CASTRO, Amelia Domingues; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a**



- Ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo. Cengage Learning, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos.** In\_\_\_\_: ALBUQUERQUE, Maria Aldailza Martins de; CONTERNO, Lucy. **A Importância dos Mapas Enquanto Instrumento Pedagógico nas aulas Geografia.** 2014. 42 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
- FERRARINI, Fernanda; STECANELA, Nilda; SILVA, Lisandra Pacheco da. **A Escola é Realmente um Espaço de Desmotivação aos alunos?** Polo – RS. XIII Seminário “Escola e Pesquisa: um encontro possível”. 23 e 24 de agosto de 2013. ISSN: 2176 1434. Disponível em: <  
[http://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Nepso\\_na\\_Escola/Trabalho/09\\_08\\_00\\_Artigo\\_A\\_escola\\_realmente\\_e\\_um\\_espaco\\_de\\_desmotivacao\\_ao\\_alunos.pdf](http://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Nepso_na_Escola/Trabalho/09_08_00_Artigo_A_escola_realmente_e_um_espaco_de_desmotivacao_ao_alunos.pdf)>. Acesso em 29 de setembro de 2017.
- FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa. Editora Mídia, 2013
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo. Cortez, 1994. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor.
- KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, Allain Wilham Silva de. **Desafios e possibilidades da Geografia no Ensino Médio.** CEP, v. 36570, p. 000, 2004.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** 1º ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RICHTER, Denis. **Um olhar para os mapas mentais: os percursos e suas leituras do espaço.** In\_\_\_\_: ALBUQUERQUE, Maria Aldailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa. Editora Mídia, 2013.
- RUY, Moreira. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** São Paulo. Contexto, 2007.
- SELBACH, Simone (org.). **Geografia e Didática.** Petrópolis – RJ. Vozes, 2010.
- SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. **Geografia Geral do Brasil: espaço geográfico e globalização.** 2º ed. Reform. Volume 3. São Paulo. Scipione, 2013.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Formando Formadores para a Interdisciplinaridade: sutileza do olhar.** Revista Diálogo Interdisciplinares – GEPPFIP. Aquidauana – MS, v.1,n 1, p. 9-20, out. 2014.
- VESENTINI, José William. **A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia.** in\_\_\_\_: Caminhos da Geografia. Ana Fani Alessandri Carlos (organizadora). 5.ed.,1ªreimpressão- São Paulo: Contexto,2007.
- VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil.** 2º ed. Volume 3. São Paulo. Scipione, 2013.