

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.021

## LETRAMENTO LITERÁRIO: URUPÊS EM FOCO

### **CARMEM SANTANA SANTA BRÍGIDA GOMES**

Professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas na educação básica da Rede Estadual de Educação /SEDUC. Mestre em Letras, com ênfase em estudos literários. Especialista em Teoria Literária – UFPA. Especialista em Educação do Ensino Superior-FAP. E-mail: [carzem2000@hotmail.com](mailto:carzem2000@hotmail.com)

### **THAÍS FERNANDES DE AMORIM**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travels: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: [thais.amorim@ufra.edu.br](mailto:thais.amorim@ufra.edu.br)

### **RESUMO**

Este trabalho objetiva descrever uma ação desenvolvida em uma turma de alunos ouvintes do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Belém/Pa, como parte do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Para tanto, buscou-se as discussões de Dolz e Schneuwly (1997), Bakhtin (2003), BNCC (2017) Beaugrande (1997), Soares (2002) e Cosson (2018) para fundamentar as discussões acerca de práticas de leitura do texto literário, bem como a importância do gênero literário ao longo da formação dos alunos ouvintes e não-ouvintes. O percurso metodológico é pautado na pesquisa qualitativa, tendo em vista a observação da ação de trabalho com o texto literário, a saber a obra pré-modernista “Urupês”, de Monteiro Lobato, e seus possíveis desdobramentos, tais como o estudo dos períodos literários – Modernismo e Pós modernismo, com

vista a desenvolver um “caminho” metodológico para o letramento literário do público não-ouvinte.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário; Urupês; Monteiro Lobato.

## 1 INTRODUÇÃO

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. [Por isso,] a educação das massas se faz assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2014, p. 51-52).

O homem contemporâneo é caracterizado como um ser produtor de saberes e de conhecimentos, não só capaz de modificar e, por vezes, de melhorar, mas também de recriar o mundo. Isso nos permite considerar o contexto hodierno partindo de uma plurissignificação manifestadas em todas as esferas da sociedade, principalmente, pós o advento das interações comunicativas via satélite – internet. Como resultado, o indivíduo contemporâneo sofre com a “incapacidade” de gerir suas adversidades e diferenças e de administrar uma coletividade pautada numa visão globalizante, que considere a alteridade e a empatia condições sine qua non para a promoção da harmonia social. Essa “incapacidade” tem promovido o embrutecimento das relações, a disseminação de desinformações, os conflitos étnicos e religiosos, a destruição do meio ambiente e a promoção de guerras econômicas, tecnológicas entre nações, resultando numa fragmentação de tudo, inclusive do homem. Nessa lógica, tem-se um paradigma que emerge face a essa fragmentação e à necessidade de construir novos valores, pois as reflexões advindas, notadamente com o avanço tecnológico, impostas ao contexto atual, promulgam uma nova caracterização para a formação desse indivíduo, obrigando-nos a buscar consensos para questões como o direito à vida, ao trabalho, à cultura e lazer, à privacidade, à educação, à própria intelectualidade e à inclusão.

Nesse âmbito, são inegáveis as discussões atuais sobre a precisão de se (re) avaliar e (re) discutir as teorias, os conceitos e as práticas educativas que se articulam no meio acadêmico-científico sobre a formação educacioanal do público infanto-juvenil, sobretudo, quanto a não só o que se propaga em relação aos velhos e novos modelos de ensino-aprendizagem para a educação básica, mas também o que influencia no caráter diversificado das relações socioafetivas entre os esses atores sociais. Por isso, em uma sociedade que exclui grande parte de sua população jovem (imerso impescidivelmente numa conjectura tecnico-informacional múltipla) e que lhe impõe profundas diferenças socioeconômicas, urge que a questão da escrita e da leitura seja vista como **total prioridade** pelos entes responsáveis pelo

processo formativo-educativo, em todos os seus níveis de atuação e formação educacional, para todos os indivíduos, incluindo nessa totalidade, os NÃO-OUVINTES.

Assim, a partir dos referidos pressupostos, cabe notar certos aspectos que envolvem o ensino das línguas, bem como o letramento da literatura. De acordo com Marcuschi (2008), sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino da língua deve “dar-se através de textos (BRASIL, 2018, p.51)”. Com essa orientação, entende-se que um dos objetivos da escola é “levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (BRASIL, 2018, p.53). Do mesmo modo, os PCNs enfatizam que o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos, literários ou não. Assim, o texto, como forma natural de acesso à língua, deve ser considerado “tanto em seu aspecto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (BRASIL, 2018, p.61). Todavia, esses parâmetros ainda desconsideram as realidades que compreende “o leitor e produtor” de textos, haja vista que, nesse contexto, não permeiam a realidade de todos os indivíduos, visto que os textos literários, com grande abrangência no contexto escolar, assim como a escrita e a leitura da língua materna, estão fora da realidade dos estudantes não-ouvintes (surdos), excluindo-os de todos esses processos e, portanto, exigindo-se da escola uma postura inclusiva e transformadora, pois, como agente institucional, ela deve cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, conscientes e que entendam o funcionamento da sociedade em que vivem, buscando formas de melhorá-la.

Com efeito, considerando que o processo de ensino/aprendizagem da literatura também precisa atentar para esse viés, torna-se importante que esse processo esteja baseado em propostas interativas. Isso posto, é notório que há, nas instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, uma carência substancial de conteúdos cuja leitura possa se realizar na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Por isso, a partir do processo discursivo de construção do pensamento simbólico, essa experiência de letramento literários para o público surdo, de início, apresenta-se desafiadora, mas persistente quanto à natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Outrossim, o Brasil chega a 1/3 do século XXI ostentando índices altíssimos de analfabetismo funcional, em várias áreas do saber, promovendo, assim, uma

sociedade cujos jovens são excluídos dos processos político-sociais que norteiam o país, em função, dentre outros, pela carência de saberes, principalmente os de cunho interpretativo. Portanto, a experiência com os mais variados contextos durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita, possibilita ao jovem, ouvinte e não-ouvinte, adquirir uma postura ética, reflexiva, consciente e participativa na vida em sociedade – interpessoal e laboral –, por meio das suas experiências com o texto literário, com as ações colaborativas nas atividades em grupo, com o protagonismo do fazer científico e sobretudo com a promoção da empatia, da postura inclusiva e do respeito às diversidades.

Diante disso, a Escola Magalhães Barata, por meio do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, mediante sua equipe de professores de códigos de linguagens, apresenta o **projeto de Prática Eletiva, com o tema: Educação literária: práticas de letramento**, para que se oportunizem aos jovens ouvintes e não-ouvintes (surdos) o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem do texto literário nas suas diversas linguagens e, assim, apropriarem-se de saberes que os permitam combater as interfaces excludentes e os ajudem a promover a inclusão nos mais diversos contextos políticos, sociais e culturais do Brasil e do mundo. Outrossim, pretende-se com esse projeto, a partir de algumas reflexões acerca da noção de letramento literário em sentido mais estrito, letramento em L2 para alunos surdos, abordar as dificuldades enfrentadas pelos surdos quanto a ter acesso à Literatura de Língua Portuguesa; apresentar uma proposta didática desenvolvida pela perspectiva do aluno ouvinte para alunos não-ouvintes, por meio de painéis, portfólio e cartilhas para, futuramente, propor a publicação de obras literárias em blog para os estudantes surdos.

Assim, o letramento literário concretizar-se-á por meio das linguagens verbal e não verbal, em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Para tanto, far-se-á a apreciação estética do Pré-modernismo, enfatizando-se o estudo da tipologia narrativa, a partir da leitura e análise sociocultural do livro de contos *Urupês*, de Monteiro Lobato, dialogando com as diversas linguagens, dentre as quais a literatura, o desenho e a fotografia.

Diante do novo projeto de ensino direcionado aos alunos do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), cabe ao à escola, mediante formação na área de Código, Linguagens e suas Tecnologias, aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, bem como ampliar as referências

estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e a recepção de textos por nossos educandos, considerando-se, para tanto, também, o letramento em literatura, uma vez que, sendo a literatura uma cuja matéria-prima é a criatividade imaginativa, concretizada por meio da palavra, em suas modalidades oral e escrita, ela estimula a imaginação e permite a experiência de construir uma mundividência plural, evidenciando que o desenvolvimento da imaginação está intrinsecamente ligado ao da linguagem. Pensando nisso, surgiu a aspiração de compreender sobre o processo de letramento literário numa perspectiva para o estudantes surdos, suscitando as discussões a respeito de seus limites e do acesso à segunda língua..

Cumprе ressaltar que o primeiro ponto fundamental para o letramento literário do surdo é aceitar a Libras como sua língua natural e concebê-la como sua principal língua de instrução. Deste modo, a língua de sinais assume o papel central na aquisição da linguagem, já que o educando apreende o mundo a sua volta através da visão, ficando por isso limitado a interagir com falantes da língua de sinais ou através da escrita, após se apropriar da L2. A partir dessa perspectiva, convém ampliar as possibilidades de fruição, de construção, de conhecimentos, de compreensão crítica, de participação e de intervenção e participação político-social dos jovens (ouvintes e não-ouvintes) nos âmbitos da cidadania, da vida em sociedade e da inclusão no universo da literatura. Para tanto, ganha relevância nesse debate o conto *Urupês*, do escritor pré-modernista Monteiro Lobato, por se tratar de uma narrativa que inaugura, na literatura brasileira, um regionalismo crítico e mais realista do que o praticado anteriormente, durante o Romantismo. Também porque introduz a imagem do personagem-protagonista Jeca Tatu, descrito pelo narrador como um sertanejo “característico”: lento, avesso ao trabalho, desprovido de cultura e desnecessário ao país. É assim que o narrador descreve o caboclo, um tipo de orelha-de-pau, um pequeno cogumelo, ou seja, um *Urupês*, traduzindo esta espécie de fungo, numa descrição que, apesar de publicada há mais de um século (*Urupês* é uma coletânea de contos e crônicas, considerada obra-prima de Lobato e publicada originalmente em 1918), ainda persiste na sociedade contemporânea, isto é, uma visão depreciativa do caboclo brasileiro, chamado pelo autor de “fazedor de desertos”, estereótipo contrário à visão dos autores modernistas. Esse aspecto, no contexto do século XXI, rende uma discussão sobre a invisibilidade dos indivíduos a partir dos estereótipos criados por uma sociedade excludente e autoritária, o que se faz evidente para o debate a respeito de como “perceber o outro” e suas especificidades. Dessa forma, pretende-se propor uma experiência de letramento literário



para alunos surdos a partir de algumas reflexões acerca da noção de letramento literário e, em sentido mais estrito, letramento em L2 para alunos surdos; abordaremos as dificuldades enfrentadas pelos surdos para ter acesso à Literatura de Língua Portuguesa, para, em seguida, propormos a publicação de obras literárias em um blog para os estudantes surdos.

Assim, objetivamos promover o letramento literário de alunos ouvintes e não-ouvintes (surdos), aprofundando os conhecimentos sobre a literatura, a leitura (verbal e não-verbal), a interpretação e a produção textual e suas multimodalidades, em interface com outras linguagens e áreas do conhecimento, de modo a intervir em diversas situações que envolvem a vida em sociedade, com atenção para a inclusão. Ampliar, por meio das linguagens verbal e não-verbal, a sensibilidade estética, criativa e crítica dos alunos envolvidos (ouvinte; não-ouvinte); Estimular o protagonismo dos estudantes ouvintes e não-ouvinte (surdos) em projetos criativos e vivências individuais e coletivas de leitura; Utilizar conhecimentos literários e o pensamento crítico para intervir socialmente na formação dos alunos envolvidos, para que, por meio dessa experiência, sejam cidadãos mais empáticos, sociáveis e agentes multiplicadores de saberes, pois, segundo Coelho (2004):

é através de sua vivência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral, é fácil compreendermos a importância do papel que a literatura pode desempenhar para os seres humanos em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar formação e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade (COELHO, 2004, p. 3)

## **2. PARAMÊTROS LEGAIS E DISCUSSÃO**

---

Para identificar as condições de produção que nos orientaram e encaminharam, esboçaremos o contexto da leitura de literatura no Brasil para, em seguida, tratar de incômodos que nos conduziram à problematização e à escolha do tema da leitura literária em uma Escola da rede Estadual de Educação.

Sendo um importante aspecto do processo cultural, a leitura na sociedade moderna, afirma Zilberman (2009), está na base da aprendizagem, acompanhando a formação nas várias fases da vida escolar. A leitura, assim relacionada à escola como instituição de formação e de cultura, apresenta dois aspectos a considerar:

Se, pelo lado de dentro, a crise de leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes, pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam seu encolhimento e ameaçam substituí-la. Confirmando-se, pois, os elos entre a instituição ligada ao ensino e à prática de leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Portanto, como formar leitores com competência para a leitura de textos diversos? Já que ler vai além de gostar ou não, relaciona-se também em como os textos são apresentados, com a frequência em que somos estimulados às leituras. Estudiosos destacam que devemos provocar o interesse, estimular essa prática para que o envolvimento aconteça, pois as crianças vinculadas a diversas experiências de leitura são mais imaginativas e têm a fantasia despertada, justificando personagens e situações diversas de espaços poéticos e ficcionais. Assim, a formação do gosto é uma construção e requer um percurso de experiência de leitura, ampliado no convívio social, seja na escola, nos grupos de amigos, na família ou em coletivos outros. É o percurso de práticas de leitura que forma os gostos e permite ao leitor, em constante movimento, dizer que apreciam ou não determinada obra literária. Os estudantes necessitam estabelecer relação entre o que leem e a vida e só assim, atribuindo sentido, identificam outros contextos e mundos, e continuam lendo.

Nesse sentido, a leitura significa conquista de autonomia e expansão do horizonte de expectativas (AGUIAR; BORDINI, 1993), sendo indispensável para que o indivíduo aprenda, construa conhecimento e desenvolva a sensibilidade e a imaginação. Conseqüentemente, a autonomia contribui para a formação do leitor. Sobre isso, Antônio Candido (1995) fala da importância da literatura para formar um sujeito crítico, trabalhando a sua humanização para viver em sociedade, sendo a leitura literária um direito humano fundamental. As pesquisadoras Bordini e Aguiar compartilham do mesmo pensamento.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se a fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. A literatura extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão da vivência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se inscreve, mas as formas de o homem pensar



e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 46).

Com essas palavras, as autoras dizem que o texto literário contribui para outros vieses também importantes para a formação dos estudantes. Assim, ampliando a função de ensinar conteúdos, a leitura pode enriquecer as possibilidades de sensibilização. Se assim pode o ser para os indivíduos ouvintes, por que não o poderia ser para os não-ouvintes, os surdos?

Partindo do exposto, cabe, pois, verificar como alguns documentos refletem sobre esse assunto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco,1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006) constituíram-se como eventos cujas pautas e discussões sobre o contexto socioeducacional evidenciaram a necessidade de se refletir e de debater como a sociedade poderia se reorganizar para propiciar a grupos excluídos a aceitação, a dignidade, o reconhecimento e os direitos que lhes têm sido historicamente negados pelo corpo social. A partir dessa perspectiva de mobilização mundial, o Brasil passou, também, a propor pautas a respeito da inclusão social para os grupos excluídos da sociedade civil. Essa reorganização social também chegou no espaço escolar, reconhecendo que a escola necessita repensar a sua prática para fazer valer o texto constitucional, segundo o qual prevê, no Art. 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”.

Logo, qualquer cidadão tem direito de acesso à escola e, assim, conseguir ter êxito no processo educacional, incluindo os estudantes com deficiência. Todavia, a educação especial só ganha destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em seu Art.58, ao afirmar que a educação especial é uma modalidade escolar “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Por conseguinte, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, regulamentada pela Resolução nº4/2009 e pelo Decreto nº7.611/2011, que trata sobre as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Assim, na Resolução CNE/CEB nº 4, em seu Art. 4º, de 2 de outubro de 2009, e a Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017 do Conselho Estadual-PA, em seu

Art.81, é considerado Público-Alvo da Educação Especial, dentre os quais, “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, incluindo os estudantes com surdocegueira e múltiplas deficiências”. Tais marcos legais despontaram para discussões e planejamentos de como proporcionar, no âmbito escolar, práticas que pudessem oferecer uma educação com equidade para os estudantes com deficiência, dentre eles os surdos, em todas as áreas de conhecimento, justificando-se, pois, a evidencia do letramento literario também para esse público.

Outrossim, o Documento de Referência Curricular para o Estado, DRC-PA (2018), delega às instituições de ensino médio atenção à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerada, nesse documento, como “uma modalidade indissociável da educação básica, e que só tem a contribuir para a implementação exitosa do Novo Ensino Médio” .evidenciando-se a flexibilização metodológica como necessária ao apoio humano e didático que facilite as atividades escolares e o processo avaliativo a esse público-alvo, com a observância de que se faz necessário um instrumental a ser utilizado quando o estudante deficiente necessitar de um acompanhamento específico para aprimorar as dificuldades na aprendizagem e para a avançar no processo escolar. Este recurso pode ser utilizado pelos demais alunos da rede de ensino.

No que concerne ao ensino da literatura, outro aspecto contundente refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs (BRASIL, 1998), os quais propõem o processo de ensino-aprendizagem considerando os saberes relativos à área de conhecimento das linguagens, com foco no texto, de modo que, na escola, o estudante tenha acesso a diversificadas tipologias e gêneros textuais, ressaltando a função social da Leitura, ainda que isso seja sugerido com lacunas, em particular com relação à Literatura.

Mais recentemente, para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Pará, a Base Nacional Comum Curricular, a partir de agora BNCC, (BRASIL, 2018), orienta que o estudo sobre literatura não deve ser puramente metalinguístico, mas precisa estar envolvido “em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (BRASIL, 2018, p. 69). Para os anos finais do Ensino Médio, no campo artístico-literário, orienta-se que a leitura de literatura deve “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (BRASIL,

2018, p. 137). O documento destaca a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e escrita, buscando a função “humanizadora, transformadora e mobilizadora” (BRASIL, 2018, p. 137). E, por fim, explica que para garantir isso, é preciso a formação de um leitor capaz de se relacionar com as leituras, de desvendar sentidos, de firmar pactos com os textos. Assim como os demais documentos, a BNCC, em sua perspectiva tecnicista, desconsidera que não é possível uma formação de leitores críticos sem uma ampla experiência de leitura, que ultrapasse habilidades e competências.

O surdo é 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. Desse modo, um trabalho com leitura que objetiva formar o leitor mais completo, ou seja, além do espaço escolar, e que compreenda bem o que se dispõe a ler, justifica-se pela importância de que os estudantes surdos podem perceberem nela uma prática para participarem da vida em sociedade, promovendo-se a inclusão social e artístico-literária, ao passo que ampliam seus horizontes. A partir da exposição a situações de leitura, esses estudantes podem se identificar, inclusive, querendo conhecer mais do universo literário. Portanto, à medida que a escola dissemine materiais culturais, eles serão expostos a experiências diversificadas. Por esta razão, nossas posturas teórico-metodológicas devem incentivar a ampliação do universo de leituras, criando espaços e sentidos para essa prática fundamental.

Nesse sentido, perspectivas como as do letramento literário e da teoria da Estética da Recepção (JAUSS, ISER, ECO), trabalhadas conjuntamente, podem trazer contribuições pedagógicas salutaras, visto que consideram os estudantes e, acima de tudo, o papel dos educadores na produção de outras leituras e de sentidos nos processos de formação de leitores.

### **3. O CONTEXTO, O GÊNERO, MONTEIRO LOBATO E URUPÊS**

---

A literatura brasileira, nas duas primeiras décadas do século XX, apresenta-se em um contexto transitório do posto de vista sociocultural. Por um lado, ainda figuravam as influências das correntes estéticas do século XIX; por outro, percebia-se mudanças que apontavam para uma renovação estética, como um reflorescimento

do nacionalismo e a busca de uma língua brasileira, mais coloquial, tal como se percebia na “fala do povo”.

Nesse contexto de manifestações surgem as produções de escritores que, sem constituir um movimento literário, criaram condições para a grande ruptura que se daria logo depois, com o Modernismo. Esse momento da literatura brasileira, nominado Pré-modernismo, contou com uma rica produção em verso e em prosa, cujo destaque, nesse projeto, é dado à prosa de Monteiro Lobato, com vistas ao conto *Urupês*..

Gênero literário explorado por diferentes literatos, o conto é um gênero que nasceu de tradição oral e há milênios faz parte da cultura de povos de todo o mundo. Contado nas noites de luar ou em volta das fogueiras, o conto primitivamente tratava de histórias de bichos ou de antigos mitos – os primeiros contos de que se tem registro são os de “As mil e uma noites”, obra que data do início do século IX. Todavia, mesmo com o passar dos séculos ir-se afastando da tradição oral, o conto ultrapassou fronteiras temporais e chegou ao século XX mantendo seguidores e leitores, tornando-se um gênero literário requintado, cultivado por grandes escritores no mundo inteiro, dentre os quais o brasileiro Pré-moderno Monteiro Lobato, que publicou, além do primeiro deles, *Urupês* (1918), também *Cidades mortas* (1919) e *Negrinha* 1923, com recursos da *Revista do Brasil*, recém adquirida por ele e que ensinaria a criação da primeira editora Monteiro Lobato e Companhia.

### 3.1 MONTEIRO LOBATO

Considerado um dos principais escritores pré-modernistas, Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo. Estudou Direito e atuou como advogado, mas foi como editor e escritor que alcançou projeção nacional. Foi um dos iniciadores da literatura infantil no Brasil e na América Latina, fundador da Editora Nacional e escreveu contos, romances e ensaios. Até sua morte, em 1948, Monteiro Lobato comprometeu-se com diversas causas nacionalistas, como a campanha do petróleo, e lançou diversos livros adultos e infantis. Sua obra mais conhecida do público juvenil é *Narizinho Arrebitado*, lançado em 192, pela Monteiro Lobato & Cia Editora, e que deu início à turma do *Sítio do Picapau Amarelo*. Lobato tornou-se um dos escritores mais consagrados da história da literatura infantil e juvenil brasileira.

Em sua produção destaca-se a obra de contos *Urupês*, a qual retrata o impacto social provocado pelo declínio da cultura do café na região do Vale do Paraíba, no

interior de São Paulo. Apesar de o Brasil ter entrado no século XX, como uma jovem república, as estruturas sociais, econômicas e políticas do país ainda eram basicamente as mesmas da época da monarquia: os escravos, por exemplo, não foram absorvidos pelo mercado de trabalho e, nos centros urbanos, a mão de obra era proveniente da imigração de trabalhadores europeus. Ressalta-se, ainda, que período foi marcado por outras mudanças, como a criação de indústrias, a o surgimento de movimentos e bairros operários, a construção do Teatro Municipal e a formação de uma elite cultural que ia frequentemente à Europa e de lá trazia novidades artísticas. Essas mudanças marcam os primeiros anos do regime republicano, instaurado em novembro de 1889. Assim, a europeização tornou-se, na expressão de Mary Del Priore e Renato Venancio, uma verdadeira “obsessão” e, tal qual na maior parte do mundo ocidental, cidades, prisões, escolas e hospitais brasileiros passam por um processo de mudança radical, em nome do controle e da aplicação de métodos científicos; crença que também se relacionava com a certeza de que a humanidade teria entrado em uma nova etapa de desenvolvimento material marcada pelo progresso ilimitado. A leitura de *Urupês*, portanto, é um bom começo para entender o contexto histórico que levou ao Brasil republicano que se apresenta hoje: Jeca Tatu, por exemplo, é o homem do campo real, que leva uma vida miserável nos rincões brasileiros e é praticamente ignorado pelos governantes. É lembrado pelos políticos apenas no momento do voto nas eleições: “O fato mais importante da sua vida é votar no governo. (...) Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gafafunhos e que chama ‘sua graça’” (LOBATO, 1923, p. 30).

### **3.2 URUPÊS E O JECA TATU**

O livro *Urupês*, de Monteiro Lobato, reúne ao todo 14 contos e foi escrito em 1918, isto é, nas primeiras décadas do regime republicano (instituído em 1889) e apresenta como personagem principal o icônico Jeca tatu, cujas raízes estão em dois artigos escritos por Monteiro Lobato, intitulado “Velha Praga”, para o jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1914. Neles, o autor condenava as queimadas praticadas por caboclos nativos no Vale do Paraíba, interior de São Paulo, onde o escritor administrava a Fazenda Buquira, herdada do avô, o Visconde de Tremembé. Todavia, o caboclo de Monteiro Lobato não era em nada idealizado, ao contrário, trazia suas características negativas enfatizadas em seu símbolo máximo: Jeca Tatu.

Por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o final do século XIX e início do XX foram caracterizados – seguindo a moda da época – como sendo a belle époque. (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p.219) – a expressão belle époque significava “levar os benefícios da civilização para os povos `atrasados`. Ora, civilização, nesse sentido, era sinônimo de modo de vida dos europeus da Belle Époque” (SEVCENKO, 1989, p.123-124). Avenidas largas, ruas bem iluminadas, teatros, jardins e tudo que fizesse referência aos europeus, sobretudo aos franceses. Em bordéus, as meretrizes mais procuradas eram aquelas com aspectos afrancesados e se tivesse sotaque melhor e mais valorizada seria. Segundo o autor:

[...] o que ocorreu neste período foi [...] a introdução no país de novos padrões de consumo, instigados por uma nascente mas agressiva onda publicitária, além desse extraordinário dinamismo cultural representado pela interação entre as modernas revistas ilustradas, a difusão de práticas desportivas, a criação do mercado fonográfico voltado para as músicas ritmadas e danças sensuais e, por último mas não menos importante, a popularização do cinema. (SEVCENKO, 2010, p.37).

Apesar deste clima de otimismo havia uma face mais sombria nesse período, já que o início da república conviveu com problemas tais como crises econômicas, inflação, desemprego e superprodução do café. Além disto, a concentração de terras e a ausência de um sistema educacional abrangente levou os escravos libertos, em maio de 1888, a um estado de abandono. Neste sentido, o ideário cientificista, que entrou no Brasil no século XIX, contribuiu ainda mais como elemento de estigmatização de uma parte da população e o racismo emergiu como uma forma de controle, de definição de papéis e de reenquadramento dos ex escravos após a abolição da escravidão. Os padrões e ideias europeus serviram para manter a exclusão desta parte da população que, além de ser alvo do preconceito e da pobreza, foi também alvo de políticas de exclusão cultural, pois suas tradições passaram a ser perseguidas e combatidas (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010).

Influenciado pela sua experiência como fazendeiro e pelos “[...] modos de pensar da Belle Époque: o cientificismo e o liberalismo” (SEVCENKO, 1989, p.83). Lobato escreveu dois artigos para o jornal O Estado de S. Paulo. O primeiro deles como uma denúncia do hábito caboclo de realizar queimadas e o segundo com o objetivo de traçar o perfil desse caboclo interiorano paulista – o emblemático Jeca Tatu. Os artigos se intitulam, respectivamente, Velha Praga, escrito e publicado em novembro de 1914 e Urupês, em dezembro do mesmo ano. O título Urupês, que



Monteiro Lobato deu a seu artigo, faz referência aos “cogumelos parasitários que nascem em madeira podre”. (AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA,1997,p.50).

Nos termos de Saliba (2010), a representação da sociedade brasileira pela dimensão cômica mostrava que o privado não apenas se confundia com o público, diluindo-os, mas também criava um espaço para o indivíduo afirmar-se perante aquela espécie de vazio moral

Se havia caos nos países que sofreram com as consequências da Primeira Guerra Mundial, no Brasil Lobato localizava uma situação análoga, em termos de destruição: as queimadas e a complacência do governo com as mesmas, uma vez que as possíveis denúncias de queimadas não encontravam eco junto à polícia, já que os que eram responsáveis pelas queimadas “são eleitores do governo e o patrão não arranha nada.” Lobato demonstrava, ao inserir este artigo na segunda edição do seu livro, que, para ele, Velha Praga seria uma espécie de antecessor de Urupês. Sendo assim, é como se ele, ao mencionar o artigo neste prefácio, sugerisse ao leitor que artigo e romance se complementavam.

Na contramão de vanguardas europeias, Monteiro Lobato procurou criar traços de uma literatura com a cara da nação, bem como deixou transparecer através da caracterização de personagens a dicotomia progresso/atraso a quarta edição de Urupês. No seu prefácio o autor retoma a explicação da primeira. Pede perdão ao Jeca Tatu, mas reitera que não nega o que disse:

Perdoa-me, pois, pobre opilado, e crê no que te digo ao ouvido: és tudo isso que eu disse, sem tirar uma vírgula, mas inda és a melhor coisa que ha no paiz. Os outros, que falam francez, dançam o tango, pitam havanas e, senhores de tudo, te mantem nessa gehnna dolorosa, para que possam a seu salvo viver vida folgada á custa do teu penoso trabalho, esses, caro Jéca, tem na alma todas as verminoses que tu só tens no corpo. (LOBATO, 1923, p. 11)

Jeca Tatu, o estereótipo do caboclo por ele criado, é tão preguiçoso que quando vai às feiras vender, leva alimentos que a própria natureza oferta, tais como pinhões, maracujás, cocos, guabiobas, orquídeas, bacuparis e jataís, restando apenas que os indivíduos estendam braços para colhe-los. Quando vai a vila leva consigo o filho na garupa, mais a mulher com outra criança nos braços, e também a companhia do cão Brinquinho. Sua casa de sapé e barro e, segundo Lobato, faz rir até ao João de Barro. Móvelia, nenhuma. Com muito esforço há um banquinho de três pernas, porque é inútil arrumar para quatro. Não há armários para roupa,

tão menos para os alimentos. Lobato chega mesmo a imaginar os ancestrais deste caboclo e seus descendentes, usando as seguintes palavras: “Seus remotos avós não gosaram maiores comodidades. Seus netos não metterão quarta perna ao banco. Para que? Vive-se bem sem Ella” (LOBATO, 1923, p. 241).

Jeca Tatu, além disso, não possui, na visão do autor uma consciência política, ou melhor, ele vota, mas não faz ideia de em quem vota. O fato mais importante de sua vida é votar no governo, ocasião que o faz vestir uma roupa boa, “sarjão” furadinho de traça, entala os pés num calçado e sem gravata vai exercer sua posição de cidadão. A sua religião é a mais primitiva pautada em superstições e sua medicina se volta a produtos naturais e credices, e passa longe de médicos: “para bronquite, é um porrete cuspir o doente na boca de um peixe vivo e soltal-o: o mal se vae com elle água abaixo” (LOBATO, 1923, p. 249). Por último, o autor conclui que: “só elle não fala, não canta, não ri, não ama. Só elle, no meio de tanta vida, não vive.” (LOBATO, 1923, p. 254). Essas descrições minuciosas revelam um Brasil primitivo, arborizado e provinciano fazendo com que leitor seja transportado para o período em que a história é narrada. Jeca Tatu, como personagem, marcou a obra adulta de Monteiro Lobato e teve grande repercussão com as adaptações cinematográficas de Mazaropi. Ainda hodiernamente provoca vários debates em relação à visão do autor sobre o sertanejo: ignorante e preguiçoso.

## **PROPOSTA METODOLÓGICA**

---

Participam dessa formação de letramento literário os estudantes regularmente matriculado nas unidades escolares de ensino médio previstas nesse projeto – Escolas Estaduais de Ensino Médio Magalhães Barata e Jarbas Passarinho, do município de Belém, Estado do Pará –, com a proposta de ampliar o seu repertório de leitura, interpretação e produção textual de modo a contribuir para a sua emancipação intelectual, levando-os a perceber a importância da linguagem visual para a construção de sua formação cidadã. Ressalta-se que essa proposta de letramento literário tem como ponto focal a aprendizagem continuada dos alunos ouvintes e não-ouvintes (surdos) do Ensino Médio, cujas ações possuem um caráter de ampliação dos conhecimentos trazidos pelos residentes do curso de Letras/LIBRAS da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA. Vale ressaltar que as ações realizadas devem primar pelo diálogo entre teoria e prática e considerar o protagonismo e a preparação da juventude para as vivências sociais inclusivas. Portanto, as

proposições aqui apresentadas são sugestões e que poderão ser ajustadas a partir das realidades e contextos em que docentes e discentes estão envolvidos.

Sendo assim, a fim de “aproximar” o aluno surdo dessas realidades e contextos, quanto à forma, busca-se recriar um enredo visual privilegiando aspectos próprios da oralidade, pois em *Urupês*, o autor, preocupado em reproduzir nos textos a riqueza da fala brasileira da zona rural, com seus coloquialismos e neologismos, tem no recurso da oralidade sua maior ousadia, uma das características que classifica essa obra como pré-moderna, vide que, àquela época, o coloquialismo nos textos literários era considerado sem valor literário. Quanto ao conteúdo, a personagem de Jeca representa toda a miséria e atraso econômico do país de então, e o descaso do governo em relação ao Brasil rural, posto que Jeca Tatu é descrito como um homem desleixado com sua aparência e higiene pessoal, sempre de pés descalços e que mantinha uma pequena plantação apenas para subsistência. Ou seja, um indivíduo sem nenhum tipo de educação, lazer, cultura e alheio a tudo o que acontece no mundo, um alienado de si e da realidade em que está inserido, não por consciência, mas por descaso das autoridades em relação às pessoas “do interior”, realidade ainda muito percebida nos caboclos deste século XXI, como denunciado em certas comunidades da Amazônia. Também, por ser o pré-modernismo um momento da História da Literatura brasileira que marca uma transição estética, podendo ser observados elementos vigentes na literatura da época, e as inovações que se consolidarão a partir da Semana de Arte Moderna.

Nesse viés, os alunos ouvintes, primeiramente, farão o estudo dos contextos históricos/culturais de movimentos estéticos, seguido das representações sociais da literatura Pré-modernista. Depois, desenvolverão seminários, com produções criativas sobre o pré-modernismo e o conto *Urupês*. Após essa fase de interação com o contexto e com a obra, inicia a fase de construção de cartilha, painel e e-book, em linguagem verbal e visual (ilustrativa), adequando o enredo da narrativa, com estruturas frasais curtas, para que o surdo tenha acesso também à língua portuguesa. Para tanto, os alunos-residentes/UFRA desenvolverão oficinas de LIBRAS, com intuito de evidenciar aos alunos ouvintes a datilografia (alfabeto manual, cuja função é atribuir sinais às letras, feitos com as mãos) e classes gramaticais (substantivos e adjetivos) em LIBRAS, presentes na narrativa, para otimizar a criação da proposta de recurso metodológico supracitado para o letramento literário de alunos não ouvintes. Posteriormente, tem-se as rodas de leitura, com apreciação, análise e interpretação do conto considerando seus aspectos políticos e socioculturais; por

fim, socializar os resultados com os alunos surdos da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, com a participação de intérprete de LIBRAS: alunos- residentes/UFRA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Para Barthes (1987, p. 35), o texto “produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa”. A leitura permitiu, entre outras coisas, a identificação subjetiva e emocional entre o leitor e o texto, como apontado nos excertos, mostrando que a partir da literatura também ampliamos as possibilidades de conhecer e de emocionar, nos termos de Candido (1995), posto que é sabido que a leitura, como prática significa, concebe articulação com a escrita, construindo possibilidades de sentidos. Assim, dar visibilidade ao uso da literatura como uma possível ferramenta de motivação à leitura para os alunos surdos, é permitir que a Literatura, como arte, possa representar um instrumento e um recurso favorável de instrução e de educação para o processo de desenvolvimento linguístico, crítico e, sobretudo, para o autoconhecimento do sujeito surdo e de sua inserção significativa no contexto da cultura surda e ouvinte.

Nessa perspectiva, discutimos as condições sociais, geográficas e econômicas em que as personagens estão inseridas para ampliar as possibilidades de interpretação. As discussões sobre os contextos sociais das personagens e autor da obra foram relevantes para individualizarem-se num reconhecimento das condições marginalizadas a que muitos são subjugados pela sua condição na sociedade.

A perspectiva política na qual Lobato representa o Brasil das primeiras décadas do século 20, mais criticando do que aplaudindo medidas governamentais, é extremamente atual. Assim sendo, a obra é símbolo de um país agrário, pobre, injusto e atrasado. O Jeca, que virou sinônimo do caipira ingênuo brasileiro, chega a seu centenário tão atual como na época em que foi lançado, segundo os especialistas na obra de Lobato: mensagem racista escondida em uma obra de arte famosa

Portanto, o que se produz qualitativamente na escola vai determinar o que será vivido para além dos seus muros, posto que o meio escolar precisa democratizar saberes, em especial na direção de valorizar as leituras de todos, dando voz aos estudantes. Ao fazê-lo, como demonstrado pelo recorte apresentado, pode-se perceber o reconhecimento do texto que leram como produção complexa, mas, ao mesmo tempo, relacionar e reconhecer o valor estético e cultural da obra. Examinar

essas pautas emergentes exige reflexão sobre o significado da educação e da escola na sociedade atual, uma vez que as mudanças históricas produzem desigualdades sociais, políticas, étnicas, econômicas e culturais.

Para formar leitores que interagem na escrita e/ou na oralidade com os textos literários, acreditamos na necessidade de incentivar os estudantes a descobrir outras leituras, assim como a valorizar todas as relações que se estabelecerem com o que leem. Para tanto, deve ser garantida aos jovens não-ouvintes paraenses, também por meio do letramento literário, uma visão problematizadora e contextualizada do mundo e, com ela, possibilidades para conciliar o local com o global solidariamente.

Como apontado, os documentos oficiais normativos explicam a abordagem do literário valorizando o seu estudo, ao afirmar que “a literatura contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BRASIL, 2018, p. 137), mas o fundo tecnicista reduz a força do reconhecimento da importância formativa da leitura literária.

Logo, vemos que nesses documentos, quando se trata de Literatura, retomam, em larga medida, a ideia de humanização definida por Candido (1995). Falamos disso aqui para apontar que os estudantes se sensibilizaram com a narrativa, se relacionaram com o que leram, se incomodaram com a situação da personagem. Para a formação de práticas leitoras na escola, é preciso políticas públicas que concebam a importância social da leitura como libertação e autonomia do pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

---

AZEVEDO, C. L. DE; CAMARGOS, M.; SACCHETTA, V. Monteiro Lobato : furacão na Botocúndia. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 1997.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014. DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

LOBATO, Monteiro. Urupês. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1923.