



Ensino de Leitura e Produção Textual:

Práticas Pedagógicas Inovadoras - Vol. 2

Denise Pereira
(Organizadora)



AYA EDITORA

2025

Ensino de Leitura e Produção Textual:

Práticas Pedagógicas Inovadoras - Vol. 2

Denise Pereira
(Organizadora)

Ensino de Leitura e Produção Textual:

Práticas Pedagógicas Inovadoras - Vol. 2



AYA EDITORA
2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Linguística, Letras e Artes

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E598 Ensino de leitura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora)-- Ponta Grossa: Aya, 2025. 129 p.

v. 2

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-743-7

DOI: 10.47573/aya.5379.2.431

1. Leitura- Estudo e ensino. 2. Literatura brasileira – Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa – Gramática. 4. Redação acadêmica. 5. Literatura de cordel brasileira. 6. Dahl, Roald, 1916-1990 – Crítica e interpretação. 7. Literatura infantojuvenil inglesa - História e crítica. 8. Carroll, Lewis, 1832-1898. Alice no país das maravilhas. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 306.488

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 10

01

A Escrita da Redação do Enem: A Subjetividade e a Submissão dentro da Escrita desse Texto..... 11

Ana Lúcia Pena
Elildo de Paula Ferreira
Danúbia da Costa Teixeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.1

02

O Cordel como Potencializador na Interpretação Textual: Modos de Ensinar e Aprender no 7º Ano 21

Maria Elizabete de Castro Nogueira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.2

03

Texto, Discurso e Identidade no Contexto Escolar: Uma Revisão Teórica e Reflexiva 38

Carina Rejane Pavão Garcia
Lucas Oliveira Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.3

04

Leitura Crítica na Perspectiva da Gramática em Três Eixos: O Discurso Social no Rap Operado por Elementos Linguísticos..... 48

Jaqueline Nazaré Siqueira Costa
Francisco Edson de Freitas Lopes
DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.4

05

Leitura Literária na Escola: Emoções e Convivência com a Obra “Ernesto” de Blandina Franco e José Carlos Lollo 63

Ana Maria Lima Pereira Dantas
Iliana Maíra Balbino Alves Menezes
Jaqueline Nazaré Siqueira Costa
DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.5

06

Literatura Infantil: O Papel da Comida na Narrativa de Roald Dahl entre o Prazer e o Castigo 72

Luciana Silveira Melo
DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.6

07

Alice no País das Maravilhas: A Simbologia dos Alimentos na Obra de Lewis Carroll..... 81

Luciana Silveira Melo
DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.7

08

A Importância das Obras de Milton Hatoum e o Contexto Histórico..... 91

Sheila da Silva Feitosa
DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.8

09

A Literatura Brasileira no Ensino Fundamental: Desafios e Estratégias para as Séries Finais 105

André de Oliveira Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.431.9

Organizadores 123

Índice Remissivo 124

Apresentação

A presente obra, ***Ensino de Leitura e Produção Textual: Práticas Pedagógicas Inovadoras – Volume 2***, reúne reflexões e propostas que dialogam com os múltiplos desafios da formação leitora e escritora no contexto escolar, explorando caminhos didáticos que se apoiam em abordagens discursivas, literárias e socioculturais. Os capítulos aqui apresentados oferecem análises e experiências que se articulam em torno da linguagem como elemento estruturante da construção de sentidos, da identidade e da interação pedagógica.

A escrita no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio é discutida a partir de suas implicações subjetivas e estruturais, revelando tensões entre criatividade e adequação normativa. Essa abordagem encontra eco na leitura crítica de gêneros discursivos contemporâneos, como o rap, cuja análise linguística evidencia o potencial pedagógico de textos marcados pela oralidade e pela presença de discursos sociais periféricos.

No campo da literatura, os autores exploram possibilidades de leitura afetiva e simbólica, destacando como elementos narrativos, como a alimentação em obras infantojuvenis, podem oferecer múltiplas camadas interpretativas. O diálogo com a produção de autores consagrados, como Lewis Carroll e Roald Dahl, evidencia o papel do simbólico na construção de sentidos e no estímulo à participação ativa do leitor.

A literatura brasileira também ocupa espaço relevante na coletânea, com atenção às obras de Milton Hatoum e às estratégias de ensino voltadas às séries finais do Ensino Fundamental. Tais abordagens permitem considerar o contexto histórico e as especificidades da recepção literária por parte dos estudantes, contribuindo para o debate sobre formação leitora crítica.

Outros capítulos ampliam esse olhar ao investigar práticas de ensino com o cordel como recurso de mediação textual, revelando modos específicos de apropriação da leitura e da escrita por alunos do 7º ano. Também se discute a constituição da identidade discursiva no ambiente escolar, a partir de uma revisão teórica sobre os vínculos entre linguagem, sujeito e práticas pedagógicas.

Ao integrar diferentes perspectivas e níveis de ensino, este volume contribui para o aprofundamento das discussões sobre as relações entre texto, leitura e produção escrita na escola, promovendo o intercâmbio entre teoria e prática a partir de propostas que consideram o cotidiano pedagógico em sua complexidade.

Boa Leitura!

A Escrita da Redação do Enem: A Subjetividade e a Submissão dentro da Escrita desse Texto

Writing the Enem Essay: Subjectivity and Submission in the Composition of this Text

Ana Lúcia Pena
Elildo de Paula Ferreira
Danúbia da Costa Teixeira

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a escrita da redação do Enem, uma redação dissertativa-argumentativa, de tema relevante para a sociedade. Considerando ser esse exame a principal porta de entrada dos estudantes nas universidades do Brasil, analisa-se a escrita dessa redação, com base nos estudos de Saussure (1972), Higounet (2003), Orlandi (2007), Pêcheux (2009), Pena (2019), entre outros. É necessário que esses estudantes a escrita de textos coerentes e coesos, obedecendo à norma padrão da escrita, conforme Brasil (2023). Questiona-se, diante disso, se essa forma de escrita permite que o candidato escreva com subjetividade sua redação, mostrando resistência, com autoria do seu discurso, ou se ele se torna submisso aos critérios de correção. Utilizou-se como metodologia um estudo quantitativo transversal, com aplicação de um questionário para alunos do terceiro ano do Ensino Médio no ano de 2024.

Palavras-chave: escrita; redação do Enem; subjetividade; submissão.

ABSTRACT

This study aims to analyze the writing of the Enem essay, a dissertation-argumentative text on a socially relevant topic. Considering that this exam is the main gateway for students to universities in Brazil, the writing of this essay is analyzed based on the studies of Saussure (1972), Higounet (2003), Orlandi (2007), Pêcheux (2009), Pena (2019), among others. It is required that these students write coherent and cohesive texts, adhering to the standard writing norms, according to Brazil (2023). The question arises, therefore, whether this form of writing allows the candidate to write with subjectivity, showing resistance and authorship in their discourse, or



if they become submissive to the correction criteria. The methodology used was a cross-sectional quantitative study, with the application of a questionnaire to third-year high school students in 2024.

Keywords: writing; Enem essay; subjectivity; submission.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Enem tem oportunizado muitos alunos a ingressarem em uma faculdade pública ou privada. Considerando que, no processo de seleção, o candidato precisa redigir uma redação dissertativa-argumentativa, propõe-se neste trabalho, questionar sobre o aprendizado a respeito da escrita desse texto. Considera-se, pois, o uso da subjetividade que está nas escolhas do candidato ao redigir seu texto, mas, ao mesmo tempo, no atendimento aos critérios de correção, ou seja, na submissão aos padrões da avaliação.

Para tanto, trabalhou-se a noção de escrita com apoio ao referencial teórico de Saussure (1972) sobre ser a escrita um lugar de representação da língua. E buscou-se também suporte em Moreira (1988) que disserta a escrita como uma determinação dada pelo uso, pela prática e pela interação com o texto. E, por fim, Orlandi (2007) e Pêcheux (2009) que falam sobre escrever ser um reflexo de um contexto histórico, cultural e social, em que o sujeito escritor posiciona-se considerando o que pode e/ou o que deve ser dito.

Para tanto, serão abordados dois pontos, para, a partir deles, analisar se o aluno escreve “sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (Brasil, 2023, p. 04) de forma a aproveitar sua capacidade criativa ou se é submisso às convenções de correção:

1. Subjetividade da escrita: partindo desse pressuposto, essa pesquisa visa afeiçoar-se e discutir as marcas de subjetividade de uma redação que é instrumento avaliativo no processo seletivo do Enem, a partir de uma ancoragem teórica dos estudos Benveniste (1976).
2. Critérios da correção: por outro lado, analisam-se os critérios de correção da redação, baseados nas cinco competências (escrita no padrão formal da língua, a estrutura textual, a organização de argumentos em defesa de um ponto de vista, conhecimento dos mecanismos linguísticos e a proposta de intervenção), conforme material divulgado na Cartilha do Participante (Brasil, 2023).

Mediante essas duas perspectivas, é analisado se o candidato realmente produz um dizer seu ou se submete à convenção dos critérios de correção para produzir. Assim, considera-se se a escrita é estruturada com um posicionamento crítico, aprendido ao longo da vida estudantil e da própria vivência como cidadão ou uma escrita inserida em um padrão, com vistas a atender a demanda da avaliação e ao desejo pessoal de inserção em uma universidade.

DESENVOLVIMENTO

A Escrita

A escrita é a representação da voz do ser humano, é uma reprodução imóvel de algo vivo, mutável, adaptável aos contextos sociais. É um sistema de signos linguísticos, que obedece a regras e a estruturas linguísticas, delimitada pelos princípios da língua. Desse modo, pode-se citar Higounet (2003, p.10) que diz ser a escrita “os mais simples traçados desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano”. Assim, cabe trabalhar a escrita sob o aspecto da estrutura linguística e sob a linha da análise do discurso: a escrita como algo enrijecido numa estrutura, mas volátil aos contextos de circulação.

Sob esse entendimento, para pensar na escrita como estruturação linguística, escolhamos Saussure (1972) que traz a noção da importância da escrita para o conhecimento das línguas. É importante destacar que a escrita é o fator que mantém a unidade da língua, que a faz transpor o tempo e o espaço, possibilitando a comunicação entre os homens de gerações diferentes e de lugares distintos.

Além disso, ela estabelece a inserção social. Pode-se dizer, então, que é fundamental para a organização das sociedades, um fenômeno que desde seu surgimento tem contribuído para que o ser humano viva em sociedade. Afinal, a habilidade de escrever tornou-se fundamental para que as pessoas alcancem ocupações nos espaços sociais e se expressem através da língua, incluindo a escrita.

Para a empregabilidade da escrita no contexto social, ou seja, como prática de uma sociedade comunicativa, ela deve ser contextualizada desde o início da vida estudantil, trabalhando nas escolas as práticas da leitura e da escrita no aprendizado. Segundo Moreira (1988), a escrita é determinada pelo uso, pela vivência com o próprio texto, para que se possa ter domínio da escrita com clareza e com coesão. Sob essa ótica, Saussure (1972) critica o prestígio que os gramáticos dão a ela porque esse sistema gráfico é um lugar de representação da língua. Mas a escrita da língua não é só a parte gráfica. Ela é, inclusive, a representação do contexto social e do lugar de onde é produzida. É implícito pois, que para adquirir habilidade de uma boa escrita, faz-se necessário o domínio da leitura daquilo posto gramaticalmente; mas também daquilo colocado no contexto ideológico, político e social no qual o indivíduo está inserido. Afinal, estão embutidas nesse processo de escrever as sequências históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas transcrevendo o contexto da comunidade ou sociedade em que vive o ser humano.

Logo, a construção histórica, social e transponível da escrita reflete a língua como algo que se materializa no cotidiano dos falantes/usuários da língua. Assim, ao escrever, a escrita não é no sentido literal somente um aglomerado de palavras, mas reflete a produção de dizeres e de sentidos. Buscando suporte na teoria de Orlandi (2007, p.30) as condições de produção da escrita se dão em circunstâncias não só de um contexto histórico, social e ideológico, mas também de um momento atual, inserido nas circunstâncias vigentes de mundo e de sujeito escritor. Ainda nessa linha de raciocínio, Pêcheux (2009, p. 160) disserta sobre a questão da escrita que se faz sob uma formação ideológica, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura específica, determinada pelo estado de luta de classes, que valida aquilo que pode e ou deve ser dito.

O ENEM como porta de acesso à faculdade e a programas sociais

A prova do Enem é a porta de entrada dos alunos às universidades federais e particulares, quer seja por acesso através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), quer seja por meio de programas governamentais como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) e; ainda, em faculdades no exterior que adotam o resultado desse exame como critério de admissão, de acordo com convênios entre o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e instituições estrangeiras como, por exemplo, faculdades portuguesas (Brasil, 2024).

Essa avaliação é aplicada em dois dias e mede conhecimentos dos alunos de forma unificada em todo o território nacional. Todos os candidatos participam do processo realizando as mesmas provas. Essas são compostas por 4 áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática (com 45 questões em cada área), além de uma redação dissertativa-argumentativa (Brasil, 2023).

Para todas as áreas, as questões são objetivas e o candidato escolhe uma alternativa em cada questão. Para essa escolha, caso ele tenha certeza da resposta, basta marcar. Caso não tenha, cabe ao candidato ler, analisar a questão, analisar cada alternativa, eliminar as incorretas e chegar à resposta por uma linha de raciocínio lógico.

Em contrapartida, a redação, único ponto do exame que não é uma questão objetiva, pode ser aprendida: aprendida do ponto de vista linguístico/gramatical; aprendida sob a ótica social, pois nela, o candidato pode dissertar sobre o tema com foco em argumentos e percepções que tem sobre a realidade que o cerca.

A Escrita da Redação: Possibilidades de Subjetividade ou Submissão

O primeiro aspecto a ser considerado é a redação do Enem ser um gênero do discurso. É uma produção de texto que possui uma estrutura, um estilo de escrita, uma proposta de construção textual e, como todo texto, cumpre seu papel de comunicação e de exercer uma função social. Nesse aspecto, o candidato deve, segundo a Cartilha do Participante, elaborar um texto dentro dos limites estruturais da tipologia dissertativa-argumentativa, exigida pelo Enem (Brasil, 2023).

Isso posto, nota-se que, quando o candidato busca alternativas para produzir esse texto, certamente ele deve se preparar antes. Deve procurar as mais variadas alternativas de temas que podem surgir no dia em que fará a sua redação pois, sob essa linha de pesquisa, conseguirá se adequar à proposta trazida pelo tema. Deve, para isso, atentar-se para assuntos que estão sempre em discussão dentro da sociedade. Assim, na impossibilidade de acertar o tema, ele deve se preparar com base em eixos temáticos que, segundo Pena (2019, p. 39-40) são abordagens temáticas com um alcance mais amplo que permitem ao candidato se preparar para diversos temas. Esses eixos temáticos perpassam campos, como, por exemplo: ciências e tecnologia, comunicação, questões sociais e econômicas, cultura e comportamentos, meio ambiente, política e cidadania, etc. Ajustar-se aos eixos temáticos prepara esse candidato para atender outro aspecto descrito na Cartilha do Participante: aplicar as várias áreas do conhecimento em seu texto, saber selecionar e relacionar informações e argumentos pertinentes (Brasil, 2023).

Além de preparar-se para a escrita do tema, assimilando conhecimento de mundo, o candidato deverá apropriar-se com clareza dos seguintes aspectos: domínio da modalidade formal da língua; elaborar proposta de intervenção que não promova ataques aos direitos humanos e; por fim, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, conectando os argumentos dentro e entre parágrafos (Brasil, 2023).

Considerando tais mecanismos de construção e avaliação textual, analisa-se a produção desses textos sob a perspectiva de que essa escrita pode ser aprendida, adequando-se a conceitos e a técnicas que também podem ser internalizados. Assim, questiona-se: essa escrita se faz na produção de saberes e de sentidos de forma subjetiva? O candidato se mostra livre na escrita, colocando seu pensamento de forma a produzir um dizer realmente seu? Ou essa escrita é feita de forma a atender as demandas de correção e de sujeição ao discurso posto como um teste, com vistas classificatória e eliminatória? Essa produção é fruto de um aprendizado construído ao longo da carreira estudantil ou é inserida em uma circunstância de submissão aos padrões de um contexto social de exame, aprendida para esse exame em específico? Ou, ainda, o estudante faz uso dessa subjetividade mas busca ao mesmo tempo atender aos critérios de correção? Atende ao que pode ser dito, mas também ao que deve ser dito, conforme preconiza Pêcheux (2009)?

Diante desses questionamentos, analisa-se a escrita desse texto como um aprendizado constante e cumulativo dos anos da vida estudantil, junto a capacidade de relacionar todo o repertório sociocultural ao tema proposto (Pena, 2019, p. 16). Então, considerando sob esse ponto de vista, parte dessa escrita é aprendida. No entanto, como é um “trabalho de produção textual baseado no treino e na necessidade de se adequar a um modelo” (Fernandes, 2019, p. 13), pode não garantir a aprendizagem, pois ao treinar a escrita de uma tipologia textual, de um gênero dentro dela, o aluno dará conta de outros gêneros e tipologias? Mais do que isso: dará conta de conseguir produzir um dizer seu, de autoria, ou apenas reproduz um discurso de inserção dentro de um modelo? Terá realmente acontecido um aprendizado?

METODOLOGIA

Nessa pesquisa, objetivou-se analisar o aprendizado da redação cobrada no Enem. Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica com vistas ao entendimento da escrita com base no aprendizado dos alunos. Buscou-se atualizar o conhecimento a respeito da escrita com base em estudos de Higounet (2003), Saussure (1972), Orlandi (2007) e Pêcheux (2009), com vistas à análise de caráter descritivo e interpretativo, pois objetiva-se explicar os conceitos com ênfase na aplicabilidade deles nos dados coletados.

Para chegar a esse objetivo, analisa-se a escrita da redação, como ela é construída: se dentro dos padrões do ensino aprendizagem, podendo alcançar a perspectiva estrutural proposta na cartilha do Participante (Brasil, 2023), se em um processo de aprendizagem da escrita, sendo criativo e autor de seu texto (Pena, 2019), ou, ainda, se é um processo de reprodução, sem um entendimento e aprendizado da escrita.

Para isso, foi utilizado para coleta de dados um questionário estruturado, com questões objetivas acerca desse aprendizado. Foi feita uma pesquisa de campo e um apanhado de dados junto a alunos do terceiro ano do Ensino Médio no ano de 2024. Alunos de escolas (pública e particular) responderam ao questionário, sendo escola particular e pública no Estado de Minas Gerais e outra, pública, no Estado do Pará. Obteve-se a participação de 31 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, que pretendem prestar o Enem no ano de 2024.

Os dados foram coletados por questionário aplicado de forma online, via formulário do google. Essa pesquisa foi aplicada no início de 2024 e teve caráter quantitativo, avaliando em números alguns aspectos quanto ao ensino/aprendizagem da estrutura da redação.

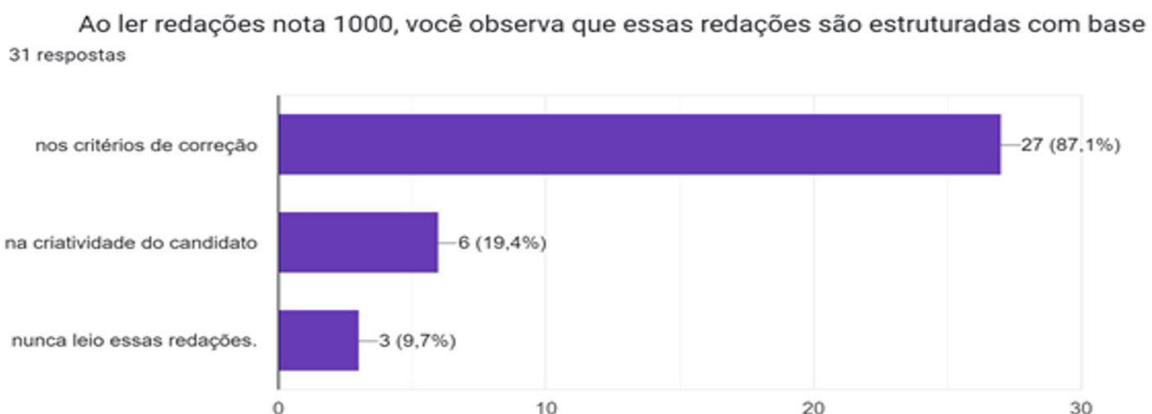
RESULTADOS

Inicialmente, foi questionado se as escolas nas quais esses alunos participantes estudam, oferecem aulas de redação. Apenas um deles respondeu que a escola não tem a oferta desse conteúdo na grade curricular.

Na sequência, foi perguntado se eles conhecem os critérios da correção da redação. De acordo com que foi descrito na pesquisa pode-se observar que 22,6% desses alunos não conhecem esses critérios, enquanto 77,6% dos participantes os conhecem.

E, conhecedores dos critérios de correção da redação, analisam-se as respostas dadas por eles, quando questionados sobre a leitura de redações nota mil. Embora menos de 10% do grupo participante não as leem, verifica-se que a maioria dos leitores as percebem estruturadas com base nos critérios de correção e não na criatividade do candidato. Logo, esses estudantes já percebem aquilo posto por Pêcheux (2009), de que o texto reproduz aquilo que é aceito enquanto critério avaliativo e Fernandes (2019) sobre a questão de que o treino conduz a um modelo.

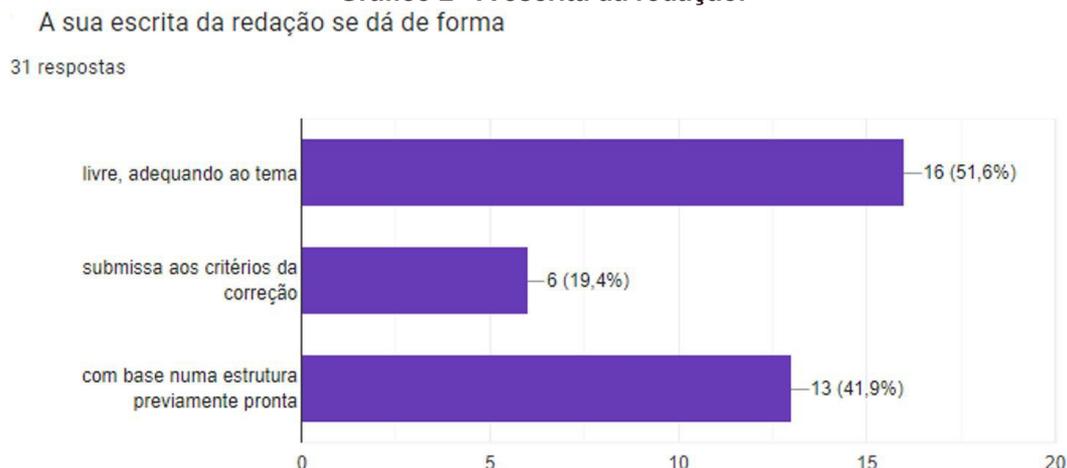
Gráfico 1 - Sobre a leitura das redações nota 1000.



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas da pesquisa aplicada, 2024.

Assim, depois dos critérios de correção, foi questionado sobre como se dá a escrita da redação do participante dessa pesquisa.

Gráfico 2 - A escrita da redação.



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas da pesquisa aplicada, 2024.

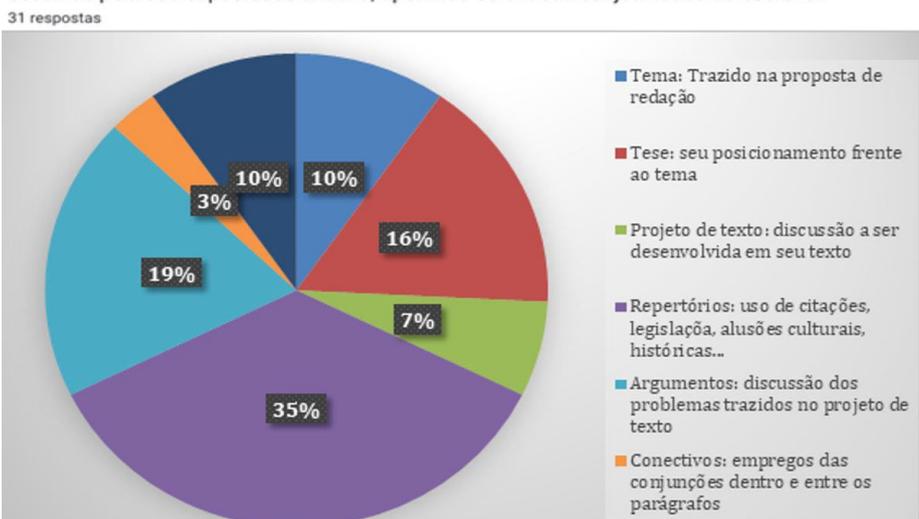
Um percentual de 51,6% classifica sua escrita como livre, adequando-se ao tema, o que significa dizer que a produção textual está submetida aos critérios de correção. Essa forma de escrita lembra a fala de Benveniste (1976) de que a subjetividade está no conhecimento e uso da língua. Assim, ao se adequar ao tema, mas submeter-se às premissas da avaliação, mostram estarem conscientes da escrita.

No entanto, o percentual de 41,9% dos que consideram escrever um texto engessado, com base numa estrutura previamente pronta e nos critérios de correção, confirmam Orlandi (2007) de que a produção da escrita atende a uma circunstância de mundo. Nesse caso, trazidos pelo desejo e pela necessidade de ingressarem em um curso superior, os candidatos engessam sua escrita em uma estrutura, com vistas a atender esse sonho. No entanto, esse engessamento levanta o seguinte questionamento: essa estrutura de produção realmente reflete um aprendizado?

Na sequência, questionou-se sobre os pontos que compõem a estrutura textual dessa tipologia dissertativa-argumentativa e optou-se por estabelecer os critérios em dois aspectos para análise: a abordagem linguística (trazida pelo uso dos conectivos) e a tipologia textual (que envolveu tema, tese, projeto de texto, repertórios e argumentos).

Gráfico 3 - Elementos da redação e a escolha pela subjetividade.

Considerando os elementos que compõem a redação, em quais você considera poder fazer escolhas pela sua capacidade criativa, apoiando-se em sua subjetividade ao escrever.



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas da pesquisa aplicada, 2024.

Quanto à abordagem linguística, o uso de conectivos mostrou-se como um aspecto de dificuldade para o uso da subjetividade, visto a necessidade de atender aos padrões da norma culta. Nesse caso, ele, candidato, fica preso às convenções gramaticais e, ao mesmo tempo, aos critérios de exigência da competência 4, estabelecidos dentro dos parâmetros da correção e definidos como o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para se construir a argumentação (Brasil, 2023).

Já quanto à tipologia textual, o projeto de texto, o tema e a intervenção foram citados como aspectos que os candidatos participantes da pesquisa consideraram ter menos possibilidade de usarem a criatividade, ficando presos aos parâmetros avaliativos. Já quanto ao uso da criatividade e subjetividade, os candidatos consideram a escolha pelos repertórios e a discussão dos argumentos como os pontos que permitem mais flexibilidade.

E, para terminar, foi perguntado sobre a escrita do texto como um todo. Conforme respostas, 14 dos 31 candidatos não se colocam na redação, escrevendo aquilo que atende aos critérios de correção e exigência do texto.

Outros 4 ainda possuem uma estrutura pronta, reaplicada a todos textos produzidos. Isso mostra que esses candidatos estão inseridos em um contexto social que é classificatório e com possibilidade de exclusão, fato que os fazem se ajustarem ao que consideram ser esperado deles. Não é, de fato, uma escrita deles, mas submissa, uma reprodução de ideias e padrões linguísticos.

Enquanto 17 disseram que se colocam dentro do texto, mas presos aos critérios de avaliação dessa escrita. Esses mostram-se presos a um padrão, mas ao mesmo tempo, colocam-se como sujeito escritor em seu texto.

Por outro lado, 4 deles não se prendem aos critérios e escrevem livres de convenções de correção.

Gráfico 4 - Como se dá a escrita dessa redação.



Fonte: elaborado pelos autores com base nas respostas da pesquisa aplicada, 2024.

Essas respostas evidenciam a fala de Orlandi (2007) de que a escrita atende ao contexto histórico, mas também à atualidade, visto que esses candidatos se mostram em uma condição de escrita com o objetivo de contemplar circunstâncias de uma prova classificatória e eliminatória. Se, de um lado, ele pode trabalhar a subjetividade na sua

escrita; de outro, ele está submetido a padrões de avaliação, validando a fala de Saussure (1972) de que a escrita é a representação de um contexto social e do lugar de onde é produzida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho nos motivou à discussão da escrita enquanto representação da voz do ser humano, mas também enquanto uma representação social, dentro de um contexto, um propósito, uma expectativa. Nesse sentido, analisou-se a escrita da redação do Enem com participantes que participam desse exame no ano de 2024. E de acordo com os resultados, essa escrita se faz com base em um aprendizado ao longo da vida estudantil, que atende as demandas de correção de um discurso posto para um exame classificatório e seletivo.

Observou-se, então, que esse grupo tem uma estrutura textual presa aos critérios de correção, com desejos de conseguir aprovação. Apesar disso, os candidatos conseguem se colocar como sujeitos dentro da escrita do texto. Analisando os dados, pode-se concluir que essa escrita é enrijecida em uma estrutura, e que os candidatos refletem a construção social desse texto, atendendo às exigências de um processo seletivo e de um sujeito que se sujeita ao que pode ser dito, mas também ao que deve ser dito.

Concluimos, então, que esse candidato reproduz não só a parte gráfica na sua escrita, mas também a representação dos seus sonhos e desejos. Assim, ele escreve: se, sob um ponto de vista, com subjetividade dada pela sua vivência como sujeito; sob outro, submetido às imposições do contexto social, avaliativo e linguístico e; às próprias imposições, em busca de si mesmo.

De certa forma, esse candidato se mostra resistente tanto com relação ao sistema, quanto com relação ao seu próprio sonho. Na verdade, escreve com submissão às regras sociais e linguísticas. No entanto, essa submissão é sinônimo de resistência e luta pela sua subjetividade, em busca das suas escolhas e do seu eu na caminhada pelo universo do Ensino Superior e de suas escolhas futuras.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acesso Único**. Disponível em <<https://acessounico.mec.gov.br/>>. Acesso em Abril de 2024.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)** A redação do Enem 2023 - Cartilha do participante. Disponível em <<https://acessounico.mec.gov.br/>>. Acesso em Abril de 2024.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Diário Oficial da União. Publicado em 08/05/2023. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-30-de-5-de-maio-de-2023-481632388HI>>. Acesso em Abril de 2024.

_____. **Ministério da Educação. Enem 2024: saiba quais processos seletivos usam o exame.** Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/enem-2024-saiba-quais-processos-seletivos-usam-o-exame>>. Acesso em Julho de 2024.

FERNANDES, Luana Aparecida Matos Leal. **A escrita na prova de redação do Enem: um olhar sobre a prática docente.** Publicado em 2019 Disponível em <<https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/110.pdf>>. Acesso em Abril de 2024.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola, 2003. 4ª ed.

MOREIRA, Nadjá da Costa Ribeiro. **Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdos.** In: KATO, Marly Aizawa (Org). *A concepção da escrita pela criança.* Campinas/SP: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do simbólico.** Campinas, SP: Pontes, 2007.

PENA, Ana Lúcia. **Trilha redação 1000.** Curitiba: CRV, 2019.

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

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1972.

O Cordel como Potencializador na Interpretação Textual: Modos de Ensinar e Aprender no 7º Ano

Cordel as Potential in Textual Interpretation: Ways to Teach and Learn in the 7th Year

Maria Elizabete de Castro Nogueira

Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-graduanda em Especialização em Docência do Ensino Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

RESUMO

O presente estudo coloca em evidência a relevância da Literatura de Cordel enquanto leitura carregada de sentidos, dizeres, histórias e de cultura, para o ensino de Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental na Escola municipal Aurí castelo Branco em Piripiri - PI. Nesse sentido, partimos da seguinte problemática: Que modos de ensinar e aprender a interpretação textual são potencializados pelo cordel? A pesquisa bibliográfica e de campo é de caráter descritivo-analítico, com uma abordagem qualitativa que se insere no campo da literatura popular. Para análise e discussão dos resultados adotamos Kleiman (2002) Antunes (2003) Marinho e Pinheiro (2012), Souza (2000), Bakhtin (2003), Marcushi (2002) e o PCN (1997). Os resultados mostraram que a poesia de Cordel, tem grandes potenciais para despertar leitores e produções escritas, por constituir-se um dos elementos mais fortes da cultura nordestina, e, portanto, um gênero poético, que, se didaticamente planejado, incluindo observações e discussões acerca da exterioridade da linguagem e seus contextos de produção, pode despertar o senso crítico, a sensibilidade de “ler pelo prazer de ler” nos estudantes. Assim, promover espaços de ensino e aprendizagem que tragam vivências na leitura dos folhetos de cordel, e nas produções de outros, bem como, a partir deles, mobilizar pesquisas escolares e científicas, produções e interpretações se fazem mais acessíveis, fato comprovado nas atividades exitosas desenvolvidas nesta pesquisa.

Palavras-chave: cordel; interpretação textual; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The present study highlights the relevance of Cordel's Literature as a loaded reading of meanings, sayings, histories and culture, for the teaching



of Portuguese Language in the 7th year of primary education at the Aurí Castelo Branco Municipal School in Piripiri - PI. In this sense, we start from the following problematic: What modes of teaching and learning the textual interpretation are strengthened by the cordel? The bibliographical and field research is descriptive-analytical, with a qualitative approach that is inserted in the field of popular literature. In order to analyze and discuss the results, we adopted Angela Kleiman (2002) Irandé Antunes (2003) Ana Cristina and Hélder Pinheiro (2012), Francisco Peres (2000), Bakhtin (2003) and Marcushi 1997). The results showed that Cordel's poetry has great potential for awakening readers and written productions, as it is one of the strongest elements of northeastern culture, and therefore a poetic genre, which, if it is planned, including observations and discussions About the exteriority of the language and its contexts of production, can awaken the critical sense, the sensitivity of "reading for the pleasure of reading" in the students. Thus, to promote spaces of teaching and learning that bring experiences in the reading of cordel leaflets, and in the productions of others, as well as, from them mobilize scholarly and scientific research, productions and interpretations become more accessible, a fact proven in the successful activities developed In this research.

Keywords: cordel; textual interpretation; teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo investigar os modos de ensinar e aprender a interpretação textual potencializado pelo cordel, na pretensão de mostrar que o Cordel pode ser um recurso muito favorável nas aulas de Língua Portuguesa, oportunizando ao discentes a aprendizagem das narrativas literária, através de sua musicalidade, linguagem que são próprios do cordel e, por meio da leitura e imaginação dos alunos, propor o desenvolvimento de habilidade para a produção reescrita e interpretação de textos. A motivação pelo estudo dessa temática surgiu mediante o viés da gratuidade do encantamento e envolvimento, promovido pelo toque da fantasia do humor, pelas narrativas e situações que os folhetos cordelistas permitem-nos a vivenciar.

Outras pesquisas apontam o cordel como um texto rico em possibilidades linguísticas e culturais capaz de aumentar a oportunidade de identificação dos estudantes com a sua cultura local, desta forma, com essa proposta problematizamos a nossa pesquisa indagando Que modos de ensinar e aprender a interpretação textual são potencializados pelo cordel?

A partir do objetivo geral, outras questões norteadoras foram desenvolvidas, possibilitando um diálogo com representações de alunos e professores, sobre o ensino e a aprendizagem do cordel na interpretação textual como: como os professores podem ensinar interpretação textual com cordel? Quais as possibilidades de aprendizagem com o cordel? E as contribuições do cordel para reelaboração do processo ensino aprendizagem na interpretação textual?

Para tratarmos dessa temática estruturamos o trabalho em tópicos que trazem inicialmente considerações sobre "*O Processo Ensino-aprendizagem na Língua Portuguesa*", na perspectiva dos apontamentos teóricos de Irandé Antunes (2003) a qual evidencia que a prática pedagógica de transmissão de conhecimentos do português deve ter como alicerces de ensino quatro âmbitos: que é a escrita, leitura gramática e oralidade. E o PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997).

Em seguida discorreremos acerca da *Interpretação Textual*, sobre o entendimento em Kleimam (2003) que defende o conhecimento prévio do aluno enquanto fundamental importância para a compreensão e interpretação textual, segundo a autora é na leitura que o aluno irá desenvolver seus conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida, reforça também que sem o conhecimento de mundo não existe compreensão de uma determinada produção

No terceiro tópico discutiremos “*A Literatura de Cordel*” e abordaremos estudos de Marinho e Pinheiro (2012, p.7), que escolheram tratar do cordel porque consideram que abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista de maior importância.

No quarto tópico desenvolvemos a análise e discussão das oficinas – momento produtivo e grandes aprendizagens.

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA LÍNGUA PORTUGUESA: QUAIS APONTAMENTOS?

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa tem sido objeto de estudo para inúmeros trabalhos de pesquisadores referentes à área da linguagem. As abundantes explorações que já foram feitas sobre esta pesquisa mostram interrogações pertinentes, com o trabalhar do professor em sala de aula, no que se refere à Língua Portuguesa tendo a sua frente quão diversidade linguística são anunciadas e pronunciadas, pois essas variedades da língua dependem de fatores específicos, tais como condição social, faixa etária, diferenças existentes entre uma região e outra. As informações oficiais que adéquam o ensino de língua portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, já assinalam, a importância dos textos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadri-nhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc. (Brasil, 1997, p. 61).

Nesses moldes, como o cordel faz parte dos gêneros secundários e é notório que por muito tempo, prevaleceu no meio acadêmico certa renúncia pela produção popular, pois o mesmo era visto como algo destituído de valor estético e de sagacidade intelectual. Mas como já se pode ver aqui, um primeiro benefício que é a inserção da literatura de cordel na escola podendo trazer para o processo de ensino aprendizagem e com isso contribuir para o processo de diversificação de textos. Em conformidade com o PCN de Língua Portuguesa a autora Irandé Antunes (2003) evidencia que a prática pedagógica de transmissão de conhecimentos do português deve ter como alicerces de ensino quatro âmbitos: que é a escrita, leitura, gramática e oralidade.

Sobre a escrita a literata indica a prática de exercícios que estimule a interação e que possa expressar as ideias, informações, sentimentos que queremos compartilhar com alguém. “à escrita como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (Antunes, 2003, p. 44). A autora defende que a produção de textos em sala de aula possa acontecer o compartilhamento das ideias do conhecimento, usando as palavras como elo, e fazendo a conexão de quem escreve com quem lê, embora o indivíduo com quem esteja nos comunicando não esteja presente no momento da escrita.

Em conformidade com a autora a escrita tem que ser para alguém, pois, escrever sem um destino é uma tarefa dolorosa e ineficaz, pois falta a referência do outro a quem todo texto deve se adequar e o que pode ocorrer com essa atitude é o aluno tornar-se sem competência para leitura e produção de textos, pois, “A escrita na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (Antunes, 2003, p. 47). Assim sendo, podemos observar que todo texto contribui com uma finalidade específica, oportunizando a efetuação de alguma atividade sociocomunicativa entre os sujeitos, dessa forma à escrita toma forma distinta mediante as diferentes atividades que se almeja cumprir, acarretando em diferentes fragmentos.

“A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (Antunes, 2003, p. 48). Pois uma carta, ofício, relatório, todos tem sua forma peculiar de se escrever, certo padrão, a autora reforça que uma escrita homogênea, sem alteração de superestrutura em uma produção, vai mostrar uma escrita sem utilidade, artificial, fora do contexto, tornando-se mero treino escolar que não incentiva nem atrai os alunos, pois essas produções se exaurem nos restringidos limites das próprias paredes escolares.

Todo tipo de leitura e produção textual em sala de aula é proveitoso – desde que sistematicamente organizado, e isso implica planejamento. Para abordar o cordel, é necessário, antes de tudo, que os alunos conheçam a sua história, sua estrutura e a sua importância para a cultura popular do Brasil. Quando essa arte é apresentada a eles, existe uma empolgação imediata. Nas nossas experiências docentes, podemos sustentar a afirmação. Muitos alunos, inclusive, escrevem textos em rima por conta própria e pedem a nossa avaliação.

No campo da leitura argumenta-se que o Cordel é integralizado com a escrita, e leitura. Nesse sentido, durante a interpretação de um texto, os componentes gráficos que compõe uma produção textual, são orientações dadas pelo autor do texto e que de forma alguma deve ser desprezado durante a leitura, o leitor deve observar, porque são nessas orientações que o leitor irá descobrir as significações e tirar suas conclusões do texto.

Conforme Antunes (2003), este preceito se fragmenta em três situações: aumentar seu conhecimento de mundo, até mesmo, utilizando as produções dos livros que são utilizados em outras disciplinas, para acrescentar o conhecimento prévio. Com essa justificativa ressaltamos que a falta de informação dos alunos e suas dificuldades de interpretar a leitura de mundo que existe nos textos, não irá ser solucionado em sala de aula com regras gramaticais, atividade com análise sintática, acreditamos que para o aluno ter um bom desempenho na escrita é necessário ele ter o que dissertar, conhecer o assunto no qual irá desenvolver. Sobre isso a escritora argumenta que:

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos conforme as diversificadas situações sociais (Antunes, 2003, p. 46).

Entende-se que o leitor ao realizar uma leitura “desprovida” de obrigações escolares e acadêmicas, ou seja, apenas com o compromisso com o seu deleite, e interesse pessoal, para ele é algo prazeroso. A proposta de Antunes é proporcionar a leitura como fruição, ler sem cobranças, sem ter que apresentar resumos, ou preenchimento de fichas de leitura somente e pelo encanto que a leitura pode proporcionar, presenciamos desta forma outro contexto facilitador de aprendizagem.

Apesar de muitas vezes nós como professores nos perguntamos se não é para ensinarmos à gramática, então é para fazer o quê? Queremos repassar para os estudantes a diferença de um adjunto adnominal¹ de um complemento nominal² e outras nomenclaturas gramaticais, repassamos uma gramática fragmentada, sem contexto ou função talvez de tanto estudarmos sobre a norma culta da língua tenha nos faltado tempo e até mesmo habilidade, para descobriremos que a legitimidade do trabalho interativo da língua, acontece por meio de textos orais e escritos em aprendizado discursivo, conforme as situações sociais em que o aprendiz está inserido.

O conhecimento prévio também é grande importância, pois somente o texto em si não representa tudo que o autor quis passar em sua obra no momento de uma interpretação, e leitura, “que é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (Antunes, 2003, p. 70).

A leitura por ser uma atividade que associa e abrange várias concepções sociais, e se a escola investiga transformar a leitura em procedimentos de aprendizagem deve conservar sua essência e sua complexidade. Por isso, o docente deve oportunizar aos alunos o convívio metodológico constituído com um material compatível de leitura e com um bom modelo de leitor, e fazer envolver-se em práticas em que a leitura constitua-se de forma essencial para o aprendizado.

Outra área crítica no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é a Gramática que “compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (Antunes, 2003, p. 85), e embora funcione como uma bússola que orienta como usar cada uma das unidades da língua, de como ajustá-la de forma que forneça resultados, a indagação maior no manejo do ensino de gramática é estremar o conteúdo de ensino, como ensinar a língua em suas diferentes categorias de textos que vão desde a oralidade até textos formais como os ofícios, requerimentos, resenhas. Como ensinar essas regras?

Como resposta a essa inquietação apontamos o cordel também como grande ferramenta nesse sentido (embora não seja o foco de nosso trabalho), por compreendermos que o cordel é uma das produções mais expressivas da tradição nordestina, no qual as publicações cordelistas são catalogadas como um gigantesco aliado nos mecanismos de leitura e compreensão de acontecimentos da prática cotidiana. Nessa perspectiva, Marcuschi (2002, p. 19), afirma que, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. [...] são entidades sócias discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

¹ Adjunto Adnominal- É o termo que caracteriza ou determina os substantivos.

² Complemento Nominal - É o termo que completa o sentido de uma palavra que não seja verbo. Assim, pode referir-se a substantivos, adjetivos ou advérbios, sempre por meio de preposição (Domingos, 2001, p.324; 333)

Segundo Antunes a oralidade tem a mesma importância que a escrita, pois as duas são práticas sociais e servem à interação verbal com inúmeros gêneros, apresentam variações e registros diferentes, pois na maioria das sociedades tem-se o uso das duas habilidades, cada uma mais apropriada para determinados contextos, com sua devida importância. Sendo assim, Antunes aponta alguns aspectos para trabalhar com a oralidade, como, por exemplo, a coerência global, isto é, entender o contexto da situação conversacional, “os textos, como se sabe, se desenvolvem a partir de um determinado assunto ou dentro de um tema específico, o que lhe confere a unidade temática requerida pela sua própria coerência” (Antunes, 2003, p. 100).

Sabemos que existe uma similaridade de gêneros textuais como: palestras, debates, as aulas que são sempre em torno de um assunto, e nesse sentido, o professor precisa reconhecer cada item temático dentro de uma produção para que com isso leve o educando a notar que a unidade de ideias em um texto assume peculiaridades bem distintas no contexto do diálogo e nesses termos, demanda-se que o discente possa estar apto para distinguir os aspectos globais existentes dentro de uma produção textual.

Dessa forma, observa-se que os gêneros classificam-se como gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são menos complexos e estão inseridos em falas informais e formais; os gêneros secundários, no qual se engloba o Cordel, por conta de sua composição, possui uma forma integrada e complexa, mas comandados pelo gênero primário. Contudo, pelo cordel ter uma linguagem mais associada ao diálogo social dos discentes, essa forma de produção pode favorecer uma rica discussão a respeito de assuntos literários: a língua e a linguagem; sobre o dialeto culto e a não culto; sobre composição de textos, permitindo que o aluno trabalhe oralidade e escrita, propagando suas informações em versos.

Através dessas indicações são relevantes os trabalhos com os gêneros textuais, pois enriquece o conhecimento, portanto, cada gênero possui um conteúdo característico, um modo e um plano em sua estrutura, e que, por sua vez, devem estar “a serviço” do processo ensino, sobretudo, a aprendizagem.

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: DIFERENTES CONDIÇÕES DE CONHECIMENTO

Interpretar uma produção textual é reconhecer e apresentar significações a partir de um código linguístico, compreender e levantar as hipóteses ali expostas. Para que o leitor obtenha uma interpretação satisfatória de um texto, é fundamental que progrida em um trabalho cognitivo que englobe aspectos linguísticos, textuais, extralinguísticos, entre outros. Ainda, para que o leitor de fato seja dinâmico na evolução da leitura, ele precisa confrontar as informações trazidas no texto com os conhecimentos já construídos, e ser habilitado a interrogar e conjeturar sobre quais são as finalidades trazidas pela expressão exposta no texto.

Segundo Kleiman (2002) o conhecimento prévio do aluno é de fundamental importância para a compreensão e interpretação textual, segundo a autora é na leitura que

o aluno irá desenvolver seus conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida, reforça também que sem o conhecimento de mundo não existe compreensão de uma determinada produção.

Para a autora citada, a leitura é uma metodologia interativa, pois resulta da interação de diferentes condições de conhecimento – o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Para compreender um texto, o leitor utiliza o conhecimento prévio que é constituído por todo o conhecimento reunido ao longo de sua vida.

O conhecimento linguístico é o saber que o leitor tem que vai desde à pronúncia correta do português, ao conhecimento do *lexo* às normas da língua culta, chegando até à assimilação sobre o uso da língua.

O conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase (Kleiman, 2002, p. 14,15).

Ressalta-se que sem a sapiência do conhecimento linguístico é impossível haver uma compreensão, pois o conhecimento enciclopédico do leitor é de grande importância no desenvolvimento da interpretação textual e com esse conhecimento observar as marcas formais existentes dentro do texto. Em relação ao conhecimento linguístico limitado do aluno, cabe à interferência do professor que norteará no sentido de explicar, evitando a falta de captação de entendimento textual por parte do aluno.

O conhecimento textual se estabelece nos tipos de textos (narração, descrição, injunção, exposição, etc.) e de maneira discursivas concernentes às estruturas linguísticas sustentadas em conhecimentos extralinguísticos de mundo para a sua elaboração. Para explicar com maior aprofundamento a noção de conhecimento textual. O conhecimento textual é “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos” (Kleiman, 2002, p. 16).

O educador encarrega-se de uma ação de grande importância ao possibilitar não somente a aprendizagem em leitura de textos, mas também ao recomendar modelos técnicos e metodologias que acomodem a captação em leitura de forma dinâmica, de forma a permitir ao estudante ampliar estruturas conceituais e procedimentais que aumentem seu repertório e sua atuação na aprendizagem.

Dentre os métodos de leitura que docentes podem desenvolver e orientar está o de levar os estudantes a indagar, pesquisar e adotar uma postura curiosa sobre os assuntos em estudo, também, ligar o conhecimento prévio dos estudantes com novos conhecimentos; além disso, o professor pode interrogar e indicar feedback para amparar os alunos a aplicarem procedimentos e estratégias de estudo adequadas.

Nessa direção, Kleiman (2002) destaca a importância de ter em mente conhecimentos introdutórios, conhecimento de mundo, enciclopédico e linguístico dos estudantes. Porquanto:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento

adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2002, p. 13).

Não é apenas no decorrer de uma interpretação silenciosa, nem somente em voz alta que o leitor compreende o texto, mas também durante o diálogo, ou seja, no momento em que há “conversa” sobre os pontos de vista que precisam ser levados em consideração, os quais propiciam ricos momentos de mediação didático-pedagógica, onde a mediação do professor pode estimular o aluno a “entrar” nas entrelinhas que estão no texto e descobrir suas mais preciosas leituras e interpretações. O educador deve se posicionar como “ponte” entre o aluno e o conhecimento para que, dessa maneira, o aluno aprenda a refletir e a questionar por si mesmo e não mais recebam de formas “prontas e acabadas” as informações como se constituísse um depósito do educador.

Durante a interlocução, portanto, é que podem se tornar esclarecedor, numa construção de compreensão conjunta, aqueles assuntos que não tinham ficado explícitos. Bakhtin (2003) que também concorda com Kleiman identifica o leitor como um sujeito envolvido em um processo de interação. Tanto é fato que o autor afirma:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (Bakhtin, 2003, p. 329).

Sob esse ponto de vista, a leitura é assimilada como um “diálogo interlocutivo”³, que abarca a classe social em que o indivíduo está incluído, pois ao ler presenciamos o aumento de nosso saber, nossos conhecimentos, ou seja, tudo o que nos forma como ser humano.

Nesta perspectiva, podemos entender que a compreensão do texto explorado abrange distintos conhecimentos e quanto mais significativos para os leitores, mais estes escritos serão formidáveis para dá um sentido diferente aos conhecimentos prévios e construir novos significados. Dessa forma, os leitores iniciantes por meio dos textos de Cordel consideram-se instruídos de ler e finalizar a leitura, pois os mesmos apresentam essa possibilidade por serem de fácil captação falam da vida cotidiana de quem os lê. Essa leitura precede o domínio dos ícones que, a pessoa obtém na escola. A Literatura Cordelista vem cheia de contextos históricos, fala da história simples e difícil das pessoas, quando trabalhada em sala de aula amparará o professor a fazer com que o aluno seja sujeito do conhecimento e se sinta parte deste conhecimento.

³ “A interação que acontece entre pelo menos dois falantes que se caracterizam como autores da interlocução e que vão relacionar-se enquanto parceiros” (Brait, 1993, p. 206). A dinâmica da interação decorre da percepção, por parte dos interlocutores, dos aspectos que constituem o diálogo: quem é o outro a que o projeto de fala se dirige; quais são as intenções do falante com sua fala, com a maneira de organizar as sequências dessa fala; que estratégias utiliza para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada; como levar o outro a cooperar no processo. Isso implica a mobilização, além do instrumental linguístico oferecido pela língua enquanto sistema, de normas e estratégias de uso que se combinam com outras regras culturais, sociais e situacionais, conhecidas e reconhecidas pelos participantes do evento conversacional (Brait, 1993).

A LITERATURA DE CORDEL: AS PÉROLAS

Princípios que são transmitidos sobre a tradição da literatura oral, popular é muito antiga e se mantém intensa, ainda com o aparecimento da tradição literária culta, apesar de ainda ser pouco propagada. Essa cultura transmitida de geração a geração, conhecida pelo nome de literatura de cordel, é uma maneira de comunicação universal que apareceu na Europa com o advento da imprensa depois disso se espalhou por todo o mundo. Uma das descrições mais importante dessa categoria é a condição que o envolve por ter uma pluralidade de poesia narrativa e ser de caráter popular.

É notório que a aplicação da literatura de cordel na sala de aula transporta entusiasmo aos alunos, é fundamental proporcionar um suporte teórico em relação a essa cultura popular, proporcionando uma proximidade em que o aluno possa ter uma leitura prazerosa com a literatura de forma mais divertida na sala de aula. A presença do cordel na escola traz a compreensão de qual próspera é essa riqueza cultural e faz com que o aluno reflita sobre o problema do preconceito difundido na sociedade sobre as falas regionais o qual necessita ser enfrentado na escola, como parte do desígnio da educação para a importância às diferenças.

Em conformidade com Brasil (1997, p. 26):

Para isso e também para ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar; a que se parece com a escrita, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essa crença produziu uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando-o como incapaz, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Nesta perspectiva, Literatura de Cordel é um componente forte e rico, cuja capacidade discursiva é apropriada em fornecer ao leitor as distintas interpretações analógicas às formas de constituição, sentido e historicidade que o texto cordelista pode propor durante sua discussão em sala de aula. Deste modo, busca-se a inclusão do cordel no trabalho das aulas de Língua Portuguesa, que ganha peculiar ênfase por termos em mão uma obra caracteristicamente nordestina em situação sociocultural, cujas narrativas fundamenta-se entre oralidade e escrita. No Brasil, os folhetos iniciais de cordel foram apresentados pelos colonizadores portugueses, e em seguida, após a chegada desses folhetos a nossa terra, só três séculos posteriores, é que apareceram as primeiras obras de autoria brasileira, na Região Nordeste do país. Interessante é que o cordel difunde-se no Nordeste brasileiro, uma terra rica em manifestações culturais.

No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bando de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios, econômicos e sociais, as lutas de famílias deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, nas manifestações da memória popular (Melo, 1982, p. 12).

Conforme as inferências de Melo (1982, p. 8-9), o cordel proporcionou vários papéis importantes aqui no nordeste, como: propagador educacional no campo, para intenções, políticas e, até, salubres em campanhas de vacinação em luta contra a tuberculose. Outra atribuição relevante representada pela literatura de cordel relaciona-se com a função de ser auxiliador no ato da alfabetização de muitos. Entende-se que inúmeros nordestinos carentes de alfabetização conheceram as letras do alfabeto silabando estes folhetos de cordel por meio de outras pessoas alfabetizadas e essa propagação dos folhetos de literatura popular teve seu início com a poesia popular nordestina, impressa, com o paraibano Leandro Gomes de Barros, o mais reconhecido poeta popular.

É de conhecimento dos educadores que o respectivo espaço social em que o aluno faz parte proporciona as condições que facilitam o surgimento do cordel, e essa propagação da poesia popular nas cidades através de cantorias e da escrita, é identificada e usada como motivação para estimular. Quanto as pérolas que o cordel possui, podemos destacar que o ensino por meio do cordel tem em sua linguagem certa proximidade com o cotidiano dos discentes por ser uma literatura que impregna em seus contextos, procedimentos representativos das narrativas orais, que pode proporcionar a compreensão e memorização da literatura de cordel por se tratar de histórias narradas em forma de rima.

Acreditamos que as rimas (outra grande pérola) facilitam a memorização de modo que uma vez o aluno aprendendo esses versos, o mesmo será contado e recontado, quer dizer, é uma forma de aproximar o aluno de maneira lúdica para o conhecimento, iniciando com a valorização de sua cultura local. Também “os folhetos possuem outras características formais que se assemelham aos repentes, tais como o mote, tema em forma de verso, proposto aos cantadores durante uma disputa” (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 32).

O cordel traz em seus escritos a alternativa do professor trabalhar com vários temas de referentes a várias disciplinas tais como: português, história, geografia, enfim, é um instrumento tão chamativo que leva os estudantes realmente a procurar seguir as aulas até para compreender como vai terminar a história, como instigá-lo a analisar sobre o assunto para que ele experimente a motivação de produzir seus versos.

PERCURSO DA PESQUISA

O Campo de Pesquisa

A pesquisa aconteceu em uma sala de aula do Ensino Fundamental da Unidade Escola Prof. Auri Castelo Branco em Piri-piri – PI.

Os Sujeitos da Pesquisa

Na turma de 7º ano, por ser uma das séries do Ensino Fundamental em que o aluno trabalha realmente o cordel, pois é um assunto que já vem no sumário dos livros didáticos.

A Matriz Teórico-Methodológica

Este estudo baseia-se em uma estratégia bibliográfica, de caráter descritivo-analítico, por meio de uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa que insere-se no campo da Literatura Popular.

Através de estudo, inicialmente bibliográfico, com base em textos de Marinho e Pinheiro (2012) versam sobre literatura popular, Kleiman (2002) trata da compreensão de texto escrito. Souza (2000) é um poeta de literatura de cordel, piripiriense, Antunes (2003): linguista que estuda sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Bakhtin (2003) que reconhece o leitor como um sujeito envolvido em um processo de interação, Marcushi (2002): o valor dos gêneros textuais na prática de leitura.

Trabalhou-se também com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa, o qual defende que para aprender a ler, é preciso que o aluno se depare com os escritos que gostaria de ler. Que interaja com a diversidade de textos escritos, apresenta-se um direcionamento para o ensino aprendizagem de literatura, voltado para a originalidade do poema popular nordestino e para a diversidade de conhecimento que repousam no gênero textual Cordel.

Caminho Metodológico

O nosso trabalho foi desenvolvido em três etapas: na primeira realizou-se estudos a fim de ampliar nossos conhecimentos teóricos para elaborarmos o projeto acadêmico, o segundo momento constou de planejamentos das ações, como também na seleção de assuntos e textos que abordasse os conteúdos de cordéis e Língua Portuguesa, o terceiro momento culminou com a execução do projeto.

Iniciamos com uma Entrevista com Carga horária de 04 horas em 22/05/17 com 04 professores de português (modos de ensinar), logo após, realizamos 03 (três) oficinas com os alunos (modos de aprendizagem) com Carga horária 08horas em 24/ 05 /26/17 com 27 alunos.

a) Na 1ª oficina com os alunos foi realizada a discussão de slides sobre aspectos teóricos e históricos do cordel para que houvesse uma familiaridade por parte dos discentes para com essa literatura, e em sequência, realizamos a Leitura e exposições de vários folhetos e vídeos sobre o cordel em sala de aula.

b) Na 2ª oficina aplicou-se a Declamação de narrativas cordelistas; utilizando os poemas do poeta, cordelista, piripiriense Chico do Romance.

c) Na 3ª oficina trabalhamos a produção e apresentação dos cordéis produzidos em dupla e outros individualmente, considerando o conteúdo que estava sendo ministrado pela professora da turma no momento.

Análise e Discussão

Os resultados da análise e discussão dos dados são apresentados considerando os objetivos da nossa pesquisa. O trabalho com o cordel foi primeiramente desenvolvido com os professores com o intuito de analisarmos as contribuições *dos modos* como são construídos os cordéis, e como ele favorece na interpretação textual, tentando ainda identificar como os professores podem ensinar interpretação textual com cordel. As atividades foram desenvolvidas com 04 professores de Língua Português da escola Aurí Castelo Branco, no qual propomos uma estratégia a Roda de Conversa para discutimos conforme as experiências vividas por eles como professores (a) de Língua Portuguesa.

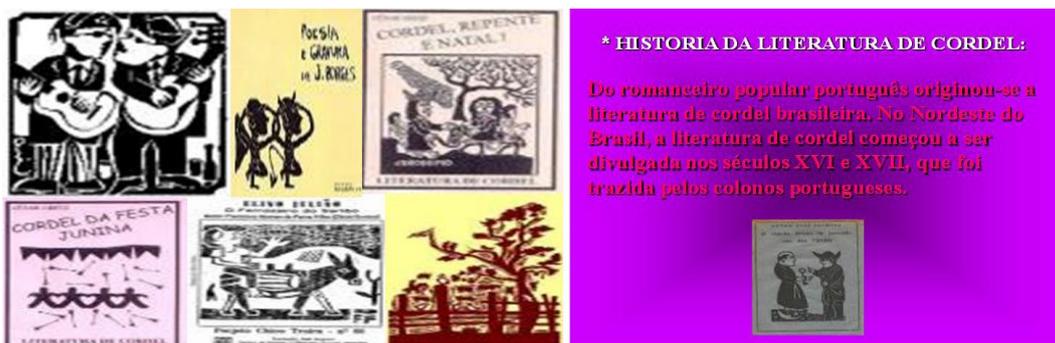
Este método é considerado no campo educativo escolar como caminho metodológico que faz parte do cotidiano das salas de aula e não se restringe ao ambiente escolar, mas está presente em outros ambientes educativos da sociedade, a exemplo das ONG's e projetos sociais. Sobre o processo de diálogo, O teórico Paulo Freire nesta questão da dialogicidade e participação na roda de conversa propõe uma pedagogia que permita ao educando fazer uma leitura crítica do mundo, em que todos os significados possam ser descobertos e entendidos, Freire esclarece que a chave para o diálogo crítico é ouvir e conversar, sendo uma das virtudes do educador democrático. Nesse sentido, compreende-se que para isso:

[...] É preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela como a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas ideias (Freire, 2001, p. 58).

A nossa proposta como educadores no momento das oficinas era fazer com que os educadores dividissem suas experiências buscando uma prática educativa dialógica e participativa, oportunizar um ambiente e situação em que todos falem, e, a partir desses diálogos, foram feitas quatro perguntas com o propósito de responder ao primeiro objetivo deste trabalho.

a) Na 1ª oficina com os alunos foi realizada a discussão de slides sobre aspectos teóricos e históricos do cordel para que haja uma familiaridade por parte dos discentes para com essa literatura, e em sequência realizamos a leitura e exposições de vários folhetos e vídeos sobre o cordel em sala de aula.

Figura 1 - Discussão de Slides sobre aspectos teóricos e históricos do cordel.



Fonte: Maria Elizabete de Castro Nogueira.

Na primeira delas, buscamos saber dos professores se o contexto dos modos: (fantasia das narrativas, humor nas situações descritas, linguagem, musicalidade) que são construídos os conhecimentos que são próprios do cordel favorece ou não a interpretação textual de seus alunos. Durante o diálogo, os docentes afirmaram que o Cordel colabora sim, que qualquer tipo de leitura e de texto em sala de aula é frutífero.

É óbvio que o proveito que se obtém com o cordel depende da maneira como o educador emprega os recursos dos quais disponibiliza. O trabalho com a literatura popular deve ser feito de forma que o aluno possa compreender seu ambiente, a partir de princípios agradáveis, particulares, a fim de que eles percebam a sua proporção em relação ao mundo.

Discutimos como se pode estabelecer uma relação entre Cordel e Educação e percebemos nas respostas dos professores que o cordel tem tudo a ver com a Educação. Inicialmente, porque ele não é um gênero textual específico, mas existe uma ampla área dentro da Literatura para ser estudado podendo surgir em diversos aspectos. Isso a partir da sua estrutura originária que é a rima, a métrica e a oração (a sintaxe). Trazendo isso em consideração, o docente pode compor atividades que trabalhe o romance, uma piada, charadas, uma fábula, lenda um texto mais poético ou até mesmo discorrer de temas sociais a partir do Cordel.

Conversamos sobre como a literatura de cordel pode atrair a atenção e o interesse dos seus alunos. Chegamos à conclusão de que os estudantes são atraídos por histórias bem narradas, por versos bem rimados. Os (as) garotos (as) gostam de versos que falam sobre bichos, as fábulas, as histórias de fantasma. Os (as) jovens buscam narrativa que falam sobre amor, e também são fascinados pela rima bem finalizada, pela inovação. Muitos discentes se entusiasmam e melhoram a leitura com os folhetos, histórias de pejejas, assombração, porque querem saber o final da história e são tentados a lerem todo o cordel.

b) Na 2ª oficina aplicou-se a Declamação de narrativas cordelistas; utilizando os poemas do poeta, cordelista, piripiriense Chico do Romance. Pois conforme (Antunes, 2003, p.66). “[...] a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.”. O leitor como um dos indivíduos envolvidos na comunicação desempenha o papel de buscar reestabelecer a análise e o entendimento do texto e dos objetivos pretendidos pelo autor. Dessa forma fizemos a leitura, dos cordéis e instigamos dos alunos para que eles analisassem as pretensões manifestadas pelo autor nos folhetos.

Figura 2 - Poemas de Chico do Romance.



⁴Fonte: Nogueira, 2017.

Assim, nessa roda de conversa⁵, identificamos que os professores ensinam interpretação textual com cordel; desenvolvendo um trabalho pautado na importância da literatura popular para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de seus alunos em

⁴ Francisco Peres de Sousa (Chico dos Romances) nasceu em Piracuruca, mas logo veio morar em Piripiri, onde começou a cantar folhetos para os amigos, daí surgiu sua paixão pelo cordel. Hoje ele vende romances na praça do mercado de Piripiri e Piracuruca. Seu nome é divulgado em livros, revistas e jornais pelo país. Participou de 17 à 21/08/2009 da I Mostra de Cultura Popular, realizada na Casa da Cultura em Teresina, recebendo a comenda do ano "Fontes Ibiapina". Em 24/04/2010 foi outorgado o título de Sócio Honorário da Casa do Padre Freitas, pela ACALPI (Academia de Ciências, Artes e Letras de Piripiri).

⁵ A roda de conversa é um método freiriano, inicialmente e utilizada para a alfabetização de jovens e adultos, mas que vem se constituindo como uma excelente técnica de pesquisa.

sala de aula. Pinheiro e Marinho, (2012, p. 11) já afirmam que “[...] abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância”.

Deste modo, no tocante ao trabalho com a literatura popular há duas lacunas a serem enfrentadas: a efetivação da inclusão do cordel nas escolas e a criação de propostas pedagógicas adequadas para utilizar-se do cordel na sala de aula. Observou-se que o contexto dos modos: (fantasia das narrativas, humor nas situações descritas, linguagem, musicalidade) que são construídos os conhecimentos que são próprios do cordel, favorece sim a interpretação textual dos alunos.

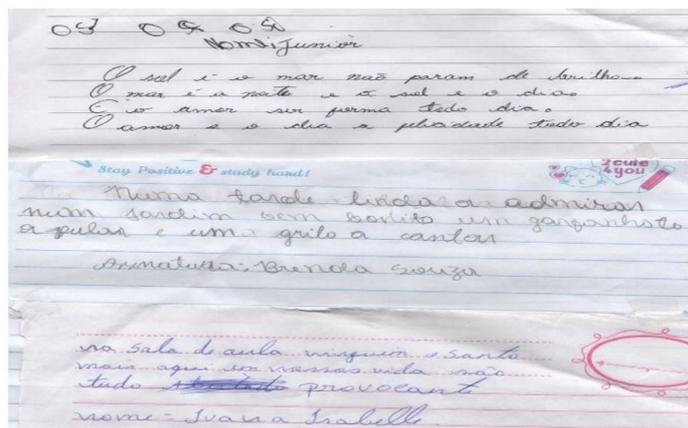
Dessa forma percebe-se que as professoras seguem os critérios estabelecidos por Pinheiro e Marinho (2012, p. 83) os quais advogam que “a poesia popular, portanto, retrata e põe em questão diferentes aspectos da sociedade e pode funcionar, como qualquer outra literatura, como instrumento de deleite e reflexão” podemos dizer que a literatura popular funciona junto à peculiaridade da realidade social.

Em sequência as atividades que foram desenvolvidas na escola com o cordel, trabalhamos em seguida com os alunos, no intuito de verificarmos as possibilidades de aprendizagem com o cordel e por fim analisar as contribuições do cordel para reelaboração do processo ensino aprendizagem na interpretação textual. Projetamos 03 (três) oficinas para os alunos (modos de aprendizagem) com Carga horária 08 horas / Período de 24 e 25/05/17 com 27 alunos atendidos.

Na primeira oficina em que fizemos com os alunos realizamos a discussão de Slides sobre aspecto teórico e histórico do cordel utilizando-se várias capas referentes à cordéis para que os alunos falassem o que eles viam naquelas gravuras e para que de princípio houvesse uma familiaridade por parte dos discentes para com essa literatura, e em sequência realizamos a leitura e exposições de vários folhetos e vídeos sobre o cordel em sala de aula.

Em outro momento, foi feita uma exposição histórica dessa literatura popular, consequentemente de alguns cordéis, cujas produções provocaram o encantamento dos discentes, que até então, em sua maioria, não tinham conhecimento desse gênero textual. Principalmente com um cordel que narrava um fato histórico sobre a História do assombro crime do monstro de Piripiri, do autor piripiriense e cordelista Chico do Romance, aplicamos também outras declamações de narrativas cordelistas.

c) Na 3ª oficina trabalhamos a produção e apresentação dos cordéis produzidos em dupla e outros individualmente, considerando o conteúdo que estava sendo ministrado pela professora da turma no momento.

Figura 3 - Produção e apresentação dos cordéis.

Fonte: alunos 7º ano, 2017.

Conforme (Antunes, 2003, p. 50), “a escrita supõe condições de produção e recepções diferentes daquelas atribuídas a fala”. Nota-se que o texto escrito não se completa somente pela codificação das ideias, ou através dos sinais gráficos, produzir um texto não é apenas escrever, existem várias etapas a serem seguidas, que vão desde o planejamento, passando pela escrita de fato, até a ocasião posterior que é a correção e da reprodução da escrita.

No período da aplicação das oficinas a professora estava trabalhando nas aulas de produção textual o Poema, com isso alguns alunos produziram paródias, escolheram uma música e escreveram um poema cordelista, cujos versos se encaixaram na melodia da música e em seguida cantaram para os colegas a música com a nova letra, outros produziram poemas em forma de trova com rima e leram seus poemas para a turma ouvir.

Verificando as possibilidades de aprendizagem com o cordel e suas contribuições para reelaboração do processo ensino aprendizagem na interpretação textual, percebeu-se nos encontros com duração de 8 horas na turma de 7º ano as oportunidades que esse gênero literário nos fornece para estimular os adolescentes à leitura, notando-se que quando mesmo empregando um instrumento simples, os efeitos são satisfatórios.

Tivemos alguns alunos no momento das apresentações, que mesmo perante a timidez que expunham, colheram bons frutos do projeto, e até ultrapassaram as expectativas, manifestando-se com o seu modo simples de escrever rimas e versos, que possuem uma delicadeza enorme para poesia, e uma competência de escrever rimando que se forem bem instigados podem nos render admiráveis cordelistas.

Com a utilização do cordel o estudante é provocado sempre a ter o inventivo; a ler buscando compreender o que está lendo; a fazer uma relação com o que está escrito aos desígnios formais do ensino. Os entendimentos de Kleiman (2002, p. 20) diz que, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” Isso acontece não apenas com o educando, mas o próprio educador que escolhe a mudar a usualidade de sala de aula busca para si estas intenções formais do conhecimento.

Sobre o emprego de sugestão pedagógica apropriada, os estudiosos Marinho e Pinheiro (2012, p. 12) chama a atenção que:

Considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir com a assimilação de conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos.

Comungamos com esse pensamento, ao passo em que podemos garantir que não basta incluir os cordéis no cronograma escolar, o mais urgente é discorrer sobre propostas apropriadas de emprego desta ferramenta. É incumbência dos professores conjecturar sobre o procedimento de abordagem a fim de que a literatura popular fique realmente sendo empregada com o desígnio fundamental que é o de permitir o trabalho com os alunos através do aspecto lúdico e criativo. Observou-se que os alunos não gostam de aprender o cordel com o objetivo de decorar regras, mas percebeu-se que “[...] mesmo os que aprenderam a ler com os folhetos, foram primeiro tocados pela fantasia das narrativas, pelo humor de situações descritas, enfim, pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações” (Marinho; Pinheiro, 2012, p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que a poesia de Cordel, tem grandes potenciais para despertar leitores e produções escritas, por constituir-se: elemento forte da cultura nordestina; convergindo com Marcuschi (2002, p. 19), por ser um dos gêneros que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia; pela liberdade, rimas e musicalidade.

Na roda de conversa, com os docentes identificamos que os professores ensinam interpretação textual com cordel; desenvolvendo um trabalho pautado na importância da literatura popular para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de seus alunos em sala de aula.

No trabalho com os alunos através do aspecto lúdico e criativo envolvendo o cordel, percebeu-se um maior comprometimento dos alunos como também uma maior ampliação dos conhecimentos escolar, até mesmo da historicidade da nossa cidade. O trabalho em equipe torna-se um grande diferencial, pela liberdade e criatividade que é proposta no trabalho com cordel, pelas parcerias que realizaram juntos integrando os conteúdos trabalhados pela professora da turma.

Esperamos que esse nosso estudo possa contribuir para que outros professores trabalhem o contexto dos modos: (fantasia das narrativas, humor nas situações descritas, linguagem, musicalidade) que são construídos os conhecimentos que são próprios do cordel como o objetivo de favorecer a interpretação textual de seus alunos.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In. _____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BRAIT, Bárbara. **O processo interacional**. In: Análise de Textos Oraís (Org. Dino Preti). São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p. 189-214.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOMINGOS Paschoal Cegalla. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 44. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Ed 8. Campinas, São Paulo, Pontes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção trabalhando com... na escola.).

SOUZA, P. Francisco **Tem poesias inéditas**. 1 Ed . Piripiri, Piauí, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

MELO Veríssimo de. **Literatura de Cordel: visão histórica e aspectos principais**. In: LOPES, Ribamar. (org.). Literatura de Cordel: antologia. Fortaleza: BNB, 1982.

Texto, Discurso e Identidade no Contexto Escolar: Uma Revisão Teórica e Reflexiva

Text, Discourse, and Identity in the School Context: A Theoretical and Reflective Review

Carina Rejane Pavão Garcia

Técnica Administrativa em Educação (UFN). Graduada em Letras - Português e Gestão de Recursos Humanos (UFN). Especialista em Secretariado Executivo (UNOESTE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4432588705611897>

Lucas Oliveira Silva

Professor de Língua Inglesa na Educação Básica em Santa Maria (RS). Licenciado em Letras-Ingês. Mestrando em Letras Estudos: Linguísticos (PPGL/UFSM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7421848704057719>

RESUMO

Este estudo aborda as inter-relações entre Texto, Discurso e Identidade, explorando seus impactos na produção e interpretação de significados, especialmente no contexto escolar. O objetivo é realizar uma revisão bibliográfica fundamentada em teóricos da Análise do Discurso e da Análise Crítica do Discurso, como Orlandi (1988), Hall (2000, 2005), Fairclough (2001), Meurer (2002) e Charaudeau e Maingueneau (2006). A proposta é discutir como essas noções podem contribuir para práticas textuais mais críticas e reflexivas, enriquecendo a compreensão da construção do sentido, da interação entre os sujeitos e da formação de identidades na educação básica.

Palavras-chave: texto; discurso; identidade; contexto escolar.

ABSTRACT

This study explores the interrelations between Text, Discourse, and Identity and their impacts on the production and interpretation of meanings, with an emphasis on the school context. The objective is to conduct a literature review based on theorists from Discourse Analysis and Critical Discourse Analysis, such as Orlandi (1988), Hall (2000, 2005), Fairclough (2001), Meurer (2002), and Charaudeau and Maingueneau (2006). The



proposal is to discuss how these notions can contribute to more critical and reflective textual practices, enriching the understanding of meaning construction, interaction between subjects, and identity formation in basic education.

Keywords: text; discourse; identity; school context.

INTRODUÇÃO

Para Hall (2005, p.39), "(a) identidade surge não tanto da plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros". Em outros termos, quando pensamos em identidade percebemos o olhar do outro sobre nós, o que o outro pensa de mim como ser humano e não nos damos por conta que a identidade está presente conosco em todos os lugares que frequentamos, em diferentes papéis que o meu 'eu' exerce.

Nesse sentido, refletir sobre o conceito de identidade, especificamente como construímos nossa identidade e como a registramos, se é possível registrarmos, em textos orais e escritos através do discurso registrado por marcas identitárias, torna-se pertinente nos dias atuais. Esse é um assunto que nos faz refletir sobre o 'eu' identitário que cada ser humano tem e que é representado por vários papéis do nosso dia a dia.

Assim, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de Texto, Discurso e Identidade, destacando suas inter-relações e impactos na produção e interpretação de significados. A compreensão dessas noções é fundamental para aprimorar as práticas textuais em sala de aula, pois permite uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre a construção do sentido, a interação entre os sujeitos e a formação de identidades no contexto escolar.

Para alcançarmos o objetivo proposto neste trabalho, organizamos este texto em uma introdução (1), na qual destacamos o tema a ser discutido ao longo do capítulo. Em seguida, na seção (2) explicitamos os conceitos de Texto, Discurso e Identidade, com base nos autores que possuem estudos voltados para a Análise do Discurso e para a Análise Crítica do Discurso: Orlandi (1988); Hall (200, 2005); Fairclough (2001); Meurer (2002); Charaudeau e Maingueneu (2006) entre outros. Vale ressaltar que o intuito deste trabalho não abarca uma discussão sobre as diferenças e relações entre as vertentes da Análise do discurso, mas explicitar os conceitos de texto, identidade e discurso e de que formas tais termos podem contribuir na produção textual no contexto escolar. Dando sequência, na seção (2), refletimos sobre a importância de tais conceitos nas práticas de produção textual, em específico na educação básica. Por fim na seção (3), apresentamos as considerações finais acerca do assunto explorado.

TEXTO, DISCURSO E IDENTIDADE

Texto

Fairclough (1992, *apud* Meurer, 2005, p. 87) considera que “texto é uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados ‘por trás’ do texto”. Nesse sentido, percebemos que o texto em si apresenta marcas linguísticas significativas do escritor, ou seja, podemos relacionar tanto o texto escrito quanto o oral, pois “o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso” (Meurer, 2002, p. 16).

Outro fator também importante que Fairclough destaca é que ao se analisar qualquer tipo de texto, se analisam questões sociais que estão inseridas e que incluem maneiras de representar a realidade, manifestação de identidades e de relações de poder no mundo contemporâneo. O autor afirma que os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais que podem ser associadas à identidade e também marcas de autoria, deixadas no texto.

Ainda sobre a concepção de texto, Halliday e Hasan (1976, *apud* Charaudeau e Maingueneau, 2006), definiram o texto como uma unidade de uso da língua em uma situação de interação e como uma unidade semântica, pois nos colocam que:

(u) m texto é mais bem pensado não como uma unidade gramatical, mas antes como uma unidade de tipo diferente: uma unidade semântica. A unidade que o texto tem é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o fato de que ele se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido.

Em outros termos, o texto é uma unidade semântica que tem uma coerência no sentido do argumento e uma organização que expressa uma ideia como um todo. Dessa forma, todo e qualquer texto, principalmente os escolares, possuem em sua estrutura um rascunho pessoal do escritor, algo que o caracteriza e também podem fornecer traços sobre os autores dos textos. Nessa perspectiva, o “autor” não pode ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas uma posição social em que se coloca o sujeito do discurso (Orlandi, 1988). Quando a referida autora argumenta sobre “posição social”, refere-se ao poder de uns sobre os outros, ou seja, aquele que tem o poder do conhecimento maior sobre determinado assunto ocupa o lugar de autor.

Discurso

Conforme Fairclough (2001, p. 91), “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Vale a pena salientar que o discurso implica ser um modo de ação, uma forma que permite as pessoas agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. O discurso provém do uso da linguagem como forma de prática e que tem relação com a estrutura social em que uma é condição da outra. Além disso, o discurso está inserido na vida social de cada sujeito, e é por meio da linguagem que se manifesta o discurso atribuído a ele, os valores e os significados das diferentes instituições que o indivíduo frequenta.

Ademais, Fairclough (2001) postula que os discursos não só refletem ou representam as identidades e as relações sociais, mas também as constroem ou as constituem. Nesse sentido, todo discurso é investido de ideologias, maneiras específicas de conceber a realidade. Todavia, todo discurso é também reflexo de certa hegemonia, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. É nessa perspectiva que o discurso se sobressai, pois podemos dizer que o discurso circunda a sociedade em que vivemos com suas religiões, crenças, valores, etc.

Nessa concepção, “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis” (Fairclough, 2001, p. 91). Desse modo, há uma relação entre o discurso e a estrutura social, pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações particulares em instituições. Assim, os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural de acordo com o domínio social ou com o grupo institucional em que são gerados.

Em outros termos, o discurso é “socialmente constitutivo” e contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, de certa forma, direta ou indiretamente, o adaptam e o restringem, suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (Fairclough, 2001, p. 91). Para tanto, o discurso contribui para a construção de identidades sociais, para construir as relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença, bem como as práticas sociais.

De acordo com Fairclough (2001, p.94), “(a) prática social tem várias orientações-econômica, política, cultural, ideológica, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso”. O discurso se insere como prática em todas as orientações. Nesse sentido, o discurso como prática não é apenas um local de luta de poder e, sim, um marco delimitado na luta de poder. Nesse viés, a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e de ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta. Assim, o poder está relacionado à capacidade que qualquer indivíduo ou instituição que representa tem de fazer uso de algum recurso para agir em algum contexto social. O indivíduo precisa estar regido de informações suficientes para então ser representado ou para poder representar qualquer instituição na qual está inserido.

Ainda sobre a concepção de discurso, Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 168), afirmam que “o discurso é uma unidade linguística constituída de uma sucessão de frases”. Em outras palavras, os autores argumentam que o discurso é manifestado através da linguagem, pois é por meio dela que o ser humano, ao interagir com a sociedade, manifesta o discurso que é constituído por uma sucessão de frases, articuladas na conversação. Dessa forma se pode considerar que “o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições” (Meurer, 1997, p. 16). Na próxima seção será discutido o conceito de identidade.

Identidade

Conceituar identidade é uma tarefa difícil, pois é um assunto frequente nas discussões entre estudiosos e pensadores sociais, pela complexidade teórica. Podemos

ressaltar que os estudos sobre esse assunto se voltam para a questão identitária devido às correntes mudanças teóricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas que permeiam os dias atuais.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 266-267), o caráter do sujeito se constrói por dois tipos de identidades: uma identidade psicossocial dita 'externa', a do sujeito comunicante "que consiste em um conjunto de traços que o definem segundo sua idade, seu sexo, seu estatuto, seu lugar hierárquico, sua legitimidade para falar, suas qualidades afetivas, isso tudo em uma relação de pertinência com o ato de linguagem"; e uma identidade discursiva dita 'interna', a do sujeito enunciador "que pode ser descrita com a ajuda de categorias locutivas, de modos de tomada da palavra, de papéis enunciativos e de modos de intervenção". Para os referidos autores o primeiro tipo de identidade permite "postular a existência do ser pensante como o que diz 'eu'" e o segundo tipo de identidade, permite "postular que não há consciência de si sem consciência da existência do outro, que é na diferença de 'si' e 'o outro' se constitui o sujeito". Desse modo, o "eu" se constrói a partir da consciência do que o outro é.

Já para Hall (2005, p. 38), "[...] 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". Isso significa que não nascemos com a nossa identidade já formada; ao longo dos anos, essa identidade vai se constituindo na nossa interação com o meio social onde vivemos. Nesse sentido, o discurso tem uma ampla relação com as identidades, pois a identidade está vinculada também a condições sociais e materiais dos indivíduos. Assim, somos constrangidos, não apenas pela sucessão de possibilidades que a cultura oferece, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. Além disso, o conceito de identidade considera as relações sociais, culturais e econômicas, também considera também os valores éticos e morais que podem ou não ser priorizados pela sociedade.

Ainda nas palavras de Hall (2005, p. 39), "(a) identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros". O autor também afirma que devido às mudanças e às transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo, as identidades, no decorrer do tempo se transformam cada vez mais, pois podemos dizer que os indivíduos incluem-se nesse processo de renovação, que, às vezes, gera incertezas e ocasiona nos sujeitos um conflito interior, ou seja, a chamada crise de identidade.

Isso significa que a identidade é reconhecida como um problema quando o indivíduo está em conflito consigo mesmo, quando está inseguro sobre sua verdadeira identidade. Perante este "estado" de conflito em que o ser se encontra, podemos considerar que os discursos dos diferentes partidos políticos e das diferentes religiões são caracterizados por significações que constituem ideologias. Essas ideologias são diversificadas, pois cada indivíduo é diferente, pensa de maneira desigual.

O autor ainda explica que:

(a) formação da identidade ocorre também nos níveis “local” e pessoal. As mudanças globais na economia como, por exemplo, as transformações nos padrões de produção e de consumo e o deslocamento do investimento das indústrias de manufatura para o setor de serviços têm um impacto local (Hall, 2000, p. 28-29).

Considerando tal citação, a massificação identitária, devido à globalização, afasta o indivíduo da comunidade e da cultura local. A globalização causa o deslocamento do indivíduo na formação da sua identidade, ou seja, o indivíduo é dotado de vários papéis identitários, em vários locais, nos quais ele frequenta. Para tanto, podemos refletir a referida afirmação da seguinte forma: que ao mesmo tempo em que essa comunicação entre culturas diferentes aproxima essa concessão também se debate com a questão cultural e com a introdução de usos e costumes de outras realidades. O global e o local interagem, trocando informações, estabelecendo relações que, dessa forma, diminuem as diferenças de cultura, criando novas identificações “globais” e novas identificações “locais”.

Para Hall (2000), as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, podemos dizer que o indivíduo está em conflito consigo mesmo de acordo com as mudanças que o mundo contemporâneo sofre, ou seja, mais uma vez confirma-se a ideia de que formamos a nossa identidade ao longo do tempo, seja social, política e economicamente. O referido autor argumenta ainda que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica, ou seja, o indivíduo é representado pela sociedade devido a uma cultura histórica que permeia o meio em que ele está inserido. Para tanto, a identificação do sujeito no grupo social firma relações entre o indivíduo e a sociedade.

Woodward (2000, *apud* Mariani, 2006) argumenta que “a constituição histórica do sujeito faz referência ao sujeito enquanto objeto de representações discursivas, ou construções identitárias”. Podemos argumentar que a identidade é constituída pelo sujeito e é reconhecida pela cultura histórica que cada indivíduo tem e que é manifestada pelo discurso utilizado pelo ser na linguagem.

De acordo com Fairclough (2001, p. 175) a função interpessoal é dividida em duas funções, as quais ele chama de funções “relacional” e de “identidade”. Para ele estas funções estão ligadas às formas como as relações sociais são exercidas e as identidades sociais são manifestadas no discurso e também, como as relações sociais e as identidades são construídas, reproduzidas, contestadas e reestruturadas no discurso.

Fairclough (2001, p.175-176) focaliza a construção de identidades sociais intitulada também, como a construção do “eu” no discurso e especificamente as formas em que o discurso contribui para processos de mudança cultural, em que as identidades sociais, os “eus” associados a domínios e a instituições específicas, são redefinidos e reconstituídos. Nesse sentido, o referido autor enfatiza quatro propriedades analíticas do texto: o controle interacional, a modalidade, a polidez e o ethos, pois são tópicos importantes para percebermos os aspectos sociais culturalmente significantes de mudança nas funções relacional e de identidade do discurso. Segundo o autor, o controle interacional é uma dimensão da estrutura textual, a modalidade é uma dimensão da gramática, embora seja uma concepção de gramática muito orientada para o significado como a de Halliday, 1985 e a polidez, um aspecto que ele denomina ‘força’. O ethos transcende as categorias e é motivado pelo foco no ‘eu’. O autor utiliza as quatro análises, com ênfase no ethos, pois

é esse que nos interessa. Para tanto, ele aborda dois exemplos de entrevistas baseados nas propriedades analíticas. Os exemplos são duas entrevistas médicas, uma intitulada entrevista médica 'padrão' e a outra entrevista médica alternativa, pois elas mostram formas contrastantes de como as relações médico (a) - paciente e a identidade do (a) médico (a) - "o eu médico" - são construídas na sociedade contemporânea.

Fairclough (2001, p. 185), nos coloca que "(a) diferença mais marcante entre os dois exemplos em termos de características de controle interacional é que o ciclo pergunta-resposta-avaliação está ausente no exemplo dois [...]". Em outras palavras, a forma como a interação é organizada no primeiro exemplo, ou seja, a interação entre o médico e a paciente, em que o médico faz perguntas pontuais e não ouve as reclamações mais subjetivas do paciente, não coincide com o segundo exemplo, pois a interação entre médico e paciente é diferente, pois o médico ouve as reclamações mais subjetivas e faz suas perguntas a partir dessas reclamações. O autor também nos coloca que no primeiro exemplo, o estilo de fala do médico está de acordo com a reticência, a tentativa e a aparente hesitação do médico se coadunam com um ethos do mundo da vida: os médicos, nesse tipo de entrevista médica, parecem rejeitar a formalidade e a distância da figura do cientista médico em favor de uma pessoa amável e comum, um "bom ouvinte". Em outros termos, isso ocorre de acordo com as mudanças gerais nos valores culturais dominantes em nossa sociedade, que desvalorizam o elitismo profissional e estabelecem um alto valor para a normalidade. O autor nos informa ainda que entrevistas médicas, como o exemplo dois são ligadas a valores, tais como tratar o (a) paciente como pessoa e não apenas um caso; encorajar o (a) paciente a se responsabilizar pelo tratamento. Nesse sentido, entrevistas como o segundo exemplo aproximam-se de mudanças nos valores culturais e nas relações sociais, e mudanças na construção do "eu médico." Entretanto, esse "eu médico" fica distante da autoridade e da competência, distanciando-se dos produtores de bens e serviços e aproximando-o dos clientes, saindo da formalidade em direção à informalidade.

Em consonância com Fairclough, Meurer (2002, p. 26), depois de expor um trecho de uma narrativa pessoal de uma narradora ao relatar momentos de um acidente com uma motorista, explica que:

(a) identidade imbrica-se com as representações da realidade que os indivíduos criam em seus textos e com os relacionamentos sociais que os indivíduos articulam. Ao recompor identidades, procuramos problematizar tal imbricamento, explicitando as características identitárias dos participantes e o seu posicionamento social representado no texto.

Nessa perspectiva, a identidade tem ampla relação com os relacionamentos sociais que, muitas vezes, são representados através de textos orais escritos em práticas discursivas. Entretanto, marcas identitárias são deixadas em textos, pois a identidade tem a ver com o papel que cada indivíduo exerce. Nesse sentido, a identidade muda em cada campo profissional que exercemos, ou seja, criamos representações que refletem, constroem e que desafiam nossos conhecimentos e crenças como médico, motorista, narradora, mãe, professora, aluna, dona de casa e etc.

Assim, de acordo com Meurer (2002, p. 28):

(d) escrever e explicar gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades neles embutidas poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais nas quais se inserem.

Para o autor representar o mundo de uma determinada maneira, por meio de marcas identitárias através de práticas discursivas e sociais em textos orais e escritos requer constituir formas de ideologias. Dessa forma, nas palavras de Fairclough (1989, *apud* Meurer, 2002), “a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e práticas sociais, e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e mudar maneiras de falar e agir”. A ideologia tem ampla relação com as representações que o ser humano representa, pois é através das práticas discursivas e sociais que o indivíduo manifesta suas marcas identitárias, as quais são relevantes de serem exploradas em produções textuais no contexto escolar, a fim de contribuir na formação de alunos críticos a cerca do mundo que vivem, bem como de si mesmos.

TEXTO, DISCURSO E IDENTIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Depois de apresentarmos alguns conceitos básicos que fundamentaram esta revisão teórica. Nesta seção, apresentamos uma reflexão sobre tais conceitos e suas relações com o contexto escolar, especificamente, no que diz respeito às produções textuais que aos alunos podem realizar ao longo de sua trajetória.

Em uma análise crítica de um texto, segundo Fairclough (2001), é importante analisarmos a relação entre o significado e a interpretação. Nesse sentido, a análise textual pode ser organizada em quatro itens: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’. Além desses quatro itens, o autor destaca outros três elementos: ‘a força’ dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) por eles constituídos; a ‘coerência’ dos textos; e a ‘intertextualidade’ dos textos que são principais na análise da prática discursiva, pois envolvem aspectos formais dos textos. Desse modo, ao reunirmos esses sete itens, podemos articular que constituem um conjunto de elementos de avaliação que serve para análise textual, que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também, as propriedades formais dos textos. Assim, pode se afirmar que o texto não é apenas uma sequência de palavras organizadas gramaticalmente, mas uma manifestação concreta de discursos que carregam intenções, ideologias e posicionamentos sociais dos alunos. No contexto escolar, essa compreensão é essencial para analisar como os estudantes constroem significados em suas produções textuais.

Ao considerar que o texto apresenta marcas linguísticas significativas do escritor, compreendemos que a escrita é uma forma de manifestação de identidades, crenças e valores dos alunos. Cada escolha lexical, estrutura argumentativa e organização textual revela não apenas habilidades linguísticas, mas também as influências sociais, culturais e ideológicas que moldam as perspectivas do aluno. Em outras palavras, o texto é a superfície visível, enquanto o discurso constitui as camadas mais profundas de significação que orientam essas escolhas. Essa relação entre texto e discurso é particularmente relevante nas produções textuais escolares, onde os estudantes são convidados a expressar suas opiniões, narrar experiências ou argumentar sobre temas sociais. Ao fazer isso, eles não apenas organizam suas ideias, mas também utilizam significados para construir sentidos de acordo com os discursos que circulam em seus contextos sociais. Por exemplo, ao escrever uma redação argumentativa sobre questões ambientais, o aluno não apenas

expõe informações, mas também revela sua posição discursiva influenciada por discursos midiáticos, científicos e culturais sobre o tema.

Nas produções textuais escolares, os estudantes são frequentemente convidados a se posicionar, argumentar e relatar experiências. Ao fazer isso, eles não apenas comunicam informações, mas também refletem e constroem suas identidades sociais, culturais e pessoais. Essa construção é influenciada pelas múltiplas vozes presentes na sociedade, pelas expectativas escolares e pela maneira como os próprios alunos percebem o mundo e a si mesmos.

Nesse viés, suas escolhas lexicais, temáticas e argumentativas revelam influências de suas experiências, valores e das formas como imaginam ser vistos pelos colegas, professores e pela sociedade. Isso se torna particularmente evidente em gêneros textuais que demandam posicionamento crítico ou pessoal, como redações argumentativas, narrativas pessoais e ensaios reflexivos. Por isso, é essencial que o ambiente escolar reconheça e valorize a escrita como um espaço de construção de identidades, promovendo práticas pedagógicas que acolham a multiplicidade de vozes e experiências dos alunos. Dessa maneira, não apenas se fortalece o desenvolvimento de competências textuais, mas também se contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas identidades em constante transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, este capítulo buscou explorar as inter-relações entre Texto, Discurso e Identidade, destacando a relevância desses conceitos na construção de significados e na formação de identidades no contexto escolar, em específico nas produções textuais, as quais os alunos desenvolvem ao longo de suas trajetórias nesse contexto. Ao abordar as perspectivas teóricas de autores fundamentais da Análise do Discurso e da Análise Crítica do Discurso, foi possível compreender como as marcas identitárias podem se manifesta em produções textuais escolares, refletindo a maneira como os sujeitos são vistos e como constroem suas próprias identidades.

Além disso, destacamos a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na educação básica, de modo a promover práticas textuais que considerem a interação entre os sujeitos e as múltiplas identidades presentes no ambiente escolar. Dessa forma, este estudo contribui para um entendimento mais aprofundado sobre a produção e interpretação de significados em produções textuais escolares, ressaltando o papel fundamental do discurso na formação identitária.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª Ed. RJ: Lucerna, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, MEC/SEF, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. SP: Contexto, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: EDUNB, 2001.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: Ed. DP&A, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. SP: Cortez, 2002.

MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritores: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In.: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. SP: Parábola Editorial, 2005. pp. 81-106

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In.: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. SM-RS: EdUFMS, 1997. pp. 14-28

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In.: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. SP: EDUSC, 2002. pp. 17-29

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. SP: Parábola Editorial, 2005.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. SP: EDUSC, 2002.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. SM-RS: EdUFMS, 1997.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Unicamp, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. SP: Parábola Editorial, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: SILVA, T.T da (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 4º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. PP. 7-73

SARMENTO, Leila Lauar. **Gramática em textos**. 2ª Ed. SP: Moderna, 2005.

SILVA, Tomás T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Leitura Crítica na Perspectiva da Gramática em Três Eixos: O Discurso Social no Rap Operado por Elementos Linguísticos

Critical Reading From the Perspective of Grammar in Three Axes: Social Discourse in Rap Operated by Linguistic Elements

Jaqueline Nazaré Siqueira Costa

UFPB

Francisco Edson de Freitas Lopes

UFPB

RESUMO

Este estudo reúne experiências de práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa a partir da abordagem discursiva do gênero *rap* por meio da “Gramática em três eixos”, proposta por Vieira (2018). Pretende-se discutir os pressupostos da referida abordagem linguística, defender seu uso em sala de aula a partir de proposições de autores como Faraco (2018) quanto a importância do ensino de gramática por meio do texto; bem como apresentar uma sequência de questões de análise textual discursiva a partir da proposta teórica. O produto didático aqui apresentado foi elaborado para turmas da 2ª série do ensino médio com objetivo geral de desenvolver a perspectiva da gramática em três eixos por meio de questões de leitura crítica da letra de *rap* da música *Runner* (composição e interpretação do *rapper* VND), de modo a refletir sobre a estrutura e o funcionamento de aspectos linguísticos na produção de sentidos. A pesquisa é de natureza básica, com objetivos descritivos, abordagem qualitativa e realizada a partir de procedimentos bibliográficos. Como resultado deste trabalho conclui-se que a abordagem da “Gramática em três eixos” (Vieira, 2018) é uma opção viável no ensino da língua por meio de textos, considerando a leitura crítica com fim a ser alcançado a partir dos elementos linguísticos que operam por meio dela e lhe conferem significação.

Palavras-chave: leitura crítica; gramática em três eixos; rap; discurso; língua portuguesa.



ABSTRACT

This study brings together experiences of innovative practices in teaching Portuguese language based on the discursive approach of the rap genre through “Grammar in three axes”, proposed by Vieira (2018). The objective is to discuss the assumptions of the aforementioned linguistic approach, defend its use in the classroom based on propositions from authors such as Faraco (2018) regarding the importance of teaching grammar through text; as well as presenting a sequence of discursive textual analysis questions based on the theoretical proposal. The teaching product presented here was designed for 2nd year high school classes with the general objective of developing the perspective of grammar in three axes through critical reading questions of the rap lyrics of the song Runner (composition and interpretation by rapper VND), in order to reflect on the structure and functioning of linguistic aspects in the production of meaning. The research is basic in nature, with descriptive objectives, a qualitative approach and carried out using bibliographic procedures. As a result of this work, it is concluded that the “Grammar in three axes” approach (Vieira, 2018) is a viable option in teaching languages through texts, considering critical reading with the objective of being achieved based on the linguistic elements that operate through it and give it meaning.

Keywords: critical reading; grammar in three axes; rap; discourse; Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende discorrer sobre experiências de práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa, vivenciadas a partir de um estudo realizado pelos autores na disciplina “Gramática e Ensino” do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). As discussões aqui propostas consideram como importante práticas pedagógicas em sala de aula que possibilitem uma abordagem discursiva do texto operando os elementos constitutivos da língua, entre eles, a gramática. Desse modo, além de refletir sobre o ensino de gramática no contexto de língua materna, espera-se que este material sirva de apoio pedagógico e guia prático no trabalho com textos diversos a partir de uma perspectiva linguística.

Pensar o ensino da gramática tem sido um desafio, muitas foram as pesquisas e manuais que elencaram formas de trabalhar o componente gramatical na educação básica através da memorização e aplicação de regras, e por muito tempo, esses modelos apresentavam-se como a maneira mais eficiente de aprender a tão temida gramática da língua portuguesa. Em contraponto a essa forma tradicional de conceber o ensino da gramática, surgiram várias correntes que criticam o uso restrito de normas e da metalinguagem gramatical desvinculada do uso, a exemplo dos estudos funcionalistas e das teorias da variação linguística.

Um fator importante na mudança da concepção do ensino da gramática foi a democratização do acesso público à educação no Brasil no ano de 1974. Sobre esse fato histórico Foltran, Knöpfler e Carreira (2017) citam que a partir da abertura de vagas para todos os cidadãos, independente da classe social, fica perceptível que o ensino da gramática, tal como era aplicado, não contemplava as reais necessidades do público que passara a

frequentar as escolas brasileiras. Segundo Faraco¹ (2008, *apud* Foltran; Knöpfle; Carreira, 2017, p. 30) esse momento de transição é importantíssimo, mas veio acompanhado de equívocos quando apenas aponta as fragilidades da gramática tradicional fortalecendo a ideia de que ensinar gramática é “politicamente incorreto” e que a necessidade de não discriminar as variedades linguísticas pressupõe descartar o ensino do domínio da norma culta.

Desse modo, apesar do avanço no que tange à essa discussão, há ainda um grande impasse sobre como ensinar gramática ou até mesmo se realmente deve-se ensinar gramática. Os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem uma abordagem do ensino da língua voltada para o uso, através da leitura de textos em diversos gêneros textuais, porém, “muitos professores tendem a se mostrar seguros acerca do que não deve ser feito – uma abordagem gramatical normativista tomada fora do uso –, mas parecem inseguros em relação ao que precisa ser feito” (Santa Catarina, 2014, p. 131). É importante compreender que esta insegurança tem como principal fator a falta de orientação e políticas públicas de formação docente no que diz respeito ao ensino dos componentes gramaticais, ou seja, estudar e aplicar metodologias desprendidas das “gramatiquices” e que contemplem todos os aspectos da língua.

Descartar a gramática tradicional não significa desconsiderar a importância de conhecer a norma culta no amadurecimento das competências linguísticas, como cita Faraco (2008, p.160):

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma culta/comum/standard, refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar para o domínio da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/standard é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguísticas e culturais em especial às que estão relacionadas à cultura escrita. O lema aqui pode ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma culta/comum/standard sem normativismo.

Quando Faraco cita “nossas competências”, refere-se a ideia de que possuímos a capacidade inata de utilizar a língua de uma forma lógica (conceito ligado aos estudos geracionistas da teoria de Chomsky) e, já que possuímos essa competência, precisamos conhecer, refletir e amadurecer para melhor fazer uso nas diversas situações de comunicação, pois “o ensino da gramática é uma ferramenta única para explicitar um conhecimento interiorizado” (Foltran, Knöpfle; Carreira, 2017, p. 6).

Pilati (2018, p.16) constrói considerações relevantes que levantam uma questão política acerca do ensino da língua, ao citar que:

A escolha política por sonegar aos alunos a oportunidade de compreender a linguagem como algo que lhes pertence como componente biológico indispensável à compreensão do conceito humano é uma escolha pela mutilação de sua humanidade.

A autora defende que afirmar o caráter inato da competência linguística é assegurar ao estudante desempenhar a língua em seus vários contextos, valorizando os seus próprios saberes, combatendo o preconceito linguístico, pois “coloca todos os seres humanos em

¹ Faraco, Carlos Alberto, 2008. In: Foltran; Knöpfle; Carreira. *A gramática como descoberta*. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19, volume 2, p. 30, Jul-Dez 2017.

um mesmo patamar, já que todas as línguas humanas são o produto de uma capacidade compartilhada pela espécie” (Pilati, 2018, p. 11). É importante considerar a existência desta capacidade inata de desenvolvermos/utilizarmos a língua, ao tempo em que construir o conhecimento das várias normas existentes, inclusive a norma dita como padrão. Esse entendimento possibilita uma prática “não dogmática e doutrinária” (Gorski; Siqueira, 2017, p. 34), distinguindo a gramática tradicional da gramática normativa e concebendo a norma culta apenas como uma das várias maneiras de expressão linguística.

Portanto, pensar o ensino da língua levando em consideração o seu funcionalismo não obriga a desconsiderar as contribuições da abordagem formalista, pois esta traz contribuições que também são importantes no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e, portanto, faz-se necessário compreender os pontos que podem ser reciclados a partir de uma postura reflexiva, adotando uma atitude investigativa e visões complementares.

O produto didático fruto de nosso estudo enfatiza a necessidade de abordar a gramática a partir da abordagem “Gramática em três eixos”, proposta por Vieira (2018), partindo do elemento principal na aula de língua portuguesa, o texto. A proposta foi concebida, inicialmente, para ser desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa em turmas da 2ª série do Ensino Médio com o objetivo geral de desenvolver a perspectiva da gramática em três eixos por meio de questões de leitura crítica da letra da música *Runner* (composição e interpretação do *rapper* VND), de modo a refletir sobre a estrutura e o funcionamento de aspectos linguísticos na produção de sentidos.

O gênero textual e canção escolhidos justificam-se pelo interesse dos estudantes das turmas, corroborando com a perspectiva crítica da abordagem pretendida, uma vez que o *rap* apresenta uma conjuntura estrutural e discursiva permeada por elementos que fazem referência ao discurso social, político, histórico, entre outros.

Além disso, como objetivos específicos, é possível citar que a proposta buscou:

- Realizar uma leitura crítica por meio do gênero musical *rap* de VND, aguçando o senso crítico dos estudantes em relação às temáticas sociais presentes na canção;
- Desenvolver a reflexão em alguns aspectos morfológicos, semânticos e sintáticos, de modo que os alunos entendam como o funcionamento dessas estruturas cooperam para a leitura crítica;
- Olhar para os aspectos estruturais de forma reflexiva, fazendo a necessária associação entre os componentes linguísticos e os valores semânticos produzidos na música *Runner* de VND;
- Perceber a variação linguística, a presença de estrangeirismo e gírias, assim como refletir sobre a linguagem popular presente na música *Runner* de VND.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vislumbrando uma metodologia que venha a contemplar o ensino da gramática em seus aspectos importantes, a “Gramática em três eixos” pensada por Vieira (2018), possibilita

estudar/ensinar os componentes gramaticais tendo por base os eixos: gramática e atividade reflexiva, gramática e produção de sentidos e a gramática em suas variações e normas. De acordo com a autora, “os desafios da sala de aula não permitem uma proposta que se aprisione em um único quadro de concepções teóricas; antes, ela se constitui naturalmente na diversidade teórica e metodológica” (Vieira, 2018, p. 4). Para tanto, considera que o ensino da gramática deve acontecer;

(i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. Bortoni-Ricardo, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (Vieira, 2018, p. 51).

Esta forma de conceber o ensino da gramática apresenta-se como possibilidade de entender a língua a partir do uso e suas variações sem, no entanto, desprezar a reflexão sobre os componentes e níveis gramaticais que, nesta concepção didática, são vistos dentro de um sistema (eixo 1), ensinado de forma transversal aos outros dois, através de uma metodologia investigativa e epilinguística. Sobre a abordagem epilinguística, Franchi (2006, p. 97) cita que esta prática “[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações”. Percebe-se que colocar em prática essa metodologia, é despertar a curiosidade do estudante em investigar, reconhecer, entender e descobrir os variados modos de uso linguístico, exercitando a consciência de como melhor tomar posse e utilizar a competência linguística de uma forma habilidosa e perspicaz.

Pode parecer complexo, mas é bem possível conceber o ensino da língua na sua heterogeneidade, para isso faz-se necessário compreender cada eixo e entender o trabalho de uma forma reflexiva, transversal e estruturada. O eixo do sistema objetiva, portanto, desenvolver o conhecimento de como os recursos linguísticos estruturam-se e organizam-se dentro das frases, orações e textos, em seus níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, ou seja, levando em consideração a funcionalidade e os sentidos expressos. Vieira (2018) comenta o quanto que a análise gramatical é fundamental para desvendar os sentidos do texto em níveis microestrutural e/ou macroestrutural, essa afirmação concorda com o que Foltran (2013, p. 174) cita “se tivermos em mente que ao fazermos a análise sintática de uma sentença estamos explicando por que aquela sentença significa o que ela significa, o ensino de gramática vai muito além do ensino de norma”.

Referente à discussão que questiona o uso da metalinguagem no ensino gramatical por concebê-la como um recurso estritamente vinculado à gramática tradicional, vale considerar a seguinte reflexão:

Embora diversos autores demonstrem que o desenvolvimento do conhecimento possa ocorrer de forma epilinguística (cf. Basso; Oliveira, 2012; Oliveira; Quarezemin, 2016; Pilati, 2017, dentre outros), entendemos, consoante Franchi (2006), ser produtivo que, após levar o aprendiz à compreensão do funcionamento do sistema e sua língua de forma epilinguística, o professor faça a sistematização “inteligente” do conteúdo abordado, com o auxílio da ferramenta metalinguística que permita a

esse aluno descrever as noções refletidas acerca da organização de sua língua. Com isso, estaremos construindo, de forma indutiva e a partir da análise linguística e epilinguística, um conhecimento que não ficará restrito a um determinado exercício ou contexto, mas possibilitará ao aluno autonomia na produção e na recepção linguística em várias esferas sociocomunicativas (Vieira; Durval, 2018, p. 11).

Depreende-se, portanto, que o problema não é utilizar a metalinguagem gramatical e sim a forma como esta é praticada em sala de aula. Vieira e Durval (2018) discutem uma ideia que parece óbvia, ao mencionar que é algo natural e necessário nomear as coisas/objetos e tudo à nossa volta, então porque seria equivocado utilizar o recurso metalinguístico e dar nomes aos componentes linguísticos para melhor consultá-los? Em suma, em um planejamento didático, a metalinguagem deve aparecer no final do processo reflexivo da gramática, ou seja, ser utilizada como um recurso e não como um fim em si mesmo.

Não se trata de aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, nem tampouco de um contato com o componente linguístico puramente intuitivo e desplanejado. Antes, entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer (Vieira, 2018, p. 53-54).

O segundo eixo reflete a relação da gramática com os sentidos produzidos pelo texto, nesse sentido Vieira (2018) cita como algumas correntes linguísticas discutem a importância dos componentes gramaticais na semântica textual, a exemplo de Neves (2006) que realiza uma interpretação funcionalista da gramática evidenciando “a atuação dos componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como expedientes responsáveis pela produção de sentidos, da predicação verbal até a conexão de significados” (Vieira, 2018, p. 54). Desse modo, o ensino da gramática neste eixo da produção de sentidos é praticado através da leitura crítica de textos em diversos gêneros, com atividades analíticas que investigam a escolha das palavras e a forma como estão organizadas sintaticamente, produzindo significados nos contextos comunicativos.

Na sequência, a variação se constitui como um aspecto importante para ser incluído nos estudos da gramática, esse terceiro eixo assume a necessidade de contemplar o ensino da língua em sua variedade de normas e as várias “gramáticas” existentes. Vieira (2018, p. 58) cita que as:

[...] aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje.

Entender o ensino da gramática contemplando o maior número possível de variantes da língua portuguesa, é apresentar aos estudantes de textos clássicos a contemporâneos, além de refletir o uso da língua em registros (mais ou menos monitorados), as especificidades dos gêneros textuais e as modalidades da fala e da escrita (Vieira, 2018).

De acordo com Vieira (2018), embora o texto seja o ponto de partida e de chegada nas aulas de Português, é possível integrar sempre que for possível uma reflexão linguística acerca dos elementos formais que constroem o sentido textual para assim tornar os alunos conscientes desse funcionamento no texto, bem como das escolhas variantes que

também se apresentam no(s) contexto(s) social(is). Para tanto, o primeiro eixo (Eixo 1 – Sistematização do componente gramatical) diz respeito a trabalhar uma compreensão da língua que considere o funcionamento dos diferentes recursos linguísticos em seus níveis fonético, fonológico, sintático, semântico, discursivo. O segundo eixo, II (Eixo 2 – Compreensão e produção de sentidos a partir do funcionamento do componente gramatical no gênero textual) envolve o trabalho com o texto como um produto de organização linguística daquilo que é extralinguístico e a produção organizacional em forma de novo texto, ou seja, elementos linguísticos são combinados para representar referentes do mundo real em que cada falante interage e associados na construção de um novo texto por meio da interação. O terceiro eixo, por sua vez, III (Eixo 3 – A sintetização dos efeitos de sentido por meio da variação do componente gramatical) objetiva enfatizar a distinção entre norma (regras naturais que nos permitem interpretar, interagir e produzir significações) e norma-padrão (conjunto de regras para uso formal determinadas como “padrão” no domínio de estruturas consideradas de prestígio na sociedade).

Por fim, essa breve introdução abordando conceitos e a atual prática do ensino da gramática da língua portuguesa, serviu para demonstrar o quanto é válida a proposta de Vieira (2018) que contempla o ensino gramatical em sua heterogeneidade através dos três eixos. De forma otimista, é totalmente possível aplicar este método em diversos níveis e modalidades de ensino, desde que haja o planejamento e estudo necessário através de suporte teórico e materiais didáticos norteadores. Apesar da “Gramática em três eixos” ser uma proposta relativamente nova, podemos elencar dois artigos que abordam algumas atividades bem didáticas, a exemplo de Medeiros (2017) que traz o ensino do sujeito anafórico na construção da referenciação e Silva (2022) com o estudo da produção de sentidos e variabilidade linguística no uso de conectores sequenciais, ambas na perspectiva dos três eixos.

Pensar o discurso emitido por letras de músicas e refletir sobre ele em uma perspectiva da educação em direitos humanos, dentro de uma proposta didática, é debruçar-se sobre o material linguístico de forma investigativa. Sem dúvida, o estudo da gramática é um componente imprescindível para o desvendamento desses sentidos.

O *rap* é um gênero bastante ouvido pelos estudantes, pois trata-se de uma história que também vivenciam. Pensar o texto em todos os seus aspectos, a partir de uma linguagem que eles reconhecem, é acionar o conhecimento intuitivo, levando-os a refletir sobre os vários modos de dizer, os sentidos construídos pela linguagem e, acima de tudo, a compreender que a língua e o discurso são instrumentos de poder e transformação social.

A seguir, apresentamos a proposta didática com base na abordagem da “Gramática em três eixos” de Vieira (2018), com objetivo de sugerir o trabalho com textos como o *rap* na promoção de uma leitura crítica em sala de aula de língua portuguesa a partir de aspectos da gramática da língua. Apresentamos um compilado de questões divididas em propostas de atividade que contemplam os três eixos da teoria, a saber, Eixo 1 (Sistematização do componente gramatical), Eixo 2 (Compreensão e produção de sentidos a partir do funcionamento do componente gramatical no gênero textual), Eixo 3 (A sintetização dos efeitos de sentido por meio da variação do componente gramatical). Durante a apresentação das questões, destacamos orientações metodológicas com objetivo não de limitar o trabalho

do professor quanto às possibilidades de exploração, mas sim de sugerir caminhos e estratégias que possam auxiliar seu trabalho com as questões.

PROPOSTA DIDÁTICA

Leitura crítica em sala de aula: a gramática à serviço da semântica do texto. Atividades elaboradas baseando-se na abordagem da “Gramática em três eixos”

Você já parou para pensar nas letras das músicas que estão aí “por dentro dos fones”? Então, elas foram escritas por alguém, com objetivos e estratégias comunicativas, isso quer dizer que as palavras colocadas na composição do texto não foram escolhidas à toa, ou seja, elas possuem intencionalidade e juntas contribuem para alcançar o objetivo de quem as escreveu, produzindo sentidos e gerando múltiplas interpretações.

A seguir vocês poderão ler e refletir sobre a letra da música *Runner* do rapper VND, observem as palavras utilizadas, como estão organizadas, e como esta composição lexical colabora na construção dos sentidos pretendidos pela canção. Ah! Antes, escute a música e leia as informações sobre o artista VND, isso irá enriquecer a sua reflexão.

Escute a música aqui: 3. VND - Runner | #EuTambemSouUmAnjo (youtube.com)

Figura 1.

VND, conhecido por muitos como Vando Trem Bala, é cria de Marechal Hermes, tradicional bairro do subúrbio da Zona Norte carioca. É um dos integrantes do coletivo Covil da Bruxa, o qual fazem parte outros artistas já renomados na cena. Sua carreira em poucos anos alcançou patamares que talvez o próprio cantor nem tenha imaginado. VND usa sua criatividade e conhecimento teórico sobre música para ser porta-voz de uma cultura produzida por milhares de vozes que não são ouvidas.



VND

 vandotrem

Fonte: Biografia de VND | Last.fm, acesso em 26 de janeiro de 2024.

Runner (VND) 1	2
<p>Nego o coração bate aqui embaixo Crime hediondo sem Merthiolate Sobra pra quem não tem nada em casa E quem tá com muito, aplaude o palhaço</p>	<p>Runner, runner, runner Corra até estancar o sangue Corra até chegar em Londres Corra do Estado, informe</p>
<p>Vivo a vida como Allencartes Vivo um filme, ficção sem nave Covil da Bruxa, atletas no auge Eu corro dos cana, Andre De Grasse</p>	<p>Runner, runner, runner Corra da polícia, runner Fugindo do banho de sangue Corra como atleta, Runner</p>
<p>Runner, runner, runner Rápido como o dedo de Django Eu corro como um runner Das balas que mataram Evaldo</p>	<p>Christian Coleman, Yohan Blake Usain Bolt, corre Bruno Henrique Runner nos campos pé de Garrincha Corre nas ruas, Mané Galinha</p>
<p>Esse tiro que acertou João Pedro Tinha data, hora e local marcado Virou roteiro as mortes do meu bairro Sangue e suor que eles assinam embaixo</p>	<p>Filma nós que nós é o novo mundo Medalha de bronze pelo desfecho Corri tanto que nem sinto as pernas Tentaram parar Vanderlei Cordeiro Corra, corra, corra</p>
<p>Nego, o Estado é cruel Corro tanto que nem sinto medo 20 jardas, alcancei mais cedo Running back como Walter Payton</p>	<p>Até não respirar Seja o ponto de partida Seja sempre runner Dê o melhor nas partidas</p>
<p>Use seus pés neguinho Corra que o futuro a ti pertence Livre como as balas saem do pente Tu faz o teu destino</p>	<p>Runner, runner, runner Mais rápido do que o vento As faíscas saíram dos pés Corri tanto que tô a frente do tempo</p>
<p>Runner, runner Corro da polícia, runner Fugindo do banho de sangue Corro como atleta, runner Runner, runner, runner</p>	<p>Runner, runner, runner Corro da polícia, runner Fugindo do banho de sangue Corro como atleta, Runner</p>
<p>Corra até estancar o sangue Corra até chegar em Londres Corra do Estado, informe</p>	<p>Runner, runner, runner Corra até estancar o sangue Corra até chegar em Londres Corra do Estado, informe</p>
<p>Sete balas tu conta Mais de um gatilho eu mostro Sete disparos a queima-roupa Sete tiros nas costas Corra pelo campo de centeio</p>	

Fonte: Disponível em: Runner - VND - LETRAS.MUS.BR, acesso em 26 de janeiro de 2024.

QUESTÕES

1. Após escutar e ter contato com a letra da música *Runner* de VND, responda:

a) A música *Runner* do rapper VND, traz uma abordagem social relevante. Comente a sua percepção sobre o desenvolvimento das temáticas nessa canção.

R²: espera-se que os alunos percebam que a música trata do tema violência nas periferias e levanta questionamentos sobre a repressão policial, o racismo estrutural presente na sociedade e dentre outras questões sociais.

b) Ao longo da música, o compositor cita os nomes de várias personalidades. Você conhece algum dos nomes citados? Quais?

R: espera-se que os alunos reconheçam alguns dos nomes das pessoas reais ou fictícias citadas ao longo do texto, a exemplo de Bruno Henrique e Garrincha (Jogadores de futebol), André de Grasse (atleta olímpico canadense), Django (personagem de filme, que luta contra bandidos), Evaldo (músico, assassinado por militares do exército em 2019), Walter Payton (jogador de futebol americano), e Christian Coleman, Yohan Blake e Usain Bolt (velocistas olímpicos).²

c) Explique qual a relação das personalidades citadas com o enredo da música?

R: espera-se que os alunos percebam que todos os nomes citados são pessoas reais ou fictícias que possuem relação com o ato de *correr*, seja correr da violência ou correr na atividade esportiva.

Pesquisando um pouco mais...

Faça uma pesquisa sobre cada um desses nomes citados e conheça um pouco da história de cada um, isso vai te proporcionar uma maior compreensão sobre o motivo pelo qual eles foram citados na música.

Sugestão de Filme: Django (na versão de 1966 ou 2012).

Classificação: 16 anos.

2. Todo o enredo da canção é construído com base em uma ação que aparece repetidas vezes. Identifique a ação e as diferentes colocações que estas aparecem.

R: espera-se que os alunos identifiquem a ação correr como central na construção do texto, desde o título colocado em inglês *runner* que significa *corredora/corredor*, até a presença do verbo correr em praticamente todas as estrofes da música variando nas colocações: corro, corra, corri e corre.

3. Agora que você já identificou a ação central do texto e as variadas formas que ela se apresenta, vamos investigar um pouco mais. Explique porque o verbo *correr* aparece com várias terminações ao longo da música, como se percebe nos trechos a seguir:

“Eu corro como um runner”.

“Corri tanto que nem sinto as pernas”.

“Corre nas ruas, Mané Galinha”.

“Corra da polícia, runner”.

R: espera-se que os alunos façam as inferências e percebam que as mudanças nos verbos ocorrem devido à variação da pessoa a qual o verso está se referindo, além dos tempos representados que ora narra uma ação realizada (corri) e ora expressa a ação no presente (corro e corre). É importante que eles notem também que o verbo “corra” está no modo imperativo, indicando um pedido/ordem feito pelo enunciador.

- “corro” se refere a primeira pessoa do singular, ou seja, o próprio enunciador que cita uma ação que faz no presente.
- “corri” se refere a primeira pessoa do singular em uma ação que aconteceu no passado (relato de algo que o próprio enunciador fez).

² A seção “Pesquisando um pouco mais” traz sugestões de leituras, filmes e pesquisas que podem contribuir em uma reflexão mais aprofundada sobre os tópicos aqui estudados.

- no verbo “corre” o enunciador está se referindo a Mané Galinha, terceira pessoa do singular, em uma ação presente.
- em “corra” o enunciador pede/ordena que runner corra, portanto, está no modo imperativo.

Com essa reflexão é possível perceber que o enunciador fala de si e de uma comunidade, pois o tema diz respeito à uma questão coletiva de sobrevivência.

4. Observe esses versos:

“Nego, o Estado é cruel

Corro tanto que nem **sinto** medo”

a) Além da palavra “correr”, nas sentenças acima, os termos “é” e “sinto” também são centrais e possuem bastante importância para a construção da coerência da frase. Explique de que forma esses verbos funcionam e quais são as interações com as outras palavras.

R: Espera-se que os alunos respondam que os verbos “é” e “sinto” expressam um sentido de estado, ou seja, denota uma situação ou condição que está localizada nos sujeitos: o verbo *ser* se refere ao Estado atribuindo a ele a característica de cruel; enquanto que *sentir* se refere ao medo que o enunciador diz não sentir.

b) Entendendo que o estado de um verbo pode ser permanente, transitório ou aparente, quais dessas características encontramos no verbo **é**? E como essa característica reflete no sentido da frase “Nego, o Estado **é** cruel”?

R: Espera-se que os alunos respondam que quando usamos o verbo **ser** estamos falando de um estado permanente, ou seja, o Estado é cruel e não está cruel. Esse sentido permanente do verbo faz com que compreendamos a crítica realizada ao Estado como sistema cruel, opressor, desigual e permeado de injustiças.

5. Por que você acha que VND escolheu o verbo **correr** como central no enredo da música? Caso ele escolhesse um outro verbo teria alteração no sentido emitido?

Resposta: Espera-se que os alunos respondam que a escolha do verbo correr tem total conexão com o assunto abordado, notando que em toda a música esta ação aparece, desde o título em inglês às personalidades citadas. O verbo correr foi colocado para dar conta da necessidade dessa ação para salvar-se da violência e repressão policial, a substituição por um outro verbo prejudicaria o sentido global do texto.

6. No verso “Corra, corra, corra”.

a) Qual a importância da repetição do verbo **corra** para a intenção desenvolvida na canção?

R: Espera-se que os alunos respondam que ao repetir, o enunciador reforça a importância e urgência de correr do perigo, intensificando a necessidade de correr e permanecer correndo sem parar. Ainda é possível notar os recursos da linguagem imperativa, inclusive com a técnica de repetir as palavras.

b) Você acha que o imperativo **corra** aproxima-se mais do sentido de uma ordem ou um pedido? Justifique através de evidências no texto.

R: Espera-se que os alunos compreendam que se aproxima mais de um pedido, pois a todo tempo o enunciador justifica o motivo pelo qual correr, além de se referir de um modo carinhoso ao pedir “Use seus pés nequinho”.

c) O enunciador explica todos os motivos pelo qual *correr*, detalhando como correr, por onde e para onde correr. Você visualiza todas essas justificativas e orientações?

R: Espera-se que os alunos respondam, refletindo a partir dos trechos a seguir:

Corra do Estado, informe; Corra da polícia, Runner (de quem).

Nego, o Estado é cruel (por que).

Corra até estancar o sangue; Corra até chegar em Londres (para que).

Corra pelo campo de centeio. (para/por onde).

7. Em “Corra até estancar o sangue / Corra até chegar em Londres”, há uma relação semântica entre os termos destacados. O que você infere a partir da intensidade da ação verbal construída nesses versos?

R: Espera-se que os alunos entendam que o termo **até** está causando uma ideia de continuidade da ação, e que a ação de correr só pode parar quando conseguir o objetivo de estancar o sangue / de chegar em Londres.

8. Perceba como o compositor utiliza o verbo **estar** nos versos da música. Cite algumas dessas passagens e opine sobre a forma de utilização desse verbo na letra da música.

R: Espera-se que os alunos citem algumas das frases em que aparece o verbo “estar”, a exemplo dos versos: “E quem tá com muito, aplaude o palhaço” e “Corri tanto que tô a frente do tempo”, ao tempo em que refletir que esse uso é totalmente normal, pois a música expressa uma linguagem popular e por isso não exige monitoramento no uso linguístico.

9. Por que você acha que o compositor escolheu a palavra em inglês *runner* para o título do texto, além de repeti-la em alguns outros trechos da música? A escolha pelo estrangeirismo influencia na construção de sentido no texto?

R: Espera-se que os alunos compreendam que o estrangeirismo faz parte de um recurso estilístico do compositor e que este uso não prejudica a compreensão do texto, porque o uso do verbo correr e as referências ao longo da música possuem entre si uma ideia comum que permite a identificação do significado do termo em inglês.

10. No trecho: “Filma nós que nós é o novo mundo / Medalha de bronze pelo desfecho”, observe a linguagem utilizada no texto.

a) Como você entende esse uso?

R: Espera-se que os alunos compreendam que esse uso corresponde às gírias utilizadas em uma situação de comunicação não monitorada e se caracteriza pela variação linguística presente em determinados grupos sociais/culturais.

b) Você costuma interagir com seus amigos e familiares usando palavras semelhantes à da música?

R: Espera-se que os alunos dialoguem e compartilhem as palavras/gírias que costumam utilizar em seu dia a dia.

c) “Nóis é o novo mundo”, percebam como está conjugado o verbo na frase. Como essa frase poderia ser reescrita para se adequar à norma padrão?

R: Espera-se que os alunos respondam que o verbo deve ser flexionado na 1ª pessoa do plural para concordar com o pronome: Nós somos o novo mundo.

d) Você acha que se o compositor utilizasse a norma padrão na composição da música, o efeito, a identidade e o estilo seriam prejudicados? Comente.

R: Espera-se que os alunos compreendam que não é necessário que a música apresente uma escrita baseada na norma padrão, pois possui uma intenção de ser popular e de alcançar um público específico, além de se caracterizar por uma forma de comunicação não monitorada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta didática foi realizada conectando o ensino da gramática em três eixos com a leitura crítica da música *Runner* de VND. À medida que as questões foram sendo elaboradas, ficou evidente como a gramática está a serviço da produção de sentidos no texto, o uso do verbo *correr/runner* carrega a síntese da mensagem interagindo com outros componentes linguísticos que, juntos, constroem o discurso de crítica social presente na música.

Utilizar os três eixos pensados por Vieira (2018), possibilitou a construção de questões de modo a contemplar o sistema, os sentidos do texto e a variação. Foram elaboradas 10 questões, algumas delas com mais de uma pergunta e contemplando os eixos de forma transversal, na maioria das vezes. Cada questão possui a indicação da resposta esperada e as orientações metodológicas para o professor. Vale considerar que o *verbo* é um conteúdo gramatical amplo com vários tópicos e aspectos a serem desenvolvidos, portanto, se faz necessária a continuidade de propostas que contemplem aspectos que não foram aqui elencados. A música, aqui trabalhada, proporciona possibilidades de diálogo com outros textos de gêneros diversos, dessa forma pode servir como mediadora de outras leituras com o objetivo de estudar demais aspectos linguísticos.

Queremos reafirmar a importância do exercício da leitura crítica no material textual das músicas que ouvimos. Estamos falando de uma música, que assim como muitas outras, é porta-voz de uma cultura produzida para milhares de vozes que não são ouvidas. Muito mais do que um ritmo, existe aí um processo de produção, uma letra de música repleta de crítica e reflexão social.

Cada um de nós possui a competência linguística e quanto mais investigarmos a nossa língua, mais nos tornaremos habilidosos. Conhecer melhor a língua em suas variadas formas de uso, faz com que possamos escolher/utilizar a melhor forma de comunicação a depender da necessidade de comunicação, além de favorecer a nossa compreensão do que lemos, ouvimos e capturamos nos diversos textos e linguagens presentes em nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2023.

BIOGRAFIA DE VND. Disponível em: Biografia de VND | Last.fm, acesso em 26 de janeiro de 2024.

FARACO, C.A. **Norma culta brasileira**: desafiando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FOLTRAN, M. J. **Ensino de sintaxe**: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). Gramática e ensino. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. I).

FOLTRAN; KNÖPFLE; CARREIRA. **A gramática como descoberta**. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2, p. 27-47, Jul-Dez 2017.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GORSKI, Edair Maria; SIQUEIRA, Mara Aparecida Siqueira. **Para além da questão: (não) ensinar gramática?** 2017. Disponível em: Para além da questão: (não) ensinar gramática? | Working Papers em Linguística (ufsc.br). Acesso em 19 de janeiro de 2024.

MEDEIROS, Fernanda Rafaela L. **Repensando o ensino de gramática em três eixos**: o sujeito anafórico na construção da referenciação. 2017. 119 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Mestrado profissional – Profletras. Natal, 2017.

MENDES, Fernanda Carolina; SILVA, Leosmar Aparecido. **O ensino de verbos no ensino médio à luz do funcionalismo linguístico**. Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários - N.19v2 - Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2017.

NEVES. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 237-258.

PILATI, Eloisa. **Teorias linguísticas e educação básica**: proposta congregadora. In: BOECHAT & NEVINS (orgs). O apelo das árvores. Campinas: Pontes, 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SILVA, Pollyanna F. **O ensino de gramática em três eixos nas aulas de Português**:

sistematicidade, produção de sentidos e Variabilidade linguística no uso de conectores sequenciais. 2022. 180f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em linguística e ensino. João Pessoa, 2022.

VIEIRA, Sílvia R. Três eixos para o ensino da gramática. In: _____(org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo, Blucher, 2018. Cap. 3, p. 47-60.

VIEIRA, Sílvia R; DURVAL, Luís Felipe S. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. In: VIEIRA, Sílvia R (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo, Blucher, 2018. Cap. 3, p. 07-22.

VND. Runner. YouTube. 27 de agosto de 2021. Disponível em: 3. VND - Runner | #EuTambemSouUmAnjo (youtube.com), acesso em 20 de janeiro de 2024.

_____, @vandtrem. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/vandtrem?igsh=MWlwanY5MXc4cnA1NQ==> , acesso em 20 de janeiro de 2024.

Leitura Literária na Escola: Emoções e Convivência com a Obra “Ernesto” de Blandina Franco e José Carlos Lollo

Literary Reading in School: Emotions and Social Interaction with the Book “Ernesto” by Blandina Franco and José Carlos Lollo

Ana Maria Lima Pereira Dantas

UFPB

Iliana Maíra Balbino Alves Menezes

UFPB

Jaqueline Nazaré Siqueira Costa

UFPB

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar o relato de experiência resultante de uma proposta de trabalho sobre letramento literário, desenvolvida em uma escola de Educação Básica da rede pública de João Pessoa. No cotidiano escolar, é comum perceber relações interpessoais conflituosas entre os alunos. Entendemos que, por meio da leitura do texto literário, é possível exercitar a empatia, promover o diálogo entre as crianças e, assim, colaborar na resolução de conflitos, favorecendo uma convivência mais harmoniosa em um ambiente propício à construção da aprendizagem. Neste trabalho, apontamos algumas considerações teóricas relacionadas à leitura literária na educação infantil, com base em autores como Cosson (2021), Kleiman (1995) e Bondía (2002). A prática pedagógica foi referenciada nas ações sugeridas pela autora Isabel Solé (1998), em sua *Sequência Básica*, que tem como objetivo a aquisição do letramento literário e a transformação do conteúdo lido em conhecimento, bem como a assimilação das práticas sociais relacionadas ao objeto lido. Para o desenvolvimento das atividades, foi utilizado o livro literário *Ernesto*, escrito por Blandina Franco e José Carlos Lollo, publicado pela Companhia das Letrinhas em 2016.

Palavras-chave: leitura literária; relação interpessoal; escola.



ABSTRACT

This study aims to present an experience report resulting from a literary literacy project developed in a public Basic Education school in João Pessoa. In the school environment, it is common to observe interpersonal conflicts among students. We understand that, through the reading of literary texts, it is possible to foster empathy, promote dialogue among children, and thus contribute to conflict resolution, enabling a more harmonious coexistence in a learning-friendly environment. This study discusses theoretical considerations on literary reading in early childhood education, based on authors such as Cosson (2021), Kleiman (1995), and Bondía (2002). The pedagogical approach was guided by the methodology proposed by Isabel Solé (1998) in her Basic Sequence, which aims at the acquisition of literary literacy and the transformation of the read content into knowledge, as well as the assimilation of social practices related to the text. The activities were developed using the children's book *Ernesto*, written by Blandina Franco and José Carlos Lollo, published by Companhia das Letrinhas in 2016.

Keywords: literary reading; interpersonal relationships; school.

INTRODUÇÃO

O tema abordado por este artigo não tem sido excluído dos estudos linguísticos e educacionais nos últimos anos; ao contrário, nunca se falou tanto sobre a importância da leitura, dos letramentos e da presença literária nas práticas cotidianas de sala de aula. O que apresentamos como nova experiência é o relato de uma vivência leitora em sala de aula, na qual envolvemos conteúdo emotivo em conexão com a leitura literária em uma turma composta por crianças e que, sem dúvida, agrega reflexões sobre o poder da leitura em contextos diversos.

Desse modo, temos como objetivo apresentar o relato da experiência pedagógica, ao tempo em que refletir sobre a presença da leitura literária a partir da vivência em sala de aula. A partir da reflexão dessa prática se buscou compreender o movimento das emoções vivenciadas, bem como as atitudes e aprendizagens compartilhadas pela turma.

Utilizamos a obra literária *Ernesto*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, como mediadora das reflexões sobre leitura, literatura e emoções em sala de aula, a partir das considerações teóricas e, principalmente, da prática que se torna única e valiosa dentro do contexto em que foi vivenciada.

O relato de prática é, sem dúvida, um instrumento importante de diálogo para a troca de conhecimentos e experiências entre professores. Ao lermos um relato sobre uma vivência em sala de aula, é como se estivéssemos, de alguma forma, inseridos naquele contexto de descoberta e aprendizagem compartilhada. Desse modo, artigos e pesquisas que têm o objetivo de compartilhar relatos devem ter sua importância reconhecida, a fim de incentivar que muitas vivências sejam relatadas e divulgadas como práticas exitosas, que podem ser replicadas em outros espaços e contextos.

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para iniciarmos a reflexão sobre a leitura literária, é pertinente falar sobre “experiência”, pois todo exercício carece de um sentido para existir, como cita Bondía (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

É nessa perspectiva que precisamos pensar a leitura em sala de aula como uma experiência que “toca”, ou seja, como um exercício capaz de despertar emoções e pensamentos, indo além da mera decodificação de palavras. Quando situamos essa reflexão no contexto da leitura para crianças, intensificamos o sentido da experiência, pois consideramos fundamental que essa leitura “toque”, suscite imaginação e reflexão, colaborando para a construção das subjetividades e no desenvolvimento dos quatro pilares da educação: aprender a ser, conviver, conhecer e fazer.

Quando nos referimos à leitura, optamos por abordá-la a partir de uma perspectiva de letramento, que vai muito além do conceito de “alfabetização”. Kleiman (1995, p.18) exemplifica da seguinte maneira:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que o que a fada madrinhinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Dessa forma, a leitura, enquanto letramento, envolve múltiplos processos de compreensão e comunicação, nos quais a oralidade, a interação familiar e social, bem como as vivências, possibilitam à criança a prática da leitura, mesmo que ainda não esteja alfabetizada. Sendo assim, a alfabetização, como “processo de aquisição de códigos”, é considerada apenas um tipo de prática de letramento e, portanto, não deve ser colocada em detrimento às demais experiências leitoras.

Kleiman (1995, p. 42) realiza uma análise sobre as diferenças entre os eventos de letramento em famílias com alto e baixo nível de escolaridade. A autora explica que, embora as crianças de ambos os grupos tenham familiaridade com cores, desenhos e histórias infantis, seja por meio de livros ou plataformas digitais, há “uma diferença marcante entre os dois grupos”. Isso ocorre porque, em famílias com baixa escolaridade, os processos de letramento não acontecem com a mesma amplitude de verbalização, estímulos e encorajamentos. Essa problemática levantada pela autora só aumenta nossa responsabilidade enquanto profissionais da educação e como escola pública, no sentido de fortalecer práticas de leitura que, ao mesmo tempo, valorizem a experiência da criança e estimulem sua curiosidade para aprender e sua criatividade em (re)criar suas próprias leituras e interpretações.

Nesse sentido, a prática voltada para o letramento literário, por meio de várias estratégias envolvendo o gênero literário, contribui para o desenvolvimento da leitura em sua dimensão crítica e reflexiva, permitindo ao educando tornar-se mais consciente do

mundo que o cerca. Segundo Cosson (2021, p. 20), “A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” Dessa forma, o educando tem a oportunidade de vivenciar seus medos, dificuldades, progressos e experiências por meio da leitura literária.

Toda criança precisa de instrução para o seu desenvolvimento na aprendizagem cognitiva e social. Ao inseri-la na cultura literária, proporciona-se não apenas a compreensão do que se lê, mas também a oportunidade de experimentar o mundo por meio de textos verbais e visuais. Cosson (2021, p. 63) afirma que “o leitor solidifica e amplia o conhecimento de sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se parte desse diálogo”. Assim, promove-se uma aprendizagem significativa que vai além da simples decodificação e interpretação primária, pois, ao mesmo tempo em que aprende algo novo, o leitor conecta-se com suas vivências, realizando inferências e desdobramentos subjetivos.

Em se tratando da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e interpretação, o ato de ler está interligado aos pressupostos dos conhecimentos linguísticos, enciclopédico e textuais como nos aponta Oliveira (2010, p.60):

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS são os semânticos, e sintáticos, os morfológicos, os fonológicos e os ortográficos.

CONHECIMENTOS ENCICLOPÉDICO são aqueles que possuímos a respeito do mundo, os quais incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos mais específicos, tanto em termos culturais quanto em termos técnicos.

CONHECIMENTOS TEXTUAIS, que não se confundem com os linguísticos, embora estejam estreitamente relacionados a eles, são aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais.

Esses conhecimentos são essenciais para a formação de hábitos de leitura, pois ajudam no desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar textos. A leitura, aliada ao entendimento e à interpretação, contribui para aprimorar a fruição da leitura e a habilidade de se tornar um leitor literário, capaz de aproveitar e analisar profundamente as obras.

Logo, um trabalho pedagógico, que se efetiva na contribuição para a formação do leitor, deve dialogar com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017), a qual nos apresenta a orientação de desenvolver as habilidades com práticas literárias, partindo do eixo Leitura / escuta (compartilhada e autônoma) no objeto de conhecimento com as estratégias de leitura, contribuindo para o desenvolvimento das seguintes habilidades:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor

Percebemos assim, que o documento valoriza a formação do leitor, apresentando nele as orientações necessárias para a promoção da leitura nas escolas na perspectiva da promoção cultural. Cabe, pois, ao professor, cumprir este papel de mediador, ajudando aos seus educandos a desenvolver a capacidade de fruição e interpretação como leitores literários, aguçando sobretudo o gosto pela leitura.

De acordo com Orlandi (2012, p.13):

[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Entende-se, portanto, que a leitura ultrapassa o objetivo de desenvolvimento de habilidades, constituindo-se como um espaço de reflexão, pensamento e imaginação. Essa discussão é especialmente pertinente, pois a realidade educacional atual se apresenta com métodos, diagnósticos e metas que “sufocam” os profissionais da educação, cobrando resultados imediatos em relação à habilidade leitora das crianças, tendo como parâmetro o tempo percorrido, erroneamente denominado “fluência de leitura”. A esse respeito, Orlandi (2012, p. 38-39) observa:

Essa via estritamente técnica tem conduzido ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias, e de relações pedagógicas marcadas por um exagerado imediatismo. Nessa perspectiva, as soluções propostas criticam o excessivo pragmatismo da educação, mas, ao mesmo tempo, colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental.

Essa é uma questão que exige uma atenção realmente especial por parte dos profissionais da educação. Compreendemos que o “imediatismo” e a educação “das metas e prazos” são produtos de uma política educacional que cobra resultados. Como nos posicionar frente a essas demandas? Como promover a leitura, a leitura literária, como uma prática que respeite a história e as experiências de cada leitor? A resposta não é única, mas de alguma forma é a que podemos emitir: ao professor, cabe o uso de seu conhecimento a favor de uma prática de leitura que faça sentido para seus alunos, no contexto e realidade que estão inseridos; que envolva, que conecte, que desperte e que apresente resultados em forma de aprendizagens significativas para a vida de cada estudante.

É necessário observar as necessidades reais dos estudantes, as suas dificuldades e anseios de aprendizagem. No uso dos gêneros literários no ensino dos Anos Iniciais para a formação do leitor, o professor precisa ficar atento desde a escolha dos textos, ao

planejamento do que vem antes, durante e depois da leitura, apontado por Solé (1998) como estratégias de leitura, visando ampliar conhecimentos e sentidos. O encontro mediado com o livro precisa instigar o leitor a buscar seus conhecimentos prévios e interagir com o texto no que está implícito e explícito, tornando uma atividade prazerosa e que faça sentido à vida do leitor. Isso mostra que o ensino de estratégias de leitura “sustenta a ideia de um leitor ativo, que constrói seus próprios significados e que é capaz de utilizá-los de forma competente e autônoma” (Solé, 1998, p. 75).

O relato, a seguir descrito, traz uma experiência pedagógica que reflete essa observação atenta do estudante, o respeito pelo tempo e pela autonomia de sua aprendizagem. Trata-se de uma prática que segue uma base teórica em seu planejamento, mas que, sobretudo, vai se construindo com as respostas e os encaminhamentos naturais provocados pela leitura de cada criança.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A referida atividade foi desenvolvida com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em uma escola municipal de João Pessoa. A turma é composta por 31 crianças entre 9 e 10 anos, sendo duas delas com necessidades especiais: uma autista e outra com deficiência intelectual.

Por ser uma turma bastante agitada em sala de aula, que gosta muito de conversar e, vez por outra, apresenta conflitos com tratamentos grosseiros entre os colegas, numa relação incomum para a idade, isso tem gerado preocupação. Passamos, então, a observar como era a interação deles fora da sala de aula, no recreio e ao final do horário. Percebemos que os conflitos aumentavam: sempre havia alguém chorando ou machucado. Os grupinhos eram formados por aqueles que demonstravam maior liderança, deixando alguns excluídos. Além das palavras grosseiras, também havia episódios de violência entre eles.

Planejamos uma atividade com o livro literário *Ernesto*, escrito por Blandina Franco e José Carlos Lollo e editado pela Companhia das Letrinhas, em 2016. O livro apresenta um personagem que sofre preconceito por seu jeito de ser, de se vestir, de falar, entre outras características. A narrativa utiliza sempre a frase: “Dizem que Ernesto é...” e a completa com: “só porque ele é...”. Por causa disso, Ernesto fica triste e sozinho. Ao final da história, é sugerido que se diga algo a Ernesto, permitindo, assim, mudar sua história.

Para intensificar a experiência, confeccionamos um boneco de lã roxo, caracterizado exatamente como se apresenta no livro, como forma de materializar o personagem e proporcionar às crianças uma vivência leitora repleta de sensações.

A atividade foi, então, organizada de acordo com as estratégias de Solé (1998), que ocorrem em três etapas: antes, durante e depois da leitura. No antes, a autora destaca o levantamento da ideia central ou da temática com base em informações paratextuais, ativando os conhecimentos prévios sobre o texto. Durante a leitura, ela aponta a confirmação, a construção e a correção/ recusa das antecipações ou expectativas formuladas antes da leitura. No que se refere às atividades do pós-leitura, a linguista relaciona a elaboração de uma síntese semântica do texto, a troca de opiniões sobre o texto lido, a avaliação crítica das impressões e informações enunciadas, entre outras.

Inicialmente, levamos as crianças à biblioteca da escola e as organizamos em círculo. Como forma de motivação, apresentamos o boneco Ernesto. Ao mostrá-lo, as crianças começaram a rir, enquanto nós permanecemos sérias e em silêncio por alguns instantes. Em seguida, perguntamos: “_Por que vocês estão rindo do boneco?” A criança “A” respondeu: “_Porque ele é estranho!” Houve alguns risos silenciosos, mas logo todos ficaram quietos para o momento de leitura.

Seguimos, então, com as questões que motivam o “Antes” da leitura. Perguntamos: “_Quem será esse personagem? _Se vocês riram dele só de olhar, o que será que pode acontecer com ele? _Vocês acham que este personagem é feliz?” Após diversas hipóteses sobre como poderia ser a leitura, mostramos a capa do livro, apresentando o título, o autor, o ilustrador, a editora e o ano de publicação. Em seguida, fizemos mais perguntas para aguçar a imaginação das crianças sobre o que encontraríamos nessa história.

Essa primeira etapa, descrita acima, é um momento crucial na formação do leitor, pois o mediador estimula as crianças a utilizarem seus conhecimentos prévios, aguçando o pensamento e a imaginação. Não há respostas certas ou erradas; o importante é permitir que os alunos se expressem livremente.

Após esse primeiro momento, seguimos com a leitura de forma contínua, apresentando, a cada trecho, as ilustrações do livro que mostram Ernesto e os comentários sobre ele, como “feio”, “burro”, “diferente”, “bobo”, “esquisito” e “egoísta”. Ao final, perguntamos: “Vocês têm algo a dizer ao Ernesto?” Segurando o boneco de lã, repetimos a pergunta, dirigindo-a a todas as crianças, enquanto colocávamos o boneco em uma cadeira, sozinho. Como resposta à pergunta, logo surge uma criança: “_ Eu tenho!”.

A criança segurou Ernesto e, olhando diretamente para ele, disse: “Ernesto, eu também me sinto como você, sozinha. Tento me aproximar dos meus colegas, mas corro devagar e não me aceitam nas brincadeiras!” A criança começou a chorar e, nesse momento, fez com que outras também chorassem. Algumas se aproximaram da colega e a abraçaram.

Em seguida, outras crianças também falaram algo para Ernesto, reconhecendo que haviam agido de forma errada em relação aos colegas. Foi um momento de muita reflexão entre eles, com a oportunidade de se expressarem sobre como estavam se sentindo em relação aos colegas de sala, e até compartilhando relatos sobre como são tratados em casa. Expressaram o que estava lhes causando tristeza, chateação e mágoa. O mais interessante foi o comportamento de uma criança autista, que, ao perceber uma criança chorando, foi até ela e a abraçou.

Logo após a leitura, seguindo as estratégias de Solé (1998), seria o momento de interpretação, com perguntas explícitas e implícitas sobre o texto. No entanto, não foi possível realizá-lo, pois as crianças estavam muito emotivas. O momento terminou com um abraço coletivo.

Por fim, a outra criança especial pediu para levar o Ernesto para casa, pois não queria que ele ficasse mais sozinho. Deixamos que o levasse para a casa, e no dia seguinte ela retornou à sala de aula, trazendo o boneco e relatando o que fizeram durante o dia. Assim, Ernesto foi para a casa de cada criança da sala, retornando no dia seguinte para apresentar à turma como havia sido o seu dia.

Após esse período, a relação na sala de aula começou a mudar. Os conflitos diminuíram, e as brincadeiras no recreio passaram a fluir de forma mais amigável. Embora ainda houvesse grupos separados, não havia mais crianças fora das brincadeiras. Ou seja, a relação entre eles melhorou, mostrando que a literatura infantil também pode transformar o comportamento do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que tratamos nesse artigo, é possível concluir que a experiência com a leitura literária na educação infantil se constitui como uma atividade valiosa para o desenvolvimento da habilidade leitora e, sobretudo, para o estímulo à curiosidade, imaginação e alegria em ler.

É na sala de aula que o conhecimento teórico encontra a prática e, na vivência diária, frente à realidade vivenciada pelos estudantes, surgem as demandas, as perguntas, a carência de informação, as fragilidades emocionais e tantas outras questões que chegam junto com a criança no ambiente escolar.

Sabemos que não é possível dissociar a criança das suas experiências sociais e familiares. Em meio a todas essas necessidades, cabe ao professor com toda a sensibilidade e olhar atento, contemplar temas e leituras que atendam os anseios e produzam efeitos interpretativos e de aprendizagens significativas para a vida de cada criança.

A leitura é, sem dúvida, uma ferramenta poderosa para compreender a vida, os modos de conviver, os valores e as emoções. Por meio da experiência com a prática de leitura aqui relatada, foi possível perceber o quanto significativo pode se tornar a história de “um boneco” e como a leitura dessas emoções pode estimular a reflexão e empatia, gerando transformação e aprendizagem.

Por fim, e não menos importante, a leitura literária vai abrindo caminhos para o desenvolvimento de habilidades referentes à leitura crítica, interpretação, vocabulário, escrita, enfim, em um movimento natural: lendo e gostando de ler, a criança, sem perceber, vai formando sua base para seguir aprendendo nas etapas posteriores.

Nesse sentido é que pensamos importante os relatos, as experiências, descobertas de leituras, a emoção desabrochada com a leitura da literatura infantil, a surpresa no semblante de uma criança, a curiosidade e coragem da pergunta. Esses resultados transcendem os números e metas, alcançam o real da significação da leitura na vida de cada leitor.

“Para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (Cosson, 2021, p.17). Nesse contexto, é fundamental reforçar a necessidade do estudo das experiências em sala de aula, do diálogo e da partilha de práticas exitosas, como forma de pensarmos a educação e o exercício da leitura, de modo que façam sentido e promovam o desenvolvimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 12ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 5ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2021.

FRANCO, Blandina e LOLLO, José Carlos. **Ernesto**. 1ª ed. São Paulo: companhia das letrinhas. 2016.

KLEIMAN Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas - SP: Mercado de letras, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Literatura Infantil: O Papel da Comida na Narrativa de Roald Dahl entre o Prazer e o Castigo

Children's Literature: The Role of Food in Roald Dahl's Narrative Between Pleasure and Punishment

Luciana Silveira Melo

RESUMO

A obra de Roald Dahl é marcada por uma recorrente simbologia da comida, ora representando prazer e recompensa, ora sendo um instrumento de punição e controle. Neste estudo, analisa-se como esse dualismo se manifesta em seus livros, com destaque para *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, *Matilda* e *O Grande Rabanete*, em que a alimentação assume um papel central na construção dos personagens e na crítica social implícita. Outras obras do autor, como *James e o Pêssego Gigante*, *Os Pestes* e *O Bom Gigante Amigo*, também são exploradas para compreender a amplitude do uso da comida como ferramenta narrativa. Com base em uma revisão de literatura, busca-se demonstrar que a relação entre prazer e punição na alimentação em Dahl reflete valores culturais e morais presentes na sociedade. O estudo evidencia que a comida, em sua literatura, transcende o aspecto material e se torna um recurso pedagógico para a formação do leitor infantil, promovendo reflexões sobre comportamentos e consequências de suas escolhas.

Palavras-chave: Roald Dahl; comida; simbologia; literatura infantil; dualismo.

ABSTRACT

Roald Dahl's work is characterized by a recurring symbolism of food, at times representing pleasure and reward, while at other times serving as an instrument of punishment and control. This study analyzes how this dualism manifests in his books, with a focus on *Charlie and the Chocolate Factory*, *Matilda*, and *The Enormous Crocodile*, where food plays a central role in character development and implicit social critique. Other works by



the author, such as *James and the Giant Peach*, *The Twits*, and *The BFG*, are also explored to understand the extent of food as a narrative tool. Based on a literature review, this research aims to demonstrate that the relationship between pleasure and punishment in Dahl's depiction of food reflects cultural and moral values present in society. The study highlights that food in his literature transcends its material aspect and becomes an educational resource for young readers, encouraging reflections on behaviors and the consequences of their choices.

Keywords: Roald Dahl; food; symbolism; children's literature; dualism.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil frequentemente utiliza elementos simbólicos para comunicar mensagens e valores morais. Na obra de Roald Dahl, a comida desempenha um papel crucial, sendo utilizada tanto como fonte de prazer quanto como instrumento de punição. Em *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, o consumo desmedido e a gula são apresentados como comportamentos condenáveis, enquanto a moderação e a pureza são recompensadas. Em *Matilda*, a alimentação reflete desigualdades e dinâmicas familiares opressivas, como se observa na relação da protagonista com seus pais negligentes e na cena do bolo gigante imposto como castigo a Bruce Bogtrotter. *O Grande Rabanete* traz a comida como elemento central para a construção da narrativa, explorando sua relação com o crescimento pessoal e os desafios enfrentados pelos personagens. A comida na obra de Roald Dahl apresenta-se como um elemento multifacetado, ora associado à gratificação e ao prazer, ora servindo como mecanismo de punição e controle. O estudo busca investigar de que maneira essa dualidade se manifesta e quais são suas implicações para a interpretação da moralidade e dos valores sociais transmitidos pela literatura infantil de Dahl. Parte-se da premissa de que Dahl utiliza a comida não apenas como um elemento narrativo, mas também como um recurso simbólico para expressar críticas sociais e moldar a percepção infantil sobre questões morais. Esse uso intencional reforça a importância de se compreender os significados subjacentes atribuídos à alimentação em suas obras.

Estudar a representação da comida na literatura infantil é relevante por permitir uma análise mais aprofundada sobre os valores transmitidos aos leitores jovens. No caso de Roald Dahl, a complexidade simbólica desse elemento auxilia na compreensão da construção de personagens e situações que ensinam lições morais de forma lúdica e acessível. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a função simbólica da comida nas obras de Roald Dahl, com ênfase no dualismo entre prazer e punição, e suas implicações na construção da narrativa e dos personagens. Para alcançar esse objetivo, pretende-se investigar como a comida é utilizada como ferramenta de aprendizado moral, examinar de que forma diferentes personagens são afetados pela relação com a comida, comparar a abordagem de Dahl com outras obras da literatura infantil e discutir a influência da cultura alimentar na representação da comida em seus livros. A pesquisa será desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica, analisando as principais obras de Roald Dahl e estudos acadêmicos sobre o tema. O método qualitativo será utilizado para interpretar o simbolismo da comida e sua relação com a moralidade e o comportamento infantil nas narrativas.

A COMIDA COMO SÍMBOLO DE PRAZER E DESEJO

A comida desempenha um papel fundamental na construção simbólica do desejo infantil, sendo frequentemente utilizada como metáfora para a satisfação, a tentação e a transgressão. Em *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, Roald Dahl representa a alimentação como um reflexo dos impulsos humanos, atribuindo-lhe um caráter ambivalente, ao mesmo tempo fonte de prazer e elemento de julgamento moral. O chocolate, em especial, surge como um objeto de fascínio e desejo intenso, simbolizando a realização dos sonhos infantis e a materialização de suas aspirações mais profundas. Entretanto, a narrativa também adverte sobre os excessos, punindo aqueles que não sabem moderar suas vontades (Dahl, 2022).

No universo infantil construído por Dahl, a comida assume um papel que vai além da mera nutrição, sendo um catalisador para a expressão da personalidade e do comportamento dos personagens. Crianças como Augustus Gloop são retratadas como vítimas de sua própria gula, sendo castigadas por sua incapacidade de controlar o desejo incontrolável pelo doce. O autor explora, assim, a alimentação como um reflexo da conduta moral, associando a moderação à virtude e o exagero à decadência. A fábrica de Willy Wonka, nesse sentido, funciona como um espaço de experimentação, no qual as crianças são submetidas a testes que revelam seus impulsos mais primários (Steindorff; Domingues, 2015).

Além de representar o desejo, a comida em *A Fantástica Fábrica de Chocolate* é também um instrumento de poder e controle. Wonka, o detentor do conhecimento e da criação dos doces mais extraordinários, estabelece as regras do jogo, decidindo quem é digno de acesso a suas invenções. A dinâmica entre o personagem e as crianças ressalta a relação entre autoridade e submissão, na qual o desejo infantil é condicionado por regras que determinam quem será recompensado ou punido. Dessa forma, o autor constrói uma narrativa na qual a comida não apenas satisfaz impulsos, mas também educa, estabelecendo normas de conduta e consequências para aqueles que desafiam seus limites (Dahl, 2022).

O desejo infantil pela comida é explorado na obra como uma manifestação dos impulsos humanos. O chocolate, em especial, representa o ápice da satisfação, sendo objeto de um fascínio incontrolável. No entanto, Dahl adverte que o excesso pode levar à ruína, como acontece com Augustus Gloop, que se torna vítima de sua própria gula ao cair no rio de chocolate (Dahl, 2022, p. 22).

A obra de Dahl ainda permite uma leitura mais ampla sobre os significados sociais e culturais da alimentação na literatura infantil. A maneira como os personagens interagem com a comida reflete valores enraizados sobre prazer, moderação e punição, características presentes em diferentes contextos históricos e culturais. Ao mesmo tempo em que a narrativa explora o encantamento dos doces, também evidencia a vigilância sobre os impulsos infantis, reforçando uma moralidade que instrui sobre os perigos do excesso. A dualidade entre desejo e castigo, portanto, estrutura grande parte da trama, consolidando a comida como um elemento simbólico central (Steindorff; Domingues, 2015).

Dessa forma, a representação da alimentação em *A Fantástica Fábrica de Chocolate* não se limita ao plano da fantasia e do deleite infantil. A obra utiliza a comida como um recurso narrativo potente, que dialoga com questões mais amplas, como educação moral,

comportamento e poder. Por meio dessa abordagem, Dahl transforma um elemento cotidiano em um mecanismo de aprendizado e reflexão, conferindo à sua literatura um caráter pedagógico e crítico ao mesmo tempo (Dahl, 2022).

A COMIDA COMO INSTRUMENTO DE PUNIÇÃO

A comida, na obra de Roald Dahl, frequentemente assume um papel ambíguo, funcionando tanto como símbolo de prazer quanto como instrumento de punição. Em *Matilda*, esse dualismo se manifesta na forma como a alimentação é utilizada para exercer controle sobre as crianças, especialmente em contextos de poder e repressão. A icônica cena em que Bruce Bogtrotter é forçado a comer um bolo de chocolate inteiro exemplifica como a comida pode ser convertida em um meio de humilhação e castigo, estabelecendo uma relação direta entre alimentação e disciplina (Azevedo; Balça, 2021).

A imposição do castigo alimentar a Bruce Bogtrotter reflete a forma como os adultos da narrativa utilizam a comida como um mecanismo de dominação. A diretora Agatha Trunchbull transforma um elemento tradicionalmente associado ao prazer infantil em uma ferramenta de tortura psicológica, evidenciando como a alimentação pode ser manipulada para reforçar relações de autoridade. O exagero e a impossibilidade de completar a tarefa imposta demonstram não apenas o sadismo da personagem, mas também a fragilidade da criança diante do poder adulto (Gass, 2017).

Além do episódio do bolo, *Matilda* apresenta outras formas de punição relacionadas à alimentação, destacando o caráter disciplinador da comida. A negligência dos pais da protagonista, que ignoram sua nutrição e optam por refeições industrializadas de baixo valor nutritivo, ilustra outro tipo de castigo: a privação. Enquanto Bruce Bogtrotter é forçado a comer em excesso, Matilda experimenta a indiferença alimentar, evidenciando diferentes estratégias de repressão dentro do universo infantil (Azevedo; Balça, 2021).

A relação entre comida e punição em *Matilda* ressalta uma crítica social mais ampla sobre a forma como a alimentação é instrumentalizada para moldar comportamentos e reforçar estruturas de poder. A obra demonstra que a comida pode ser manipulada não apenas para satisfazer necessidades biológicas, mas também para impor regras e limitar a autonomia das crianças. Dessa forma, a alimentação se torna um elemento central para a compreensão das relações de autoridade e disciplina na infância, reforçando a dualidade entre prazer e castigo dentro da narrativa de Dahl (Gass, 2017).

A RELAÇÃO ENTRE COMIDA E PODER

A relação entre comida e poder é um tema recorrente nas obras de Roald Dahl, em que a alimentação se torna um instrumento de controle exercido por figuras de autoridade sobre as crianças. A comida não é apenas um meio de sobrevivência, mas um recurso estratégico para disciplinar, punir e recompensar, reforçando hierarquias e dinâmicas de dominação. Em *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, Willy Wonka utiliza a alimentação como um teste moral, concedendo acesso aos doces apenas àqueles que demonstram virtudes como paciência e moderação. Os personagens infantis que se entregam aos excessos

são rapidamente punidos, o que evidencia como a comida pode ser manipulada para estabelecer normas de conduta e selecionar os merecedores de privilégios (Vinha, 2013).

Nas obras de Dahl, os adultos detêm o poder absoluto sobre a alimentação, decidindo não apenas o que será consumido, mas também sob quais condições esse acesso ocorrerá. Em *Matilda*, a comida se torna um mecanismo de negligência parental, pois os pais da protagonista ignoram sua nutrição e impõem uma dieta baseada em fast food e produtos industrializados. Esse descaso reflete uma relação de poder na qual os adultos utilizam a alimentação como forma de indiferença e desvalorização da criança, evidenciando o controle que exercem sobre sua qualidade de vida. O acesso restrito a alimentos saudáveis, nesse contexto, não é apenas um reflexo da ignorância dos pais, mas também uma forma de subjugar a filha e limitar suas possibilidades de desenvolvimento (Pinheiro, 2024).

Outro aspecto importante na relação entre comida e poder é a forma como Dahl retrata a alimentação como um teste de resistência e obediência. Em *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, as crianças que visitam a fábrica são expostas a tentações alimentares irresistíveis, sendo avaliadas de acordo com sua capacidade de autocontrole. Augustus Gloop, ao se lançar vorazmente no rio de chocolate, é castigado por sua incapacidade de conter seu desejo, reforçando a ideia de que a comida não é apenas um prazer, mas também uma prova de caráter. O domínio sobre a alimentação, nesse caso, é usado para diferenciar aqueles que são dignos de recompensas dos que devem ser eliminados do percurso, evidenciando uma lógica meritocrática sustentada pelo poder do alimento (Vinha, 2013).

A relação entre crianças e adultos na obra de Dahl demonstra que a comida pode ser tanto um elemento de afeto quanto uma arma de coerção. O controle sobre o acesso à alimentação não apenas define a estrutura de poder entre as gerações, mas também influencia diretamente a maneira como as crianças aprendem sobre disciplina e limites. Se, por um lado, a comida pode representar carinho e conforto, por outro, ela se torna uma ferramenta de manipulação, criando um vínculo de dependência entre aqueles que controlam a oferta e os que a recebem. Esse jogo de forças se reflete na forma como os personagens infantis são moldados pela privação ou pelo excesso alimentar, consolidando a comida como um elemento central na construção do poder nas narrativas de Dahl (Pinheiro, 2024).

REPRESENTAÇÃO CULTURAL DA ALIMENTAÇÃO

A alimentação nas obras de Roald Dahl não é apenas um elemento narrativo, mas um reflexo de valores culturais e uma ferramenta de crítica social. A forma como os personagens interagem com a comida revela aspectos da sociedade de consumo, da educação infantil e das diferenças de classe. Em *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, a fábrica de Willy Wonka representa um microcosmo da cultura capitalista, onde a abundância de doces e guloseimas simboliza o desejo desenfreado e a sedução dos bens de consumo. As crianças que visitam a fábrica demonstram diferentes comportamentos relacionados ao consumo, e aquelas que se entregam ao excesso e à ganância são rapidamente punidas,

reforçando uma crítica à falta de controle e à valorização da moderação como virtude social (Franco, 2021).

A comida na obra de Dahl não é apenas fonte de prazer, mas também um meio de segregação e controle. As crianças que se entregam ao consumo excessivo são punidas severamente, enquanto aquelas que demonstram moderação e humildade são recompensadas. A fábrica de Willy Wonka, nesse sentido, funciona como uma metáfora da sociedade de consumo, na qual o desejo deve ser equilibrado com a responsabilidade (Franco, 2021, p. 45).

Além de evidenciar a cultura de consumo, a alimentação em Dahl também reflete disparidades sociais e o impacto dessas desigualdades no desenvolvimento infantil. Enquanto personagens como Veruca Salt vivem no luxo e têm acesso irrestrito à comida e bens materiais, outros como Charlie Bucket enfrentam a escassez e a fome. A trajetória de Charlie, que sobrevive com porções mínimas e valoriza cada refeição, representa a luta das classes menos favorecidas e a noção de que a privação pode moldar um caráter mais resiliente. A recompensa final de Charlie ao herdar a fábrica não é apenas um prêmio individual, mas uma metáfora para a ascensão social baseada na virtude e na perseverança, ressaltando uma mensagem que se alinha a ideais meritocráticos (Capelini, 2018).

Outro aspecto relevante na representação cultural da alimentação é a forma como Dahl expõe o comportamento dos adultos e sua relação com os hábitos alimentares das crianças. Em *Matilda*, a alimentação reflete a negligência dos pais da protagonista, que se preocupam mais com o entretenimento fácil proporcionado pela televisão do que com a qualidade da comida oferecida à filha. O desprezo pela educação e pela nutrição de Matilda evidencia uma crítica à alienação da sociedade moderna, em que o consumo rápido e imediato é priorizado em detrimento do desenvolvimento intelectual e da saúde. A obra sugere que a alimentação não é apenas uma questão de sobrevivência, mas um reflexo das prioridades culturais e familiares que moldam as novas gerações (Franco, 2021).

As obras de Dahl utilizam a comida como um meio de reforçar normas e valores sociais, muitas vezes transmitindo mensagens moralizantes sobre comportamento e disciplina. A punição imposta às crianças que exageram no consumo ou desrespeitam limites sugere que a moderação e o autocontrole são fundamentais para a vida em sociedade. A dualidade entre prazer e punição na alimentação também evidencia a forma como a comida pode ser usada como instrumento de poder e controle, tanto dentro da família quanto em uma estrutura social mais ampla. Dessa maneira, Dahl transforma a alimentação em um elemento carregado de significados culturais, tornando-a uma peça central em sua crítica à sociedade contemporânea (Capelini, 2018).

COMIDA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A alimentação nas obras de Roald Dahl desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, funcionando como um mecanismo narrativo que ensina lições sobre moralidade, disciplina e consequências das ações. A forma como os personagens interagem com a comida reflete valores fundamentais para a construção da ética na infância, evidenciando a importância do autocontrole e da responsabilidade. Em *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, as crianças que cedem aos seus impulsos e abusam dos alimentos são rapidamente punidas, enquanto aquelas que demonstram moderação e respeito são

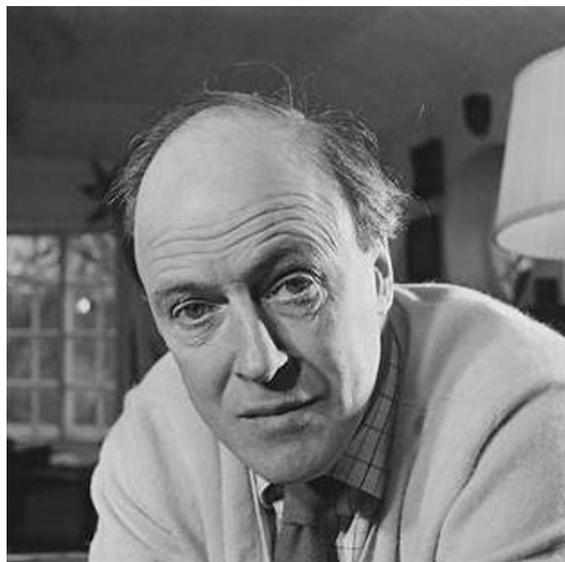
recompensadas. Esse modelo narrativo reforça a noção de que o comportamento individual influencia diretamente as consequências que cada um enfrentará, ajudando a estruturar o entendimento moral das crianças leitoras (Aguiar *et al.*, 2016).

Além da punição dos excessos, Dahl também utiliza a alimentação para destacar a importância da empatia e da gratidão. Charlie Bucket, protagonista de *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, cresce em um ambiente de extrema pobreza e aprende desde cedo a valorizar cada refeição, o que o torna um personagem mais sensível e generoso. Sua postura contrasta com a dos outros participantes da visita à fábrica de Willy Wonka, cujas atitudes egoístas e impetuosas os afastam da recompensa final. Esse contraste evidencia como a experiência alimentar pode impactar o desenvolvimento do caráter, incentivando os leitores a refletirem sobre a diferença entre desejo imediato e gratificação a longo prazo (Dahl, 2022).

Outro ponto relevante na abordagem de Dahl é a forma como ele associa a alimentação à noção de justiça e merecimento. Ao longo da narrativa, a comida não é distribuída igualmente entre os personagens, mas sim de acordo com seus comportamentos e escolhas morais. A fábrica de Willy Wonka, nesse sentido, opera como um espaço de julgamento, onde cada criança é avaliada com base em sua relação com o alimento e, por consequência, em sua conduta social. Esse aspecto reforça a ideia de que o desenvolvimento infantil não ocorre apenas por meio de regras explícitas, mas também através de experiências simbólicas que ensinam sobre limites e consequências de forma lúdica e envolvente (Aguiar *et al.*, 2016).

A obra de Dahl também dialoga com o desenvolvimento da moralidade na infância ao mostrar como a alimentação pode ser usada como um meio de aprendizado e crescimento pessoal. A jornada de Charlie exemplifica como a privação pode levar ao amadurecimento e à valorização do que realmente importa, enquanto os outros personagens representam diferentes falhas de caráter, como a gula, a arrogância e a impaciência. Ao estruturar sua narrativa dessa maneira, o autor transforma a comida em um recurso pedagógico, capaz de ensinar valores essenciais de forma acessível ao público infantil (Dahl, 2022).

Imagem 1 - Roald Dahl.



Fonte: Getty Images, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de Roald Dahl utiliza a comida de maneira complexa, ora como fonte de satisfação, ora como meio de punição e controle. Essa abordagem não apenas enriquece suas narrativas, mas também funciona como ferramenta pedagógica para introduzir conceitos morais e críticas sociais de forma acessível ao público infantil. Através da análise de suas principais obras, verifica-se que a relação entre comida, desejo e punição constitui um dos aspectos mais marcantes da literatura do autor, consolidando-se como um tema de grande relevância para os estudos literários e da infância.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Sarah Blunt Portella de *et al.* **As chapeuzinhos vermelhos: uma análise histórica e intertextual da representação do feminino na literatura infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/2409>. Acesso em: 07 de fev. de 2025.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. **Matilda, de Roald Dahl, ou a infância contada aos adultos.** 2021. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/30703>. Acesso em: 06 de fev. de 2025.
- CAPELINI, Fernanda Bressan. **A representação da criança leitora em Matilda, de Roald Dahl, e Oliver Twist, de Charles Dickens.** 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4992>. Acesso em: 07 de fev. de 2025.
- DAHL, Roald. **A fantástica fábrica de chocolate.** Galera Junior, 2022. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=J8OVEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&d-q=a+A+Fant%C3%A1stica+F%C3%A1brica+de+Chocolate+++de+Roald+Dahl&ots=7fNynX0vwE&sig=NfyclYkHuJuleHqB1RV_JRp_KIk. Acesso em: 06 de fev. de 2025.
- FRANCO, Renata Ferreira. **O Filme a Fantástica Fábrica de Chocolate: Uma Perspectiva Sobre a Infância e a Cultura de Massas.** Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/125503591-TCC-ECA-USP-O-FILME-A-FANTASTICA-FABRICA-DE-CHOCOLATE-UMA-PERSPECTIVA-SOBRE-A-INFANCIA-E-A-CULTURA-DE-MASSAS.pdf>. Acesso em: 07 de fev. de 2025.
- GETTY IMAGES. **Fotografias de Roald Dahl.** Disponível em: <https://www.gettyimages.pt/fotos/roald-dahl>. Acesso em: 07 de fev. de 2025.
- GASS, Daiane Danielle. **Matilda: o magnífico mundo de quem lê.** 2017. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2581>. Acesso em: 06 de fev. de 2025.
- PINHEIRO, Linda Vanessa Ferreira Alves. **Potencialidades do Álbum Narrativo como Recurso Didático: Percepções dos/as Educadores/as de Infância.** 2024. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/54036/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Linda%20Pinheiro.pdf>. Acesso em: 06 de fev. de 2025.
- STEINDORFF, Gabriel; DOMINGUES, Ana Cláudia Munari. **As diferenças de adaptação fílmica de a Fantástica Fábrica de Chocolate.** Literatura e Autoritarismo, n. 14, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/18516>. Acesso em: 06 de fev. de 2025.

VINHA, Terezinha Camargo Pompeo. **Metáforas do alimento no filme A fantástica fábrica de chocolate (1971 e 2005)**. 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/11449/90217/1/vinha_tcp_me_rcla.pdf. Acesso em: 06 de fev. de 2025.

Alice no País das Maravilhas: A Simbologia dos Alimentos na Obra de Lewis Carroll

Alice in Wonderland: The Symbolism of Food in Lewis Carroll's Work

Luciana Silveira Melo

RESUMO

A obra Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, apresenta a alimentação como elemento estruturante da narrativa, assumindo um papel central no desenvolvimento simbólico e psicológico da protagonista. Os alimentos não apenas provocam alterações físicas, mas também refletem transições emocionais e sociais, servindo como metáforas para a construção do universo fantástico. O objetivo alcançado foi a análise do significado dos elementos alimentares na obra, identificando suas implicações narrativas e interpretativas. Para tanto, recorreu-se a uma revisão bibliográfica, sem estudo de caso, abordando fontes teóricas que contemplaram perspectivas literárias, culturais e psicológicas. Os resultados demonstraram que a comida funcionou como instrumento de transformação, reforçando a lógica do absurdo e desafiando convenções realistas. O frasco rotulado “Beba-me” e o bolo “Coma-me” ilustraram processos de amadurecimento, enquanto o chá do Chapeleiro Maluco subverteu normas sociais e temporais. Além disso, as interpretações culturais revelaram que a alimentação espelhou aspectos da sociedade vitoriana, e as leituras psicológicas apontaram possíveis conexões com distúrbios alimentares e questões de identidade. Concluiu-se que o simbolismo dos alimentos em *Alice no País das Maravilhas* ultrapassou a mera ambientação lúdica, consolidando-se como um dispositivo narrativo essencial para a compreensão das múltiplas camadas interpretativas da obra, reafirmando seu caráter atemporal e sua relevância para os estudos literários e culturais.

Palavras-chave: Lewis Carroll; Alice no País das Maravilhas; alimentação; simbolismo; narrativa.

ABSTRACT

Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* presents food as a structuring element of the narrative, playing a central role in the protagonist's



symbolic and psychological development. Food not only provokes physical changes but also reflects emotional and social transitions, serving as a metaphor for the construction of the fantastical universe. The objective achieved was the analysis of the meaning of food elements in the work, identifying their narrative and interpretative implications. To this end, a bibliographic review was conducted, without a case study, drawing on theoretical sources that encompassed literary, cultural, and psychological perspectives. The results demonstrated that food functioned as an instrument of transformation, reinforcing the logic of absurdity and challenging realist conventions. The bottle labeled “Drink Me” and the “Eat Me” cake illustrated processes of maturation, while the Mad Hatter’s tea party subverted social and temporal norms. Furthermore, cultural interpretations revealed that food mirrored aspects of Victorian society, while psychological readings suggested possible connections with eating disorders and identity issues. It was concluded that the symbolism of food in *Alice’s Adventures in Wonderland* transcends mere playful setting, establishing itself as an essential narrative device for understanding the multiple interpretative layers of the work, reaffirming its timeless nature and its relevance to literary and cultural studies.

Keywords: Lewis Carroll; *Alice’s Adventures in Wonderland*; food; symbolism; narrative.

INTRODUÇÃO

A literatura fantástica, ao transitar entre o real e o imaginário, possibilita múltiplas interpretações de seus elementos constitutivos. Entre esses elementos, a alimentação em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, assume um papel fundamental na construção da narrativa e na caracterização da protagonista. Os alimentos não apenas provocam alterações físicas, mas também simbolizam mudanças psicológicas e sociais, articulando-se à lógica do absurdo presente na obra. O consumo de substâncias como os biscoitos mágicos, o chá e os frascos enigmáticos representa transições e desafios que extrapolam a experiência individual de Alice, evidenciando questões mais amplas ligadas à identidade, ao amadurecimento e às normas sociais.

A recorrência de alimentos como instrumentos de transformação na obra levanta questionamentos sobre o papel simbólico da alimentação na literatura fantástica. A relação de Alice com os alimentos sugere metáforas do crescimento, do controle e da adaptação a novas realidades. Além disso, a obra foi escrita em um contexto histórico específico, no qual normas alimentares estavam associadas à moralidade e ao status social. Dessa forma, questiona-se de que maneira os alimentos em Alice no País das Maravilhas se configura-se como metáforas da transição da infância para a adolescência e da subversão das convenções sociais.

Considerando as metáforas alimentares presentes na narrativa, postula-se que os alimentos funcionam como marcadores simbólicos da trajetória de Alice, expressando sua transformação pessoal e a desconstrução das normas vigentes. A hipótese central sustenta que a alimentação, ao ser representada de maneira fantástica e ilógica, reforça a crítica social implícita na obra, ao mesmo tempo em que espelha conflitos psicológicos relacionados ao desenvolvimento da protagonista.

O estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a análise dos elementos simbólicos na literatura infantojuvenil e sua relação com aspectos culturais e psicológicos. A alimentação, ao ser um recurso narrativo central em *Alice no País das Maravilhas*, viabiliza reflexões sobre a construção do imaginário infantil e os mecanismos literários utilizados para abordar transformações psicológicas e sociais. Além disso, a obra continua a ser amplamente estudada e reinterpretada, mantendo sua relevância na literatura e na cultura contemporânea.

O objetivo geral consiste em analisar a simbologia dos alimentos em *Alice no País das Maravilhas*, compreendendo suas implicações narrativas, culturais e psicológicas. Para alcançar esse propósito, busca-se examinar as transformações sofridas pela protagonista a partir do consumo de diferentes substâncias, investigar a relação entre os alimentos e a lógica do absurdo na obra, interpretar as metáforas alimentares à luz das normas sociais vitorianas e identificar possíveis conexões entre os processos alimentares e questões psicológicas como identidade e amadurecimento.

A metodologia adotada fundamenta-se em revisão de literatura, sem estudo de caso, abordando teorias da literatura fantástica, estudos sobre simbolismo alimentar e interpretações culturais e psicológicas da obra. Serão analisadas fontes bibliográficas que contemplem diferentes perspectivas sobre *Alice no País das Maravilhas*, a fim de estabelecer relações entre a construção narrativa e os significados atribuídos aos elementos alimentares. A pesquisa será conduzida de forma qualitativa, visando a identificação de padrões simbólicos e discursivos que sustentam as múltiplas interpretações do texto de Lewis Carroll.

ALIMENTOS COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO

A alimentação em *Alice no País das Maravilhas* não se limita a ser um elemento do cenário fantástico, mas emerge como um mecanismo central na construção simbólica da narrativa, funcionando como um agente de transformação da protagonista. Desde o momento em que Alice ingere um líquido misterioso identificado com a inscrição “Beba-me”, que a faz encolher drasticamente, até a ingestão de um bolo com a indicação “Coma-me”, que provoca um crescimento descontrolado, os alimentos aparecem como dispositivos narrativos que evidenciam processos de transição e adaptação. Essas alterações não se restringem ao aspecto físico, mas simbolizam, de maneira mais profunda, as instabilidades associadas ao amadurecimento e às transformações identitárias vivenciadas na passagem da infância para a adolescência. Ao perder e recuperar o controle sobre seu próprio corpo, Alice experimenta sensações que remetem às dificuldades inerentes ao crescimento, onde a percepção de si mesma e do ambiente ao redor está em constante mudança. A imprevisibilidade dessas alterações reforça a ideia de que a transição para a maturidade é repleta de desafios, incertezas e, muitas vezes, uma sensação de inadequação diante das novas exigências impostas pelo mundo adulto (Almeida, 2006).

Ao longo da narrativa, a interação de Alice com os alimentos revela-se uma metáfora para as mudanças internas e externas que ocorrem em sua trajetória, reforçando a natureza imprevisível da experiência do crescimento. A ingestão das substâncias mágicas conduz a protagonista a constantes oscilações de tamanho, evidenciando a perda de

controle sobre o próprio corpo e a dificuldade de adaptação às novas circunstâncias. Tal dinâmica sugere não apenas uma reflexão sobre as angústias do desenvolvimento infantil, mas também uma crítica à rigidez das convenções sociais, que impõem padrões arbitrários de comportamento e expectativas diante da maturação. A maneira como os alimentos operam essas mudanças reforça o caráter fantástico da obra, ao mesmo tempo em que se insere na lógica do absurdo, subvertendo normas de realidade e desconstruindo noções de previsibilidade e estabilidade. A comida, nesse contexto, atua como um símbolo de transformação, mas também de limitação, visto que as variações de tamanho interferem diretamente na capacidade de ação da protagonista dentro do espaço narrativo. Dessa forma, a obra projeta uma crítica às restrições sociais impostas à infância, evidenciando que o crescimento não se dá de maneira linear e previsível, mas sim em meio a dificuldades e contradições inerentes ao desenvolvimento da subjetividade e da identidade (Amaral *et al.*, 2022).

Além disso, a relação de Alice com os alimentos pode ser interpretada sob a ótica das normas sociais da Era Vitoriana, na qual a alimentação era dotada de forte simbolismo e regulada por rígidos códigos de conduta. Na sociedade do século XIX, a etiqueta à mesa refletia hierarquias sociais e valores morais, sendo a alimentação uma extensão das regras que delimitavam o comportamento apropriado para diferentes grupos sociais. Ao apresentar alimentos que provocam mudanças bruscas e incontroláveis, Carroll subverte a noção de que o ato de comer deve seguir padrões rígidos e previsíveis. O modo como Alice lida com as transformações impostas pelos alimentos pode, portanto, ser lido como uma alegoria da rebeldia infantil diante das normas impostas pelos adultos. A impossibilidade de controlar os efeitos do que ingere coloca a protagonista em uma posição de vulnerabilidade, mas também de descoberta, sugerindo que o processo de amadurecimento exige a superação de desafios inesperados e a adaptação a circunstâncias imprevisíveis. Dessa forma, a alimentação, mais do que um elemento narrativo, configura-se como um meio de questionamento das estruturas sociais e das regras que governam o crescimento e a formação da identidade (Almeida, 2006).

A interação de Alice com os alimentos também pode ser analisada sob uma perspectiva psicológica, especialmente no que se refere à forma como a protagonista se percebe em relação ao próprio corpo. A oscilação de tamanho decorrente do consumo dos alimentos pode ser interpretada como uma metáfora para as angústias do desenvolvimento, que envolvem não apenas transformações físicas, mas também mudanças na percepção de si mesma e do mundo ao redor. Essas flutuações constantes refletem a incerteza e a instabilidade emocional típicas da infância e da adolescência, momentos em que a identidade ainda está em formação e o indivíduo se vê confrontado com novas experiências e exigências sociais. A narrativa de Carroll, ao abordar essa relação entre corpo, identidade e transformação por meio dos alimentos, antecipa discussões contemporâneas sobre a construção da subjetividade e os desafios do amadurecimento. Ao mesmo tempo em que Alice lida com essas mudanças, ela também experimenta um mundo onde as regras convencionais não se aplicam, reforçando a ideia de que a jornada de crescimento é repleta de desafios imprevisíveis e aprendizados que extrapolam a lógica racional. O simbolismo dos alimentos, portanto, vai além da simples representação do ato de comer, tornando-se um dispositivo fundamental para a construção da narrativa e para a reflexão sobre os

processos de transformação e adaptação que caracterizam o desenvolvimento humano (Amaral *et al.*, 2022).

O Chá do Chapeleiro Maluco e os Hábitos Alimentares

O chá do Chapeleiro Maluco representa um dos momentos mais emblemáticos de Alice no País das Maravilhas, no qual a lógica é subvertida e a noção de tempo se dissolve em um ciclo contínuo de absurdos. A cena estabelece um contraste entre a tradicional cerimônia do chá vitoriano, repleta de etiqueta e normas sociais rígidas, e a anarquia do banquete comandado pelo Chapeleiro, onde a ordem é substituída pelo caos. Ao longo do encontro, Alice se depara com diálogos desconexos e uma atmosfera de completa desorientação, na qual o tempo não segue um fluxo linear e as regras convencionais da convivência são constantemente desafiadas. A repetição infinita do chá, onde os participantes mudam de lugar sem razão aparente e perpetuam um ritual sem finalidade concreta, funciona como uma crítica velada às normas sociais da época, que, sob a aparência de civilidade, ocultavam estruturas hierárquicas rígidas e comportamentos padronizados que restringiam a espontaneidade e a individualidade (Carroll, 2023).

Chá interminável e desordenado do Chapeleiro Maluco ilustra de maneira simbólica a subversão das normas temporais e sociais no País das Maravilhas. Nesse cenário caótico, 'o tempo não mais obedece à ordem natural dos eventos, estando suspenso em um eterno ciclo de repetição sem propósito' e a lógica convencional dá lugar ao absurdo como única regra vigente (Carroll, 2023, p. 127).

A refeição desordenada que caracteriza o chá do Chapeleiro Maluco reforça o caráter surreal da obra ao transformar um momento tipicamente associado à harmonia e à tradição em um cenário de absurdo e alienação. O próprio conceito do chá como espaço de interação social é distorcido, pois, ao invés de promover um encontro harmonioso, a cerimônia se converte em um campo de embates verbais e confusões intermináveis. Os participantes, como o Chapeleiro e a Lebre de Março, desafiam a coerência da conversa e subvertem qualquer tentativa de compreensão por parte de Alice, refletindo a lógica do sonho na qual a comunicação não segue princípios racionais. Esse episódio simboliza não apenas o colapso das normas vigentes, mas também a relativização do tempo e da estrutura da realidade, uma característica recorrente no País das Maravilhas. Assim, a figura do chá infinito pode ser interpretada como uma alegoria da repetição mecânica de costumes e tradições que, desprovidos de propósito, tornam-se apenas rituais vazios e destituídos de sentido (Ramos; Accorsi, 2018).

A Nutrição e o Absurdo

A alimentação em Alice no País das Maravilhas transcende sua função essencial de nutrir, tornando-se um elemento de subversão da lógica e da realidade. A maneira como os alimentos são apresentados e consumidos reflete a imprevisibilidade do universo criado por Carroll, onde as convenções são constantemente desafiadas. Um exemplo marcante é a cena em que o Gato de Cheshire desaparece lentamente, restando apenas seu sorriso, desafiando não apenas a materialidade do corpo, mas também a própria noção de existência. Esse fenômeno reforça o caráter ilógico da obra, sugerindo que até mesmo a relação entre o visível e o invisível pode ser desconstruída. O desaparecimento do Gato sugere que a nutrição no País das Maravilhas não se limita ao alimento físico, mas também

se relaciona com a assimilação de conceitos absurdos e com a adaptação a uma realidade em constante mutação (Cordel, 2023).

“A relação de Alice com a alimentação reflete a instabilidade do seu próprio desenvolvimento. As mudanças abruptas de tamanho, resultantes da ingestão de diferentes substâncias, não apenas afetam sua percepção corporal, mas também a forma como interage com o mundo ao redor. ‘A comida, nesse contexto, é um elemento de desorientação e reconstrução identitária, onde cada mordida redefine a protagonista dentro do espaço narrativo e reforça a sensação de deslocamento’” (Amaral *et al.*, 2022, p. 218).

A imprevisibilidade da alimentação também se manifesta na forma inusitada como os alimentos são servidos, desconstruindo as normas sociais vigentes. O pão e a manteiga aparecem em contextos inesperados, muitas vezes contrariando a lógica convencional de consumo. A cena do chá do Chapeleiro Maluco, por exemplo, ilustra essa dinâmica ao transformar um momento tipicamente organizado da cultura vitoriana em um espetáculo de desordem e nonsense. Os personagens movem-se descontroladamente à mesa, alterando de lugar sem motivo aparente, e as regras de etiqueta são constantemente ignoradas. Esse cenário caótico evidencia a crítica de Carroll à rigidez dos costumes sociais, ao mesmo tempo em que enfatiza a natureza volátil da própria experiência alimentar. A alimentação, nesse contexto, não apenas desafia a ordem estabelecida, mas também simboliza um estado de transformação e adaptação a um mundo onde o sentido convencional não se aplica (Rocha, 2016).

A relação entre comida e autoridade também é explorada de maneira absurda por meio da Rainha de Copas, que utiliza a etiqueta alimentar como justificativa para suas ameaças desmedidas de decapitação. O simples ato de comer ou beber de maneira inadequada pode resultar em punições extremas, refletindo o caráter arbitrário do poder no País das Maravilhas. A maneira como a Rainha governa reforça a fragilidade das regras impostas, demonstrando que o absurdo se manifesta não apenas na forma como os alimentos são consumidos, mas também na forma como são regulados. A imprevisibilidade das punições da Rainha e a ilógica de suas decisões evidenciam que, no universo de Carroll, até mesmo a nutrição está sujeita a reviravoltas imprevisíveis, onde a autoridade é exercida sem critérios racionais. Esse aspecto demonstra como a alimentação, em sua relação com a estrutura social, pode ser manipulada como instrumento de controle e de submissão dentro de um regime marcado pelo autoritarismo e pelo nonsense (Cordel, 2023).

A Rainha de Copas utiliza as normas alimentares como forma de controle e punição. ‘A ameaça constante de decapitação por infrações banais relacionadas ao ato de comer demonstra como o poder pode ser exercido de forma arbitrária. A comida deixa de ser apenas um meio de nutrição para se tornar um instrumento de disciplina e dominação, evidenciando a influência da alimentação nas estruturas de poder’” (Cordel, 2023, p. 189).

Os episódios envolvendo a alimentação ao longo da narrativa sugerem que comer, no País das Maravilhas, vai além da necessidade biológica, tornando-se uma experiência repleta de simbolismos e contradições. Os alimentos podem provocar mudanças físicas abruptas, como o bolo “Coma-me” e o frasco “Beba-me”, ou podem estar associados a experiências onde as regras se dissolvem completamente, como no caso do chá do Chapeleiro Maluco. Essa flexibilidade na representação da nutrição reflete um dos aspectos centrais da obra de Carroll: a impossibilidade de fixar significados definitivos em um mundo regido pelo nonsense. A alimentação, ao invés de ser um elemento de ordem

e previsibilidade, torna-se mais um componente da lógica ilógica que permeia a narrativa, reafirmando que a realidade do País das Maravilhas é, em sua essência, um constante jogo de paradoxos e desestabilizações (Rocha, 2016).

Interpretação Psicológica e Cultural

A interpretação psicológica e cultural dos alimentos em Alice no País das Maravilhas revela camadas de significado que transcendem o contexto narrativo e adentram o campo das transformações identitárias da protagonista. A obra foi concebida em meio a um período de mudanças sociais e culturais significativas, e a relação de Alice com a alimentação reflete, de maneira simbólica, sua luta para estabelecer um equilíbrio em um ambiente instável. A constante metamorfose que a protagonista vivencia após ingerir substâncias enigmáticas sugere não apenas uma representação do crescimento físico, mas também uma metáfora para a adaptação a novas realidades, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico. A perda de controle sobre o próprio corpo, ocasionada pelas mudanças bruscas de tamanho, pode ser interpretada como uma manifestação das ansiedades típicas da infância e da adolescência, momentos em que a identidade ainda está em formação e a percepção de si mesma oscila constantemente (Amaral *et al.*, 2022).

A relação de Alice com os alimentos também pode ser analisada sob a perspectiva dos distúrbios alimentares, considerando a forma abrupta e incontrolável com que seu corpo reage à ingestão de diferentes substâncias. A maneira como a protagonista se vê forçada a lidar com transformações repentinas pode ser comparada à experiência de indivíduos que enfrentam transtornos como a anorexia ou a bulimia, nos quais a imagem corporal e o consumo alimentar se tornam fontes de angústia e desorientação. O fato de Alice ora diminuir excessivamente, tornando-se frágil e impotente, ora crescer descontroladamente, sentindo-se deslocada e inadequada, reforça a ideia de que a nutrição na obra não se limita a uma necessidade fisiológica, mas adquire contornos psicológicos profundos. A alimentação, portanto, torna-se um reflexo das tensões internas da protagonista e um elemento que ilustra a instabilidade emocional presente no processo de amadurecimento (Carroll, 2023).

Além das questões psicológicas, a alimentação em Alice no País das Maravilhas também pode ser interpretada à luz das normas culturais e sociais da Inglaterra vitoriana. O chá da tarde, um ritual essencial na sociedade britânica, surge na obra de forma completamente distorcida, transformando-se em um momento de absurdo e confusão. A quebra das regras de etiqueta e a impossibilidade de seguir uma lógica convencional durante o chá do Chapeleiro Maluco representam uma crítica velada aos rígidos costumes da época, sugerindo que as convenções sociais muitas vezes funcionam como imposições arbitrárias que restringem a espontaneidade e a individualidade. Esse aspecto cultural reforça a ideia de que a alimentação na obra de Carroll não é apenas um ato corriqueiro, mas sim um elemento carregado de simbolismos que questionam estruturas estabelecidas e desafiam a previsibilidade das interações sociais (Ramos; Accorsi, 2018).

Outro aspecto relevante da análise cultural diz respeito ao controle da alimentação como instrumento de poder e submissão. A Rainha de Copas exemplifica essa dinâmica ao impor punições severas por infrações aparentemente insignificantes à etiqueta alimentar, evidenciando que as normas associadas à comida podem ser usadas para reforçar relações

hierárquicas e perpetuar mecanismos de dominação. A imprevisibilidade das punições e a irracionalidade das regras impostas pela Rainha revelam como, no País das Maravilhas, a alimentação se insere em um contexto de opressão e obediência cega a convenções inquestionáveis. Esse aspecto da obra ressoa com debates contemporâneos sobre como a cultura alimentar pode estar associada a práticas de controle social e imposição de padrões normativos, muitas vezes resultando em impactos psicológicos negativos nos indivíduos que se sentem pressionados a se adequar a esses modelos (Cordel, 2023).

A interpretação psicológica e cultural dos alimentos em Alice no País das Maravilhas evidencia que a nutrição na obra vai além de sua função biológica, adquirindo conotações profundas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e às normas sociais. A relação de Alice com a alimentação reflete as angústias do amadurecimento, a construção da identidade e os desafios impostos por uma sociedade que dita regras de comportamento por meio de hábitos alimentares. Dessa forma, a alimentação no universo de Carroll torna-se um dispositivo narrativo fundamental para explorar as transformações psicológicas da protagonista e os paradoxos da realidade social em que a obra foi concebida.

A Alimentação como Ferramenta de Poder e Controle no País das Maravilhas

A alimentação em Alice no País das Maravilhas não apenas simboliza transformação e identidade, mas também funciona como um instrumento de poder e dominação dentro da lógica do absurdo presente na narrativa. Os alimentos, ao provocarem mudanças físicas inesperadas em Alice, refletem a forma como forças externas influenciam sua experiência e restringem sua autonomia. A protagonista, ao consumir substâncias que alteram seu tamanho e, conseqüentemente, sua capacidade de agir no ambiente ao seu redor, é submetida a uma série de situações em que a alimentação não serve apenas para nutrir, mas para condicionar e modificar sua posição dentro da história. Esse controle se torna ainda mais evidente na interação com figuras de autoridade, como a Rainha de Copas, cujo domínio sobre as regras alimentares reflete sua tirania e a arbitrariedade de seu poder. A monarca dita normas rigorosas de conduta à mesa, e qualquer deslizamento é punido de maneira desproporcional, ilustrando como a alimentação pode ser utilizada como mecanismo de repressão dentro de um sistema hierárquico que não permite questionamentos (Carroll, 2023).

O chá do Chapeleiro Maluco também se insere nessa dinâmica de controle, pois aprisiona os participantes em um ciclo sem fim, retirando-lhes qualquer noção de tempo e liberdade. A repetição interminável do chá não apenas subverte a lógica convencional da refeição, mas também sugere um estado de aprisionamento, onde os personagens não possuem agência sobre suas próprias ações. O Chapeleiro e a Lebre de Março estão condenados a um ritual perpétuo, evidenciando a influência do tempo e da alimentação na estruturação do poder dentro da narrativa. Alice, ao tentar compreender e interagir com os participantes do chá, depara-se com um cenário em que as regras mudam constantemente, e qualquer tentativa de impor ordem ou coerência é frustrada. Dessa forma, a refeição simboliza não apenas a desordem do País das Maravilhas, mas também a maneira como o controle sobre a comida e a temporalidade pode ser utilizado para subjugar indivíduos e mantê-los em uma posição de submissão (Ramos; Accorsi, 2018).

Outro aspecto que reforça a alimentação como ferramenta de controle na obra é a forma como Alice experimenta dificuldades para acessar ou consumir certos alimentos. Em diversas passagens, a protagonista encontra portas que exigem um tamanho específico para serem atravessadas, fazendo com que dependa de comidas e bebidas mágicas para avançar em sua jornada. Essa limitação imposta pelo próprio espaço físico do País das Maravilhas ilustra como a alimentação, ao invés de ser um elemento de satisfação e prazer, se transforma em um obstáculo que a impede de alcançar seus objetivos. A necessidade de ajustar continuamente sua estatura, ora diminuindo, ora crescendo, revela que sua jornada é pautada por uma luta constante para adequar-se a um mundo cujas regras são incertas e, muitas vezes, contraditórias. Nesse sentido, os alimentos na obra não apenas transformam Alice, mas também delimitam suas possibilidades de ação, funcionando como mecanismos que tanto proporcionam quanto restringem sua liberdade (Amaral *et al.*, 2022).

A alimentação no País das Maravilhas, portanto, não se limita a representar mudanças físicas e psicológicas, mas assume um papel fundamental na estruturação das relações de poder. Seja por meio da imposição de normas alimentares arbitrárias, como no caso da Rainha de Copas, seja pelo aprisionamento dos personagens em ciclos sem fim, como no chá do Chapeleiro Maluco, a comida torna-se um instrumento de controle que regula a experiência da protagonista. Esse aspecto da narrativa ressoa com discussões contemporâneas sobre a maneira como a alimentação tem sido historicamente utilizada como ferramenta de disciplina e imposição social, reforçando que, no universo criado por Carroll, o ato de comer transcende a mera necessidade biológica e se converte em um meio de organizar hierarquias e delimitar fronteiras entre liberdade e submissão (Cordel, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alice no País das Maravilhas não é apenas uma aventura surrealista, mas também um livro repleto de simbolismos, nos quais a alimentação desempenha um papel fundamental. O consumo de diferentes alimentos impulsiona a jornada de Alice, trazendo reflexões sobre crescimento, identidade e a lógica do absurdo. As mudanças abruptas de tamanho que a protagonista experimenta após ingerir substâncias mágicas refletem não apenas a transição da infância para a adolescência, mas também a instabilidade emocional e social associada a esse processo. A alimentação, nesse contexto, torna-se uma metáfora da adaptação e do aprendizado, revelando que as transformações nem sempre são lineares ou previsíveis. Dessa forma, a obra extrapola a narrativa fantástica e se insere em debates mais amplos sobre a construção da subjetividade e os desafios do amadurecimento.

Além de sua dimensão psicológica, a alimentação em Alice no País das Maravilhas também pode ser interpretada sob uma ótica cultural e social. O chá do Chapeleiro Maluco, por exemplo, não apenas subverte a tradição vitoriana do chá da tarde, mas também simboliza um mundo onde as normas sociais são relativizadas e os rituais perdem seu significado. Da mesma forma, a Rainha de Copas utiliza as regras alimentares como instrumento de poder, reforçando como a comida pode ser um mecanismo de controle e hierarquização. A obra de Carroll, ao transformar a alimentação em um elemento central de sua narrativa, questiona os padrões sociais e psicológicos que governam o comportamento humano, tornando-se um campo fértil para interpretações diversas. Assim, o universo fantástico criado pelo autor

segue relevante para reflexões contemporâneas, demonstrando que a comida, mais do que um simples ato de nutrição, pode ser um veículo de transformação, tanto no nível individual quanto no coletivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eloiza da Silva Gomes. **O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas**. Ciências & Cognição, v. 7, 2006. Disponível em: <http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/557>. Acesso em: 19 de fev. de 2025.

AMARAL, Bibiana Borges *et al.* O Diálogo Entre **A Literatura Infantil Fantástica E A Ficção Na Obra De “Alice No País Das Maravilhas”**. Revista Interação Interdisciplinar (ISSN: 2526-9550), v. 1, n. 2, p. 214-227, 2022. Disponível em: <http://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/2339>. Acesso em: 19 de fev. de 2025.

CARROLL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Antofágica, 2023. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=7FLfEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=ch%C3%A1+do+Chapeleiro+Maluco+Pa%C3%ADs+das+Maravilhas.&ots=KbzoGbx7SV&sig=_imVOYaief2XJa3ARZYVeVzO7k. Acesso em: 19 de fev. de 2025.

CORDEL, E. M. **A Imaginação Como Antídoto: Uma Análise De Alice No País Das Maravilhas**. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53838374/A_imaginacao_como_antidoto.pdf. Acesso em: 19 de fev. de 2025.

RAMOS, Sheila Debastiani; ACCORSI, Ana Maria. **Tecendo Uma Nova Interpretação Para “Alice No País Das Maravilhas”**. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, v. 11, n. 01, p. 198-214, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sheila-Ramos-5/publication/326810149_tecendo_uma_nova_interpretacao_para_alice_no_pais_das_maravilhas/links/5d9f396345851553ff859bd0/tecendo-uma-nova-interpretacao-para-alice-no-pais-das-MARAVILHAS.pdf. Acesso em: 19 de fev. de 2025.

ROCHA, Luciana Silva da. **Um chá com a loucura: uma experiência de (de) formação do nutricionista na saúde mental brasileira**. 2016. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8728/Luciana%20Silva%20da%20Rocha_.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 de fev. de 2025.

A Importância das Obras de Milton Hatoum e o Contexto Histórico

The Importance of Milton Hatoum's Works and the Historical Context

Sheila da Silva Feitosa

Graduada em Licenciatura Plena em Letras pelo Centro Universitário Nilton Lins, especializada em Língua Portuguesa pela Universidade Barão de Mauá - São Paulo e Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade de San Lorenzo - Paraguai.

RESUMO

As obras de Milton Hatoum são livros importantes para o leitor amazonense, pois essas obras descrevem sobre os fatos e eventos ocorridos na cidade de Manaus, Amazonas. Ler seus trabalhos possibilita ao leitor obter uma visão crítica de várias arestas do conhecimento, em termos sociais, culturais e históricos. Diante disso, esse artigo científico tem como propósito fazer uma compilação analítica dos romances publicados pelo autor, a fim de extrair a mensagem que foi registrada por ele nas entrelinhas do romance. Espera-se com isso descrever a importância de seus trabalhos para o contexto amazônico em questão.

Palavras-chave: aspectos sociais; lenda; mito e historicidade.

ABSTRACT

The works of Milton Hatoum are important books for the Amazonian reader, since these publications describe about facts and events occurred in the city of Manaus, Amazonas. Reading his works enables the reader to gain a critical view of various edges of knowledge in social, cultural and historical terms. In view of this, this scientific article has as purpose to make an analytical compilation of the novels published by the author, in order to subtract the message that was registered by him between the lines of the novel. It is hoped to describe the importance of his works to the Amazon context in question.

Keywords: social aspects; legend; myth; historicity.



INTRODUÇÃO

A metodologia utilizada nessa pesquisa tem enfoque qualitativo, a partir da análise de livros de História do Amazonas, romances, artigos científicos e outras literaturas que pudessem corroborar com informações acerca do tema escolhido, a saber, sobre as obras de Milton Hatoum e o contexto histórico. Além disso, optou-se pela pesquisa qualitativa por entender que ela estabelece maior cientificidade na análise de dados documentais, haja vista, que se tem uma ampla variedade de informações relevantes a serem exploradas, conforme bem destacado por Sampieri (2013, p. 45) ao defini-la como:

A pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes, experiências únicas, também traz um ponto de vista 'novo e completo' dos fenômenos, assim como flexibilidade.

O escritor Milton Hatoum nasceu na cidade de Manaus (Amazonas), em agosto de 1952, onde viveu parte da sua infância e mocidade. Aos 15 anos de idade, o jovem promissor mudou-se para Brasília e estudou no colégio de Aplicação da UNB em 1967 e, posteriormente, na década de 1970 passou parte da sua vida em São Paulo, onde fez faculdade de Arquitetura e Urbanismo na USP, porém sua maior habilidade se deu na parte literária, atuou como jornalista cultural e foi também professor na Universidade federal do Amazonas e na Universidade da Califórnia, em Berkeley.

Em 1980, Hatoum viajou para Espanha como estudante bolsista e morou em Madri e Barcelona, além de ter residido na França, onde ingressou num curso de especialização na Universidade de Paris. Milton Hatoum¹ publicou quatro romances premiados e sua obra foi traduzida em 12 idiomas, além de ter sido publicada em outros catorze países.

Seu primeiro romance escrito e publicado foi *Relatos de um certo Oriente* (1989), onde o escritor ganhou notoriedade com o romance, seguido de *Dois irmãos* (2000), livro que tornou Hatoum um dos escritores mais importantes da literatura contemporânea. A obra ficcional arrebatou a crítica e caiu nas graças dos leitores, feito raro na literatura nacional. Ambos os ganhadores do prêmio Jabuti de melhor publicação nacional, o qual foi publicado em oito países. Com *Cinzas do Norte* (2005), recebeu seu terceiro Jabuti e os prêmios Bravo! APCA² e Portugal Telecom de Literatura de 2006.

Em 2008 publicou *Órfãos do Eldorado* (tema de estudo dessa dissertação) onde ganhou o Prêmio Jabuti – 2º lugar na categoria romance. Este livro faz parte da coleção *Myths*, da editora escocesa *Canongate*. E um livro de contos chamado *A cidade ilhada* (2009) todos publicados pela Companhia das Letras.

Em uma entrevista feita por Dráuzio Varella a Milton Hatoum em 23 de janeiro de 2016 foram pontuados vários aspectos da sua vida como escritor os quais serão comentados aqui:

Antes mesmo de pensar em ser escritor Milton Hatoum queria ser arquiteto, título de formação que possui ainda hoje, mas sem exercê-la, não pensava em ser escritor, porém teve contato com livros literários que marcaram sua vida, como *Vidas Secas* (1938) de

¹ Maiores informações sobre Milton Hatoum podem ser obtidas no site: < <http://www.miltonhatoum.com.br/biografia/a-historia-do-autor>>.

² O acrônimo APCA representa Associação Paulista de Críticos de Arte que premia os vencedores com o troféu APCA nas respectivas categorias: Arquitetura, Artes Visuais, Cinema, Dança, Literatura, Música Erudita, Moda, Música Popular, Rádio, Teatro, Teatro Infantil e Televisão.

Graciliano Ramos, entre outros autores como Jorge Amado, Érico Veríssimo, Euclides da Cunha e Flaubert (sua grande inspiração). Sua formação de leitor se deu mais na escola do que em casa, pois ele tinha apenas 14 anos quando começou a se interessar por literatura e já esboçava imenso interesse na leitura.

Quando se mudou para Brasília com apenas 15 anos de idade, se tornou um leitor mais disciplinado, segundo ele. Estudou por dois anos no Centro Integrado de Ensino Médio, considerada a melhor escola de Brasília na época. Teve seus primeiros poemas publicados por lá. Na década de 70 mudou-se para São Paulo. Segundo ele “fez péssimos projetos como arquiteto” e disse que “projetos habitacionais são horrorosos, ele cita isso em suas obras”.

Antes mesmo de começar a escrever Milton Hatoum leu muitos livros, incansavelmente, teve contato com muitas literaturas estrangeiras que deram suporte a seus romances. Sua primeira obra *Relatos de um certo Oriente* começou a ser escrito na Espanha e foi terminado na cidade de Manaus, no total levaram-se 9 anos até sua publicação. Uma obra carregada de lirismo, memórias, a busca pela identidade e a reconstrução do passado, também são citados os problemas sociais que a cidade de Manaus enfrentava na época. Em sua entrevista, Hatoum diz que gosta de ser irônico e crítico com sua cidade e podemos observar essa criticidade e ironia presente em suas obras.

No seu segundo livro publicado *Dois Irmãos* (2000), Hatoum conta que o romance surgiu numa época de grande crise em sua vida, quando ele estava se sentindo “encalacrado” na cidade de Manaus e que precisava de algo novo. Para o autor, as narrativas que não falem sobre os dramas humanos não têm sentido nenhum para se escrever.

Em *Relatos de um certo Oriente* e *Dois Irmãos* são apresentados como pano de fundo da narrativa a herança libanesa que pertence também a família do autor. Ele diz: “imagina crescer ouvindo outro idioma na sua cidade natal. Sua avó também gostava de falar francês”.

Uma das personagens do livro que se chama Halim teve como inspiração o seu pai, um homem solitário, que não gostava de frequentar clubes, nem de fazer muitas amizades, porém gostava de músicas árabes. Ao escrever a obra essas lembranças do seu pai ressurgiram quando estava na Espanha e começou a relembrar fatos da região onde morou e surgiam das suas memórias. Nessa novela narrativa, Milton Hatoum disse que teve muita dor de cabeça por causa dos familiares que questionavam o enredo e a vida das suas figuras dramáticas. Nesse trecho ele diz: “o pudor está longe de quem escreve, não há indulgências.” O romance é movido pela paixão e suas personagens não podem ser convencionais, uma família feliz, uma mãe perfeita não fará da história algo de interessante para se ler. A narrativa deve trabalhar com desejos que não dão certo, finais inesperados, separações, tragédias, dramas íntimos, a possibilidade da dúvida, as insinuações, elementos estes que fazem da narração algo interessante para ser lido. Como no caso de *Dois Irmãos* são levantadas hipóteses de quem é o pai de Jano? Yaqub ou Omar? Outra figura dramática é Rânia, irmã dos gêmeos, também é envolvente, dramática e incestuosa. Segundo Hatoum, suas personagens têm a ver com várias pessoas e não só com uma, mas o trabalho maior parte da invenção das mesmas.

Antes de começar a criar uma história, Hatoum disse que já tinha em sua mente uma estrutura montada, onde tem o fim da narrativa para que não se perca, na maioria de seus livros as histórias começam pelo final, pois sabendo onde o romance vai terminar fica melhor para desenvolver o restante da obra. Na escrita, segundo o autor, a sua lentidão é irritante. Flaubert era lento demais para escrever, escritor esse que foi sua obra prima de estudos para suas narrações. Em sua obra *Cinzas do Norte* ele diz que foi um livro autobiográfico. As suas personagens são sempre problemáticas, pois tais figuras dramáticas são fundamentais para o desenvolvimento da obra. Outro ponto citado por ele é que a imaginação é fundamental para composição das ideias, pois a história nada tem a ver com autoajuda, os romances não são narrativas açucaradas.

Entre várias literaturas lidas por Milton Hatoum é citada uma grande obra, uma grande virada literária para ele, Marcel Proust (1871-1922) com o livro *Em busca do tempo perdido* uma obra que narra aspectos da família francesa que representa toda a sociedade daquela época.

Em outubro de 2017, publica sua quinta obra *A noite da espera* livro esse que é o primeiro da trilogia e trata da formação sentimental e política de um grupo de jovens em Brasília, onde Hatoum morou no final da década de 60. Essa obra é a primeira ambientada fora de Manaus, diferente das demais. Para o autor, a literatura é uma forma de resistência. As pessoas estão muito envolvidas com as tecnologias, tudo mais prático, mais rápido, quase não se tem tempo para se dedicar a uma boa leitura.

Em seu livro de contos *A cidade ilhada* Hatoum levou cerca de 18 anos para escrevê-lo, um desses contos deu origem a uma personagem de *Relatos de um certo Oriente* que mais tarde se tornaria uma grande obra.

O Romance *Relato de um Certo Oriente* (1989)

Essa narrativa tem início com a chegada de uma mulher a Manaus, após um longo período de ausência da sua cidade de infância. Ela deseja encontrar Emilie, a matriarca da família libanesa com quem passou parte da sua vida. Ao adentrar na casa a narradora-personagem que não possui nome nesta narrativa depara-se com o cenário que lembra ares libaneses.

Antes de entrar na copa, decidi dar uma olhada nos aposentos do andar térreo. Duas salas contíguas se isolavam do resto da casa. Além de sombrias, estavam entulhadas de móveis e poltronas, decoradas com tapetes de Kasher e de Isfahan, elementos indianos que emitiam o brilho da porcelana polida, e baús orientais com relevos de dragão nas cinco faces (Hatoum, 2000, p. 8).

Tais lembranças trazem à tona certas memórias da época em que viveu naquela casa. A narradora-personagem é filha adotiva de Emilie juntamente com seu outro irmão que se encontra em Barcelona. Ela, sua mãe adotiva, a matriarca da linhagem possui mais quatro filhos, a saber: Hakim e Samara Délia, que passam a ser os tios da personagem e do seu irmão, e outros dois, denominados inomináveis, filhos ferozes e intrigantes.

Essa narrativa é construída em cima de memórias e relatos feitos ao irmão que está em outro país como é evidenciado em:

Antes de sair para reencontrar Emilie, imaginei como estarias em Barcelona, entre a Sagrada Família e o Mediterrâneo, talvez sentado em algum banco da praça do Diamante, quem sabe pensando em mim, na minha passagem pelo espaço de nossa infância: cidade imaginária, fundada numa manhã de 1954 (Hatoum, 2000, p. 10).

Nessa novela ficcional de Milton Hatoum são resgatados relatos de um mundo perdido, que vai se reconstruindo na fala das personagens, cada qual tem seu relato que é contado ao longo de oito capítulos para se chegar ao todo reunindo todos os fatos acontecidos nessa linhagem que marcaram para sempre a narradora e os que fazem parte desta história que desencadeia momentos de dor, tragédia e brigas entre eles.

Toda essa trama se passa na cidade de Manaus, uma cidade separada da floresta através do rio que divide ambas, esse lugar se torna o segundo lar de Emilie, uma cidade marcada pelo hibridismo cultural, diferentes idiomas, costumes e pessoas de diferentes nacionalidades dividindo o mesmo espaço.

Ainda temos outras personagens importantes que dão vida a essa narrativa como o marido de Emilie que também não possui nome, o alemão Dorner que é fotógrafo e amigo da família, Hindié Conceição a amiga da matriarca, Soraya Ângela, filha de Samara Délia que é maltratada pelos irmãos inomináveis pelo fato ter nascido surda e muda e os irmãos da personagem central dessa história, Emir e Emílio.

Através do relato feito por tio Hakim é possível começar a desvendar certos segredos da matriarca, segredos estes que já almejava descobrir a um certo tempo, esse tempo se dá quando ocorre a mudança para uma nova casa a dois quarteirões da Parisiense que servia de casa e loja de comércio para os mesmos. Um dia quando a dona da casa se ausenta, tio Hakim resolve então entrar nos aposentos da matriarca para adentrar a tão desejada caixa de segredos, depois de um tempo de procura pela chave da caixa, ele a encontra e enfim pode ter acesso ao que deseja como no trecho que diz:

No coração do cedro, tal uma fenda na madeira, um par de chaves se incrustava. Uma das chaves abriu o armário de mastodonte, e as portas abertas revelaram-me, pela primeira vez, o mundo íntimo de Emilie. Lembro muito bem que fiquei encabulado e fascinado diante de tantos objetos ausentes nos aposentos da Parisiense, mas a vexação e o desvario tomam conta de alguém que se depara com a intimidade do outro (Hatoum, 2000, p. 48).

Entre tantos relatos feitos por tio Hakim, ele relembrou o episódio acontecido com o alemão Dorner que era fotógrafo e amigo da família, que pode fotografar pela última vez Emir, o irmão de sua mãe que é evidenciado no trecho: “Dorner fotografou Emir no centro do coreto da praça da Polícia. Foi a última foto de Emir, um pouco antes de sua caminhada solitária que terminaria no cais do porto e no fundo do rio” (Hatoum, p. 54). Difícil foi para ela entender o motivo pelo qual o irmão resolveu tirar a própria vida.

Para o fotógrafo, Emir não era como os outros imigrantes, “ele se esquivava de tudo, tinha um olhar meio perdido, de alguém que conversa contigo, te olha no olho, mas é o olhar de uma pessoa ausente” (Hatoum, 2000, p. 56).

Logo após a morte de Emir, Emilie insistiu com o marido que conseguisse a foto do irmão com Dorner que fora registrada minutos antes de sua morte, após tanta insistência para obtê-las ela finalmente consegue colocar em prática uma promessa que fizera durante boa parte de sua vida, como evidencia o trecho:

A cada manhã do aniversário da morte Emir tua avó caminhava até a Matriz e ajoelhada, com o corpo voltado para o rio, orava os responsos de Santo Antônio; depois seguia até o cais e pedia a um catraieiro para que a conduzisse à boca do igarapé dos Educandos, onde jogava na água um vaso de flores e um retrato do irmão(...) (Hatoum, 2000, p. 75 e 76).

Com a morte de Emir, o fotógrafo partiu para Alemanha, uma viagem de longos anos, que é relatada pela memória de tio Hakim, que relembra como os dois se conheceram quando diz em: “Eu o conheci no natal de 1935, e desde então fiquei maravilhado com os álbuns de fotografias e desenhos que ele não cansava de mostrar às crianças e ao meu pai” (Hatoum, 2000, p. 72). Com a partida dele para a Europa, os dois nunca mais se viram, porque tio também partiria em definitivo para o Sul, deixando assim apenas lembranças de uma época vivida.

O relacionamento de tio Hakim e Emilie era de apego mútuo, ainda mais depois que aprendeu o idioma da matriarca, o que o aproximou mais ainda dela, mas com o passar dos anos e de tanto presenciar alguns eventos que o desagradava dentro da casa como o comportamento de seus irmãos, que não tinham rédeas e que ela defendia-os com todo fervor ainda que estivessem errados fez com que tio Hakim tomasse a decisão de partir, momento esse que foi marcante para ambos quando ele tomou a decisão de comunicá-la de sua partida no trecho onde afirma: “Quando lhe comuniquei diante dos outros irmãos a minha decisão de ir embora daqui, ela expressou sua surpresa com uma torrente verbal que só nós dois entendíamos.” (2000, p. 92). O marido da matriarca foi convencido por ela a ajudar o filho mais velho com uma mesada que fora estipulada por ela mesma, então assim foi marcado o tempo entre esses dois, mãe e filho nunca mais se veriam, a não ser pelo fato de se comunicarem através de fotos, porque a mãe jamais escreveu uma linha para o filho.

Ao retornar a Manaus depois de vinte anos a personagem-narradora depara-se com muitas lembranças da casa onde morou que ainda estavam intactas como é descrito no trecho:

Menos de quinhentos metros separavam a casa onde nossa mãe morava da de Emilie. Ao longo dessa breve caminhada, impressionou-me encontrar certos espaços ainda intactos, petrificados no tempo, como se nada de novo tivesse sido erigido (Hatoum, 2000, p. 108).

Ela foi até a casa de sua mãe para encontrá-la, mas foi em vão, porque ao adentrar o portão da casa percebeu que não havia ninguém e resolveu sair e dar uma volta na cidade retornando a hora do almoço como é mencionado em:

Decidi, então perambular pela cidade, dialogar com a ausência de tanto tempo, e retornar ao sobrado à hora do almoço. Atravessei a ponte metálica sobre o igarapé e penetrei nas ruelas de um bairro desconhecido. Um cheiro acre e muito forte surgiu com as cores espalhafatosas das fachadas de madeira(...) (Hatoum, 2000, p. 111).

No passeio que fez pela cidade observando-a como estava diferente, as pessoas, os lugares, os cheiros, tudo havia mudado, foi então que percebeu um grande alvoroço se formando entre as pessoas como descreve o momento:

Uma rajada de vento morno formava redemoinhos de poeira e papel, e ameaçava a frágil arquitetura das barracas, que oscilavam com seus penduricalhos, provocando um corre-corre de pessoas antes invisíveis, que procuravam guardar máscaras e outros objetos expostos ao temporal; as passarelas erguidas sobre o lodaçal crepitavam com o alvoroço de pessoas correndo para tentar salvar frutas e verduras do toró que ia desabar (Hatoum, 2000, p.115).

Foi no meio de toda essa confusão que a chuva causou que ela se deparou com alguém se aproximando, o bom e velho amigo da família também se encontrava na cidade, Dorner o fotógrafo alemão, passaram um tempo conversando enquanto aquele temporal desabava na cidade, escolheram um local para se recostarem e ficaram ali lembrando fatos passados. Várias foram as lembranças lembradas por ambos naquele lugar, foi então a personagem deparou com o passar das horas onde descreve o trecho:

Foi então que comecei a consultar com nervosismo e obstinação o relógio; ouvi a badalada solitária anunciar a primeira hora da tarde e assustei-me com a defasagem de sessenta minutos; aqui, o fluxo do tempo é tão lento que a vida pode se arrastar sem pressa. Mas algo me apressava, além da vontade de desvencilhar-me de Dorner: ficar ali, a sós com ele, significava dar margem a uma nostalgia sem fim (Hatoum, 2000, p. 120).

Logo após o encontro que sabia ser o último a personagem voltou para casa e ao chegar deparou-se com um estardalhaço de gente na casa e Hindié veio correndo em sua direção e abraçou-a, fortemente impedindo-a de entrar na casa, mas balbuciou em poucas frases o que teria acontecido quando afirmava em:

Foi doloroso não ter visto Emilie, aceitar com resignação a impossibilidade de um encontro, eu que adiei tantas vezes essa viagem, presa na armadilha do dia a dia, ao fim de cada ano pensando: já é tempo de ir vê-la, de saciar essa ânsia, de enfro-nhar-me com ela no fundo da rede (Hatoum, 2000, p. 122).

A narradora-personagem não pode se despedir de sua mãe adotiva há tempo, mas conseguiu relatar ao seu irmão todos as impressões e momentos memoráveis que viveu naquela cidade e casa onde cresceu, conseguiu reunir relatos das pessoas que eram próximas a Emilie e com isso registrar lembranças, confidências que foram narradas pela sua própria voz ao irmão que estava em Barcelona.

Essa história se passa num período de batalha onde os alemães fogem de Manaus por serem perseguidos nas suas colônias, se escondem no mato, adoecem, morrem e os que sobrevivem conseguem regressar à cidade depois da guerra. Segundo o livro de Sun Tzu (2018, p. 21) *A Arte da guerra* diz que: “a guerra é fundamental para o Estado. Ela está relacionada à vida e à morte e pode ser tanto o caminho para a segurança quanto à aniquilação. Por isso, é necessário estudá-la de forma aprofundada”.

Dois Irmãos (2000)

O segundo livro de Hatoum, *Dois Irmãos* (2000), publicado após 11 anos de silêncio, depois de *Relatos de um certo Oriente* (1989), foi um dos romances mais aclamados pelo público leitor trazendo de volta os dramas íntimos, tema recorrente em suas demais obras. O enredo dessa trama tem como história central a vida conturbada entre dois irmãos gêmeos – Yaqub e Omar – que nunca conseguiram conviver em harmonia entre si, drama esse que acaba envolvendo os demais personagens, sua mãe Zana, o pai Halim e sua irmã Rânia, uma linhagem de origem libanesa e residente em Manaus. Fazem ainda parte dessa narrativa as personagens Domingas, empregada da família e seu filho Nael (narrador-personagem) bastardo de um dos gêmeos, e que passa parte da sua vida tentando descobrir quem é seu pai. Essa história se passa na cidade de Manaus nos anos de 1910 a 1960, uma cidade habitada por muitos estrangeiros que viviam do comércio, mas que viram suas vidas entrarem em decadência juntamente após o período de grande efervescência econômica

e cultural vividos no século XX. Além da casa onde ocorrem diversos eventos, a cidade, o rio, o porto à margem do Rio Negro é cenário para os grandes episódios que acontecem na ascendência dos gêmeos onde se constroem as relações de identidade e diferença entre eles.

Por causa de tantas divergências entre os gêmeos, Halim o pai de ambos resolve mandá-los para o Líbano, como descreve este trecho:

Aconteceu um ano antes da Segunda Guerra, quando os gêmeos completaram treze anos de idade. Halim queria mandar os dois para o Sul do Líbano. Zana relutou, e conseguiu persuadir o marido a mandar apenas Yaqub. Durante anos Omar foi tratado como filho único, o único menino (Hatoum, 2000, p.15)

Yaqub sempre se questionou por que ele fora o escolhido para ir ao Líbano e não seu irmão caçula conforme o trecho em que pensa: “sozinho, aos cuidados de uma família de amigos que ia viajar para o Líbano. Sim, por que ele e não o Caçula, perguntava a si mesmo...” (Hatoum, 2000, p. 20).

Após passar tanto tempo fora de Manaus, Yaqub finalmente retorna a sua cidade natal, com seu retorno também vem à tona muitas lembranças de sua infância na cidade onde crescera. Manaus estava muito diferente, conforme afirma em:

Fora assim durante os anos de guerra: Manaus às escuras, seus moradores acovelavam-se diante dos açougues e empórios, disputando um naco de carne, um pacote de arroz, feijão, sal ou café. Havia racionamento de energia, e um ovo valia ouro (Hatoum, 2000, p. 22).

As desavenças entre os irmãos gêmeos se dão desde muito cedo, o que faz com que Halim tome a decisão de mandar o gêmeo que nasceu primeiro para o sul do Líbano. Um dos episódios que marca essa relação de ódio entre os irmãos acontece quando Omar enciumado de Yaqub atira-lhe um caco de vidro no rosto por causa de Lívia (uma personagem que gosta dos gêmeos) o que acaba por lhe ferir o rosto deixando uma cicatriz por resto da vida. Esse episódio é contado por Domingas a seu filho que é o narrador-personagem desta trama e que relata muitos fatos ocorridos como no trecho onde diz: “Isso Domingas me contou. Mas muita coisa do que aconteceu eu mesmo vi, porque enxerguei de fora aquele pequeno mundo. Sim, de fora e às vezes distantes. Mas fui o observador desse jogo e presenciei muitas cartadas, até o lance final” (Hatoum, 2000, p. 29).

As diferenças entre Yaqub e Omar eram realmente muito extremas, Yaqub era um rapaz tímido que tinha vergonha de falar, era alvo de chacotas na escola e tido como um rapaz rude, esquisito, mas em contrapartida um galanteador como afirma o trecho: “De frente, como um destemido, arqueando a sobancelha esquerda: um tímido que podia passar por conquistador. Sorria e dava uma risada gostosa no momento certo: o momento em que as meninas das praças, dos bailes e dos arraiais suspiravam” (Hatoum, 2000, p. 30). “Era o mais silencioso da casa e da rua, reticente ao extremo” (Hatoum, 2000, p. 31). O pai se gabava com orgulho do filho mais velho que mostrava suas habilidades dia após dia como é afirmado em:

Possuía habilidades com os números, sabia calcular, abstrair e lhe dar com os algarismos o que engrandecia seu pai Halim que dizia: “E para isso”, dizia o pai orgulhoso, “não é preciso língua, só cabeça. Yaqub tem de sobra o que falta no outro (Hatoum, 2000, p. 31).

Enquanto Omar era exatamente o oposto do irmão gêmeo como retrata o fragmento em:

O outro, o Caçula, exagerava nas audácias juvenis: gazeava lições de latim, subornava porteiros sisudos do colégio dos padres e saía para a noite, fardado, transgressor dos pés ao gogó, rondando os salões da Maloca dos Barés, do Acapulco, do Cheik Club, do Shangri-Lá (Hatoum, 2000, p. 32).

No natal de 1949, Yaqub tomou uma grande decisão, queria ir embora de Manaus, o que causou grande resistência por parte de Zana, mas ele já estava decidido, antes de sua partida para a cidade de São Paulo, na manhã de agosto de 1949, data do aniversário dos gêmeos, o gêmeo pediu de presente uma farda de gala, pois resolveu desfilar no dia da Independência representando o colégio dos padres já que este era o seu último ano. No dia do desfile a casa era um alvoroço só, como afirma o trecho: “As mulheres da casa se assanharam para admirar o espadachim. Madrugaram na avenida para conseguir um lugar próximo à passagem das bandas e pelotões” (Hatoum, 2000, p. 39). “O espadachim marchava à frente da banda e dos oito pelotões, sozinho, recebendo aplausos e assobios. Jogavam-lhe açucenas brancas e flores do mato...” (Hatoum, 2000, p. 40). Com esse desfile que encantou a família e a cidade marcou sua despedida da cidade. No dia da despedida dele, tiveram um almoço do qual Omar não participou, chegou no final da festa e acompanhava de longe o movimento da mãe ao dar mais atenção ao filho que ia embora. Sentiu-se esquecido como no fragmento que afirma:

O Caçula não moveu uma palha: continuou sentado à mesa, quieto diante do prato intocado. Sofria com a decisão do Yaqub. Ele, o Caçula, ia permanecer ali, ia reinar na casa, nas ruas, na cidade, mas o outro tivera a coragem de partir. O destemido, o indômito na infância, estava murcho, ferido (Hatoum, 2000, p. 42 e 43).

Yaqub escrevia mensalmente para a mãe relevando nas cartas como era a sua vida nova cidade como é descrito no trecho: “As cartas iam relevando um fascínio por uma vida nova, o ritmo dos desgarrados da família que vivem só. Agora não morava numa aldeia, mas numa metrópole” (Hatoum, 2000, p. 60). Depois de certo tempo o envio de cartas foi diminuindo, até se tornarem escassas, Ele estava inteiramente adaptado a capital, começou a trabalhar como professor de matemática numa universidade e logo depois resolveu seguir carreira de engenheiro, o que para o pai Halim era um grande orgulhoso, motivo de comemoração na casa. O gêmeo mais velho crescia profissionalmente, porém seu silêncio, sua forma lacônica de viver permanecerá nele. No lado oposto, Omar continuava a levar uma vida desregrada como é afirmado em:

Já Omar era presente: seu corpo estava ali, dormindo no alpendre. O corpo participava de um jogo entre a inércia da ressaca e a euforia da vida noturna. Durante a manhã, ele esquecia do mundo, era um ser imóvel, embrulhado na rede. No começo da tarde, rugia, faminto (Hatoum, 2000, p. 61).

O pai Halim nunca quis ter filhos, pois dizia que os filhos tirariam toda a privacidade do casal como é relatado em: “Halim queria gozar a vida com Zana, queria tudo, viver tudo com ela, só os dois, siderados pelo egoísmo da paixão. ” (Hatoum, 2000, p. 62). Antes da chegada dos gêmeos, Zana logo depois da morte do pai, resolveu abrir um pequeno comércio para trabalhar com o marido que ficava no centro da cidade, na rua dos Barés, nessa mesma época, uma irmãzinha da Igreja veio lhe oferecer uma órfã, uma indiazinha já alfabetizada e batizada, uma bela cunhantã, seu nome era Domingas, que passou a ser a cuidadora de Yaqub quando ele nasceu. Com a chegada dos gêmeos a rotina da

casa mudou e Halim já não podia desfrutar de momentos prazerosos com Zana como é mencionado em:

Yaqub e Omar nasceram dois anos depois da chegada de Domingas à casa. Halim se assustou ao ver os dois dedos da parteira anunciando gêmeos. Nasceram em casa, e Omar uns poucos minutos depois. O Caçula. O que adoeceu muito nos primeiros anos de vida (Hatoum, 2000, p. 66).

Zana sempre teve preferência pelo filho Caçula por ter nascido doente, não desapegava do menino, enquanto o outro gêmeo ficava aos cuidados de Domingas, “a cunhantã mirrada, meio escrava, meio ama” (Hatoum, 2000).

Jano, o personagem-narrador começa a questionar sua vinda ao mundo, tinha curiosidade, queria saber sua origem, seu antepassado, até que começou a desconfiar que podia ser filho de um dos gêmeos. Ele questionava Domingas que sempre evitou falar no assunto como é relatado no trecho: “Anos depois, desconfiei: um dos gêmeos era meu pai. Domingas disfarçava quando eu tocava no assunto; deixava-me cheio de dúvida, talvez pensando que um dia eu pudesse descobrir a verdade. Eu sofria com o silêncio dela” (Hatoum, 2000, p. 73).

O narrador-personagem, filho de um dos gêmeos, tinha total acesso a casa, liberdade para entrar e sair e podia desfrutar da comida, da bebida, seus padrões não se importavam, porém havia muitas tarefas que eram designadas por Zana, que não dava sossego nenhum para Jano e sua mãe Domingas. Todos os dias havia algo para ser feito por eles na casa ou fora dela. Ele só tinha a oportunidade de folgar quando a dona da casa pedia para ele comprar miúdos no centro da cidade como é descrito em:

Aos domingos, quando Zana me pedia para comprar miúdos de boi no porto da Catraia, eu folgava um pouco, passeava ao léu pela cidade, atravessava pontes metálicas, perambulava nas áreas margeadas por igarapés, os bairros que se expandiam àquela época, cercando o centro de Manaus. Via um outro mundo naqueles recantos, a cidade que não vemos, ou não queremos ver. Um mundo escondido, ocultado, cheio de seres que improvisavam tudo para sobreviver, alguns vegetando, feito a cachorrada esquelética que rondava os pilares das palafitas. Via mulheres cujos rostos lembravam os de minha mãe, via crianças que um dia seriam levadas para o orfanato que Domingas odiava (Hatoum, 2000, p. 80 e 81).

Assim findava o único passeio que o narrador podia fazer sossegado pela cidade, seu momento de liberdade como é evidenciado em: “A imensidão escura e levemente ondulada me aliviava, me devolvia por um momento a liberdade tolhida. Eu respirava só de olhar para o rio. E era muito, era quase tudo nas tardes de folga” (Hatoum, 2000, p. 81).

Mesmo com todos os afazeres Jano ainda tentava estudar quando não era impedido por Zana que sempre tinha alguma tarefa para ele fazer, mas o pior de tudo era ainda ter que aguentar o Omar, o filho desregrado que não tinha limites como mostra o trecho em:

E havia também Omar. Aí tudo se embrulhava, foi um inferno até o fim. Eu não podia comer à mesa com o Caçula. Ele queria a mesa só para ele, almoçava e jantava quando tinha vontade. Sozinho. Um dia, eu estava almoçando quando ele se aproximou e deu a ordem: que eu saísse, fosse comer na cozinha. Halim estava por perto, me disse: “Não, come aí mesmo, essa mesa é de todos nós.” O Caçula bufava, depois se vingava de mim. Nunca suportou me ver estudar noite adentro, concentrado no quatinho abafado. As noites eram a minha esperança remota. Quando Omar esborniava, era um transtorno (Hatoum, 2000, p.88).

Devido a tantas atividades a se fazerem na casa, as importunações do Caçula, Jano teve vontade de fugir várias vezes, mas sempre pensava na mãe que ficaria sozinha a mercê daquela família, morando no fundo do quintal. Mesmo em meio a muitas dificuldades enfrentadas pela mãe e o filho, ele preferia esquecer tudo e aceitar a sua sina.

Já haviam se passado seis anos desde a partida de Yaqub para São Paulo, sua vida era outra na capital, fez progresso na sua área de formação, tinha um destino glorioso, porém não se gabava de tal fato, ao contrário dele, Omar continuava o mesmo de sempre, causando diversos problemas a sua família, chegando a irritar tanto o pai, que o mesmo resolveu mandá-lo a São Paulo na esperança de que o Caçula tomasse jeito, voltasse a estudar e trabalhar, dando duro igual o irmão. Omar mesmo contrariado viajou como é evidenciado em: “Ele viajou dando coices no ar, rebelde, enraivecido. Foram seis meses de quietude na casa, de alívio para Halim” (Hatoum, 2000, p. 106). Yaqub não aceitou que o irmão viesse morar com ele, porém disse que alugaria um quarto para o mesmo e matriculara-o numa escola. Passado algum tempo o gêmeo mais velho resolveu verificar como estava seu irmão e para sua surpresa ao chegar na pensão soube que o irmão abandonara o quarto sem nenhuma explicação como relata o trecho:

Foi a pensão da rua Tamandaré e soube que o irmão abandonara o quarto sem nenhuma explicação, sem nem mesmo pagá-lo. Entrou no quartinho de Omar e viu uma mala vazia no chão, a roupa pendurada em cruzetas improvisadas, um mapa dos Estados Unidos sobre a escrivaninha. Nenhum bilhete, nenhuma palavra, sinal algum (Hatoum, 2000, p. 110).

Yaqub foi passar uns dias em Manaus depois de longos seis anos, com seu retorno a cidade também veio à tona muitas lembranças de sua infância, foi passear com Jano, pode rever algumas pessoas que fizeram parte da sua vida naquele lugar quente e úmido, passeou de barco pelo rio e viu as crianças brincando nas palafitas e lembrou que brincara ali com Domingas. Já perto do seu retorno para Manaus, ele resolveu contar para o pai o que tinha acontecido com seu irmão. Logo depois do seu desaparecimento começaram a chegar cartões postais de vários lugares nos Estados Unidos. Descobriu que seu irmão tinha roubado seu passaporte, uma gravata de seda e duas camisas de linho, mas o pior de tudo foi que só depois se deu conta de que havia sumido os seus dólares que guardara num livro. Yaqub contou tudo para o pai cheio de ódio jurando se vingar do irmão pelo fato acontecido.

Órfãos do Eldorado (2008)

Órfãos do Eldorado (2008), uma novela ficcional criada por Milton Hatoum que explora o Norte do Brasil, mas precisamente a região amazônica com toda a sua beleza imponente, seus rios imensos e caudalosos, a selva enigmática que possui suas mais diversas histórias em torno do universo da exploração da borracha, e conta com uma infinidade de lendas e mitos que norteiam essa narrativa tão fabulosa que vai buscar a fundo nas lendas e mitos contados por moradores da beira do rio, caboclos e indígenas que vivem na região com suas culturas e crenças cada um, respeitando a natureza e o que ela possui de melhor. Essa narrativa nos leva a um período em que Manaus estava no centro das atenções, em que era vista por todos como sinônimo de riqueza fácil, período esse que atraiu vários navegantes europeus em busca do fabuloso “Mito do Eldorado”.

O romance dá início nos apresentando a família Cordovil, em especial a figura de Arminto, personagem envolvido durante toda a trama, que se revela um herdeiro negligente com a herança deixada pelo pai Amando e a partir daí uma sequência de fatos se desenrolam em torno dessa família despedaçada por mágoas, ressentimentos que não são superados nem mesmo com o passar dos tempos.

Dentre as personagens que compõem o cenário de *Órfãos do Eldorado* (2008) temos a figura enigmática de Amando Cordovil, filho de Edílio Cordovil, de quem herdou o prazer em comerciar e ganhar dinheiro. Homens que trabalhavam incansavelmente com navios cargueiros que transportavam a borracha para fora do país. Ele (filho) tinha projetos ousados, imaginava-se fazendo carregamentos tão grandes quanto o das Companhias de navegação que por ali passavam, a exemplo disso, temos *Booth Line* e o *Lloyd Brasileiro*, que eram responsáveis por grande escoamento da produção do látex.

Mas a relação entre Amando e seu filho nunca foi das melhores, logo que Arminto nasceu sua mãe veio a falecer do parto e essa ocasião mudou para sempre o relacionamento entre eles. Segundo Hatoum (2008, p. 27), “Entre nós dois havia a sombra de minha mãe: o sofrimento que ele suportava desde a morte dela. Para Amando, eu era o algoz de uma história de amor”. O menino ficou à mercê, o pai não sabia o que fazer e a criança acabou por ser criada por uma índia que o amamentou e cuidou dele por um tempo.

Na pequena Vila Bela, o senhor Cordovil é um ser muito querido por todos, presta serviços à comunidade, ajuda no orfanato entre outras atividades que contribuem para a beleza da pequena cidade, é um homem bem-quisto, mas para com o filho sua indiferença não muda e Arminto não o vê da mesma forma que a comunidade como relata Vasconcelos (2010, p. 83):

O paradoxo do pai austero e indiferente em contraste com o benfeitor da cidade é resolvido na narrativa pela determinação de Arminto em supor más intenções na filantropia do pai. Só assim a figura paterna e a figura pública poderiam finalmente se identificar. Não que Amando fosse dotado de um caráter moral irrepreensível, como atesta sua própria relação de pai ou amante de uma órfã. Mas muito do que o narrador descreve a respeito de Amando é resultado de um impulso neurótico de tornar plano um personagem inequivocamente espesso.

Separados pela mesma dor, a morte da esposa e mãe, pai e filho se mantêm distantes de qualquer relação afetiva, na ocasião que surge a oportunidade de uma possível reconciliação entre ambos, o jovem retorna a Vila Bela, mas seu pai morre antes mesmo que possam reatar os laços. Conforme Hatoum (2008, p. 28):

Eu tinha passado uns quatro ou cinco anos sem pisar em Vila Bela, e, desde o momento em que Amando foi velado na igreja do Carmo, percebi como ele era querido. Isto me deixou confuso, porque os elogios ao finado contrariavam a imagem do pai vivo. Eu sabia que ele gostava de dar esmolas, um vício que herdei e mantive por muito tempo. E lembrava como fora caridoso nos festejos da Virgem do Carmo. Depois de sua morte, eu soube que ele havia sido um verdadeiro filantropo. Dava roupa e comida ao orfanato das Carmelitas, ajudara a construir o palácio episcopal e a restaurar a cadeia pública. Até pagou o ordenado dos carcereiros, um favor que fez ao governo e aos moradores.

Durante a narrativa da personagem Arminto são mostrados pelo narrador, no caso, o próprio filho, que talvez as intenções do pai não são de fato assim tão boas, ele induz o leitor a acreditar que o senhor Cordovil praticava atos ilícitos que não condiziam com o

conceito que tinham dele, contudo as afirmações do descritor não são comprobatórias e no final apenas deixam uma margem de incerteza acerca do mesmo. De alguma forma Arminto procura destorcer a boa imagem que seu pai tem na cidade.

Essa novela ficcional produzida por Milton Hatoum é recheada de suposições acerca dos papéis dramáticos que cada um exerce nesse enredo, um misto entre o bem e o mal, faz parte dessa obra tão cheia de mistérios e contrates que são detectados na atuação de cada personagem. A partir da oralidade de Arminto é possível conhecer os demais participantes desta obra que contracenam com ele, narra as histórias míticas e envolve seus personagens nesse meio mágico e por meio dele temos a devida impressão de cada um, conforme relaciona Silva (2011, p. 45) quando diz:

Órfãos do Eldorado é essa narrativa que traz um sujeito contemporâneo contando uma história mítica na tentativa de lhe dar veracidade. Nós, leitores, entramos em contato com o autor real – que cria e recria a linguagem por meio de sua língua e tece seu texto – e o autor implícito que peneira o que vamos ler.

Pai e filho nunca tiveram nenhuma aproximação afetiva, separados pela morte da mãe, Arminto esperava por um momento de afago e conversa entre ambos, mas nunca aconteceu tal fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo é retratar um pouco sobre as obras criadas por Milton Hatoum e suas diversas reflexões sobre famílias disfuncionais, com problemas e segredos escondidos ao longo do tempo como “Relato de um certo Oriente”, nas suas narrativas é possível observar como o autor explora todas as mazelas familiares, reais e imaginárias, preferências por filhos, como na obra “Dois Irmãos”, pai e filho que não se entendem, desde que a esposa e mãe falece em virtude do parto, como é visto em “Órfãos do Eldorado”.

Paralelo a esse universo familiar, tem-se outro aspecto citado na obra que são os vários lugares da cidade de Manaus e regiões amazônicas que permeiam as narrativas de Milton Hatoum, dando ênfase aos diversos cenários da região e da capital Manaus.

Dessa forma é possível observar como estas obras fazem um passeio pela região norte do Brasil mostrando um pouco da cultura dos povos amazônicos, seus costumes, crenças, estilo de vida, os imigrantes que para cá vieram e formaram suas famílias, suas fortunas, suas mazelas levando ao público leitor o conhecimento da terra, primeiramente pelos seus próprios moradores, que apesar de nascerem e crescerem na região, ainda desconhecem a sua própria cultura e estilo de vida, depois estendendo-se aos mais diversos públicos espalhados pelo Brasil e pelo mundo.

As obras de Milton Hatoum são emblemáticas na sua construção, envolvente no seu enredo e trazem à tona várias situações cotidianas passadas na cidade de Manaus envolvendo suas personagens em contextos bem familiares para quem reside na capital amazonense. Em meio a esse arcabouço de informações, curiosidades, histórias, culturas, mazelas familiares é possível ao leitor conhecer e se debruçar num universo de conhecimento único que norteiam essas obras mencionadas nesse artigo e que por sua vez abrem um leque de possibilidades para outras leituras que envolvam a cultura, as crenças, e estilo de vida dos mais variados moradores dessa região tão vasta do norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

- HATOUM, Milton. **Relatos de Um Certo Oriente**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- HATOUM, Milton. **Dois Irmãos**. - São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- TZU, Sun. **A Arte da guerra**. São Paulo: Buzz editora, 2018.
- FEITOSA, Sheila da Silva. **A Educação, o Mito, a Lenda e a Historicidade Amazônica de Milton Hatoum em Órfãos do Eldorado (2008)**.
- SAMPIERI, Robert Hernandez. **Metodologia da Pesquisa**. Editora Penso, 2013.
- SILVA, Maria Emília Martins. **Do Mítico ao imagético: a espetacularização em Órfãos do Eldorado, de Milton Hatoum**. Kalópe, São Paulo, ano 7, n. 14, p. 40-51. jul./dez., 2011.
- VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **A função da transposição dos mitos em Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum**. Curitiba, 2010.

A Literatura Brasileira no Ensino Fundamental: Desafios e Estratégias para as Séries Finais

Brazilian Literature in Elementary Education: Challenges and Strategies for the Final Grades

André de Oliveira Costa

Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante). Especialista em Ensino de Artes pela FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante).

RESUMO

Este estudo reflete sobre o ensino da literatura brasileira nas séries finais do Ensino Fundamental, destacando sua importância para o desenvolvimento da leitura crítica e apreciativa dos alunos. A pesquisa aborda a relevância da literatura brasileira na formação dos estudantes, os desafios enfrentados pelos educadores e as práticas pedagógicas necessárias para tornar o ensino mais significativo, tendo como base bibliográfica Antunes (2010) e Bakhtin (2016) que veem a análise de textos e gêneros discursivos como essencial para formar leitores críticos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que reforça a importância do ensino literário na formação de uma postura reflexiva; Geraldi (2011) e Kleiman (2007), onde ambos os autores destacam a necessidade de promover a compreensão profunda dos textos, enquanto Luft (2010) e Soares (2007) defendem a adaptação das metodologias de ensino à realidade dos alunos, utilizando recursos inovadores. A literatura brasileira é, assim, uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes, sendo crucial adotar práticas pedagógicas que tornem esse ensino acessível e relevante.

Palavras-chave: literatura brasileira; ensino fundamental; séries finais; práticas pedagógicas; leitura crítica.

ABSTRACT

This study reflects on the teaching of Brazilian literature in the final years of Elementary School, highlighting its importance for the development of students' critical and appreciative reading. The research addresses the re-



levance of Brazilian literature in the training of students, the challenges faced by educators and the pedagogical practices necessary to make teaching more meaningful, based on Antunes (2010) and Bakhtin (2016), which see the analysis of texts and discursive genres as essential to form critical readers; the National Common Curricular Base (Brazil, 2018) which reinforces the importance of literary teaching in the formation of a reflective stance; Geraldi (2011) and Kleiman (2007), where both authors highlight the need to promote in-depth understanding of texts, while Luft (2010) and Soares (2007) defend the adaptation of teaching methodologies to the students' reality, using innovative resources. Brazilian literature is, therefore, a valuable tool for the cultural and intellectual development of students, and it is crucial to adopt pedagogical practices that make this teaching accessible and relevant.

Keywords: Brazilian literature; elementary education; final grades; pedagogical practices; critical reading.

INTRODUÇÃO

A literatura é um dos componentes mais importantes na formação integral do indivíduo, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da reflexão sobre a sociedade e a história, além de ser um meio eficaz para estimular e aprimorar a capacidade crítica e analítica dos leitores. Ela não apenas possibilita a compreensão de diferentes contextos e perspectivas, mas também ajuda a moldar a visão de mundo dos indivíduos, tornando-os mais conscientes e participativos. No contexto da educação básica brasileira, o ensino da literatura ocupa uma posição central no desenvolvimento de habilidades essenciais, como a leitura, a interpretação de textos e a expressão de ideias, sendo esses aspectos fundamentais não só para o aprendizado de outras disciplinas, mas também para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade ao seu redor.

Dentro do Ensino Fundamental, as séries finais representam um momento particularmente crucial para o aprofundamento das práticas literárias e para a construção de uma relação mais significativa e engajada com os textos literários. Esse período é uma etapa em que os estudantes já possuem uma base de conhecimento mais sólida, permitindo que se aventurem em leituras mais complexas, que abordam questões mais profundas sobre a humanidade, a ética, a política, a cultura e a identidade. Além disso, a literatura se torna um veículo privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo a análise das diferentes realidades sociais e políticas, além de fomentar a empatia e a compreensão das diversidades.

Este estudo busca discutir a relevância do ensino da literatura brasileira nas séries finais do Ensino Fundamental, explorando de que maneira essa prática pedagógica pode contribuir para a formação de estudantes mais críticos, reflexivos e conscientes de sua identidade cultural. A literatura brasileira, com suas várias fases, movimentos e estilos, oferece uma gama vasta de possibilidades pedagógicas que podem ser exploradas de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Ao abordar autores, obras e contextos específicos da literatura nacional, os alunos têm a oportunidade de entender melhor a própria história do Brasil, suas raízes culturais e suas diversas manifestações literárias. Além disso, o estudo da literatura brasileira pode auxiliar os estudantes a se reconectarem

com sua herança cultural, ao mesmo tempo em que proporciona uma reflexão constante sobre os desafios contemporâneos enfrentados pela sociedade. Dessa forma, a literatura se torna não apenas uma disciplina acadêmica, mas também uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos alunos, formando cidadãos mais conscientes, críticos e engajados.

A LITERATURA BRASILEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A literatura brasileira é um reflexo multifacetado da diversidade cultural, histórica e social do Brasil, e, por meio de suas diversas manifestações literárias, é possível observar as transformações políticas, sociais e econômicas que marcaram o país ao longo dos séculos. Cada período histórico e cada movimento literário no Brasil carregam em si as marcas de uma sociedade em constante mudança, refletindo as tensões, os desafios e as conquistas de um povo que viveu intensos processos de colonização, independência, repúblicas, ditaduras e transformações democráticas.

A literatura brasileira, composta por uma vasta gama de autores e obras, é um campo rico que se estende desde o período colonial, com suas influências indígenas, africanas e portuguesas, até os dias de hoje, com as discussões contemporâneas sobre identidade, gênero, etnia, classe social e políticas públicas. Ela abrange uma multiplicidade de estilos e correntes literárias, que vão do Romantismo, com suas características de nacionalismo e exaltação da natureza, passando pelo Realismo, que abordou as condições sociais e psicológicas com uma visão mais crítica e analítica, até o Modernismo, que procurou romper com as tradições e trazer uma nova visão da cultura brasileira. Outros movimentos, como o Parnasianismo, Simbolismo, Barroco, e a literatura contemporânea, também têm grande importância nesse contexto.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, o estudo da literatura brasileira deve ser abordado de maneira que vá além do simples conhecimento da história literária nacional. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018, EF15LP02), é essencial que o ensino da literatura: “propicie ao estudante a apropriação do repertório literário nacional e mundial, de forma a compreender as diversas produções literárias, suas linguagens e contextos”.

A partir dessa perspectiva, o ensino literário deve se concentrar no desenvolvimento da leitura crítica, incentivando os alunos a compreender não apenas as características dos movimentos literários, mas também as questões que esses textos abordam, muitas das quais ainda são relevantes no contexto atual. Ao entrar em contato com as produções literárias de diferentes períodos e estilos, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre as questões sociais, políticas e culturais que permeiam a literatura brasileira, e, com isso, fortalecer sua própria identidade cultural. Ao analisar temas como a luta pela liberdade, a resistência à opressão, a busca pela justiça social e as desigualdades históricas e contemporâneas, os alunos são desafiados a questionar o papel que a literatura desempenha na formação de uma consciência crítica e cidadã, conforme preconiza a BNCC (2018, EF15LP03): “a literatura e as demais linguagens devem ser mediadoras de reflexão sobre o contexto histórico, social e político, fomentando a capacidade crítica do aluno”.

A literatura brasileira permite que os estudantes se reconheçam nas histórias contadas, aproximando-os de personagens, realidades e vivências que, muitas vezes, refletem suas próprias experiências e contextos sociais. A BNCC (, 2018, EF15LP04) reforça que o ensino de literatura deve “desenvolver nas crianças e nos jovens a capacidade de reconhecer a diversidade cultural brasileira, suas expressões literárias e a constituição histórica da sociedade”. Isso é particularmente importante para o desenvolvimento de uma identidade cultural sólida, pois a literatura proporciona um espaço para que os alunos percebam a riqueza de sua herança cultural, as especificidades de suas raízes e as diversidades que compõem a sociedade brasileira. Ao explorar a literatura brasileira de forma crítica, os alunos não apenas aprendem sobre o passado do Brasil, mas também se tornam mais aptos a compreender os desafios que o país ainda enfrenta no presente, desenvolvendo uma postura mais reflexiva e participativa diante das questões que envolvem sua vida social e política.

Portanto, a literatura brasileira, no contexto das séries finais do Ensino Fundamental, deve ser entendida como uma ferramenta poderosa não apenas para o aprimoramento das habilidades de leitura e interpretação, mas também para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social. De acordo com a BNCC (2018, EF15LP05), “a literatura é um meio privilegiado de desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e avaliar criticamente o mundo, de fazer conexões e de construir a própria identidade”.

Ao conectar os estudantes com as questões que moldaram e continuam a moldar o Brasil, a literatura brasileira se torna um veículo essencial para o desenvolvimento de um olhar mais profundo e analítico sobre o país e sobre o próprio indivíduo.

A Literatura como Ferramenta para o Desenvolvimento Crítico

O ensino da literatura brasileira nas séries finais do ensino fundamental e médio tem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de aprimorar habilidades de leitura e interpretação de maneira crítica e reflexiva.

A literatura, embora muitas vezes vista como uma fonte de entretenimento, vai muito além disso. Ela se configura como uma ferramenta poderosa para a compreensão das relações sociais, dos aspectos históricos e culturais de uma sociedade, permitindo que os estudantes adquiram uma visão mais ampla e profunda do mundo ao seu redor. Ao trabalhar com textos literários, os alunos não apenas praticam a leitura, mas também se tornam aptos a analisar e refletir sobre as questões que moldam a sociedade, desenvolvendo a capacidade de questionar, criticar e pensar de forma independente como aponta Luft (2010, p. 102) ao dizer que: “a literatura brasileira é um campo de formação de leitores críticos e, no ensino fundamental, ela deve ser abordada de maneira a despertar a reflexão sobre as questões sociais e culturais do país”.

Uma leitura crítica das obras literárias brasileiras possibilita aos estudantes a oportunidade de explorar e compreender as diferentes realidades sociais representadas nas narrativas. Eles podem questionar normas e valores estabelecidos ao longo do tempo, desafiando conceitos pré-concebidos sobre a cultura e a sociedade. As obras literárias se tornam, assim, um ponto de partida para reflexões e discussões profundas sobre temas

essenciais e universais, como a desigualdade social, a diversidade cultural, as questões de gênero, etnia, classe e os conflitos sociais, que estão presentes não só na literatura, mas também na realidade cotidiana dos estudantes. Essa abordagem crítica permite que os alunos não apenas absorvam conhecimento, mas que também se tornem mais conscientes das complexas dinâmicas de sua sociedade e do mundo, o que, segundo Geraldi (2011, p. 135): “a leitura de textos literários deve ser estimulada de maneira a promover a reflexão crítica e a apropriação de conhecimentos, visando à formação de um leitor ativo e consciente no contexto escolar”.

E ainda: a literatura exerce um papel crucial no desenvolvimento da empatia nos alunos que ao lerem e se envolverem com as histórias de personagens que vivem realidades diferentes das suas têm a chance de se colocar no lugar do outro, entender diferentes perspectivas e vivenciar emoções e situações que não fazem parte de sua experiência direta. Isso não só enriquece o seu repertório emocional, mas também fortalece sua capacidade de compreender as adversidades e as lutas enfrentadas por diversas pessoas em diferentes contextos. Ao fazer essa conexão emocional com os personagens e suas histórias, os alunos podem construir uma visão mais empática e respeitosa em relação às diferenças, promovendo uma convivência mais harmoniosa e solidária na sociedade.

Acerca disso, Soares (2007, p. 80) afirma que:

O letramento, especialmente por meio da literatura, contribui para a formação do sujeito que entende e transforma a realidade a partir da linguagem, sendo um dos principais instrumentos para o desenvolvimento de uma educação crítica e consciente.

Portanto, o ensino da literatura brasileira não deve se restringir apenas à análise de textos, mas também ao estímulo da reflexão crítica e da empatia. Ele deve permitir que os alunos se vejam nas histórias, se identifiquem com as questões abordadas e se tornem agentes de transformação, capazes de questionar e transformar a realidade que os cerca. Assim, a literatura brasileira se torna não apenas um conteúdo a ser estudado, mas um instrumento de aprendizagem que contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e empáticos.

DESAFIOS NO ENSINO DA LITERATURA BRASILEIRA NAS SÉRIES FINAIS

Embora a literatura brasileira tenha um potencial pedagógico imenso, o ensino literário nas séries finais do Ensino Fundamental enfrenta uma série de desafios que comprometem sua eficácia e alcance. Um dos obstáculos mais significativos é a desmotivação dos alunos, que muitas vezes percebem a leitura como uma atividade árida, desconectada da realidade e do cotidiano que vivenciam. Isso ocorre, em grande parte, devido ao fato de que as obras literárias abordadas no currículo escolar nem sempre correspondem aos interesses, anseios ou realidades dos estudantes. Tais obras, muitas vezes distantes das experiências diárias dos jovens, não conseguem estabelecer uma conexão emocional ou intelectual, o que diminui seu poder de envolvimento e aprendizado.

Um desafio crucial é a falta de formação específica dos professores para o ensino da literatura. Embora muitos educadores tenham uma sólida base de conhecimentos sobre o conteúdo literário, a pedagogia da literatura exige competências específicas que vão

além do domínio da língua e dos textos. O ensino literário precisa de uma abordagem que envolva a mediação da leitura, ou seja, a capacidade de conduzir os alunos de forma criativa e dinâmica no processo de interpretação e reflexão dos textos. Isso inclui não só o incentivo à leitura, mas também a promoção da reflexão crítica sobre o contexto social, histórico e cultural das obras, estimulando os alunos a desenvolverem uma visão mais aprofundada e crítica da realidade.

Além disso, é fundamental que os professores criem estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa dos estudantes, tornando o ensino literário uma prática interativa e engajada. Isso pode envolver desde o uso de recursos multimídia, como vídeos e músicas, até a implementação de discussões em grupo, rodas de conversa e atividades que permitam aos alunos expressar suas próprias opiniões e sentimentos em relação aos textos literários. Sem essas estratégias, o ensino da literatura corre o risco de se tornar um processo mecânico e desinteressante, em vez de uma experiência enriquecedora e transformadora.

Superando os Desafios: A Importância das Práticas Pedagógicas Inovadoras

Para superar os desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária, é fundamental que os professores adotem práticas pedagógicas inovadoras, que promovam uma aproximação significativa dos alunos com os textos literários. De acordo com Kleiman (2007), as abordagens pedagógicas que focam na relação entre o texto e o leitor podem ser determinantes no processo de compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos na leitura, como a identificação de dificuldades interpretativas e a busca por soluções para superá-las. Esse foco na interação do aluno com o texto permite que ele desenvolva não apenas habilidades de decodificação, mas também a capacidade de interpretar, refletir e criar sentidos a partir do que está sendo lido.

Outrossim, o trabalho com a linguagem, em suas diversas manifestações e formas de expressão, conforme aponta Soares (2007), pode ser amplamente enriquecido quando se incorpora o uso de ferramentas da Linguística. A análise de textos a partir de suas estruturas linguísticas e dos significados que elas podem carregar oferece uma compreensão mais profunda e complexa das obras, favorecendo o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva. A aplicação desses conceitos contribui para que os alunos compreendam as sutilezas da língua, permitindo-lhes não apenas decifrar, mas também interpretar e se relacionar com os textos de maneira mais eficaz.

Uma abordagem pedagógica que tem se mostrado eficaz no ensino de literatura é a utilização de recursos multimodais. Elementos como filmes, vídeos, podcasts e até mesmo redes sociais podem ser grandes aliados na contextualização de obras literárias, tornando-as mais acessíveis e atrativas para os alunos. Ao incorporar diferentes mídias, o professor consegue aproximar os estudantes do conteúdo literário de maneira mais envolvente, aproveitando o potencial dessas ferramentas para ampliar o alcance e o impacto das obras.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 92):

Os gêneros do discurso são formas de organização do material verbal. No ensino da literatura, compreender os diferentes gêneros literários é essencial para desenvolver a habilidade do aluno em identificar e interagir com as diversas manifestações discursivas da língua.

Essa prática está diretamente alinhada à proposta de Bakhtin, que destaca a importância de compreender os diferentes gêneros discursivos e a interatividade entre os diversos tipos de textos. Essa interação facilita a apropriação de diferentes códigos de comunicação e contribui para a construção de sentidos, ampliando as possibilidades de leitura e compreensão do aluno.

Além disso, é essencial que os professores busquem diversificar o repertório literário que é trabalhado em sala de aula. Isso significa incluir obras e autores que abordem uma ampla gama de questões e perspectivas, refletindo sobre temas sociais, políticos e culturais. Essa diversidade não só enriquece a experiência literária dos alunos, mas também promove um espaço de reflexão crítica sobre as diversas realidades e formas de pensamento que compõem a sociedade. A inclusão de obras de diferentes contextos e períodos históricos permite que os estudantes se identifiquem com diferentes personagens e situações, ampliando seu horizonte cultural e estimulando o pensamento crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) já sugere o uso de textos literários como ferramenta fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos, ao mesmo tempo em que propõe a integração de conteúdos que discutem as diversidades culturais e as questões de formação identitária. A literatura se torna, assim, uma porta para o conhecimento de si e do outro, possibilitando a reflexão sobre a própria identidade e sobre as diversas manifestações culturais que marcam a sociedade contemporânea.

Dessa forma, ao adotar práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, os professores podem não apenas superar os desafios da leitura literária, mas também proporcionar uma experiência rica e transformadora para os alunos, preparando-os para interpretar e interagir com os textos de forma crítica e significativa.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O USO DA LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LITERATURA

A formação do professor é um dos pilares essenciais para assegurar a qualidade do ensino da literatura nas séries finais do Ensino Fundamental. Como destaca Antunes (2010), a análise de textos na sala de aula deve ser orientada por métodos pedagógicos que promovam uma compreensão profunda e significativa dos conteúdos, permitindo que os alunos não apenas decifrem, mas também se envolvam criticamente com os textos, destacando que:

A literatura brasileira deve ser inserida de forma contextualizada, de modo que os alunos compreendam sua importância não apenas como conhecimento de obras, mas como parte da formação de sua identidade cultural e cidadania (Brasil, 2018, p. 49).

Para isso, é fundamental que o educador tenha a competência de articular a teoria literária com práticas pedagógicas eficazes, desenvolvendo um ensino que vá além da simples transmissão de conhecimento. A capacidade do professor de mediar a leitura,

criando situações de aprendizagem que incentivem o diálogo dos alunos com os textos literários, é crucial para o sucesso dessa prática e para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e reflexão dos estudantes.

A Linguística, conforme discutido por Bizzoto, Aroeira e Porto (2010, p.116), oferece uma base teórica robusta que pode enriquecer o trabalho com leitura e produção textual no contexto educacional, em que: “a alfabetização deve ser entendida não apenas como a decodificação de símbolos, mas como um processo de imersão no universo linguístico, sendo a literatura uma ferramenta primordial para essa vivência”.

A compreensão das estruturas linguísticas e dos aspectos cognitivos da leitura, como propõe Kleiman (2007), é fundamental para o desenvolvimento de uma leitura mais analítica e crítica. Ao explorar as características textuais, os alunos são levados a identificar e compreender os múltiplos sentidos que uma obra literária pode oferecer, estimulando a capacidade de inferir significados e a construção de interpretações mais complexas, uma vez que:

A leitura no contexto escolar deve ser vista não como uma habilidade isolada, mas como um processo cognitivo complexo que envolve a interação entre o texto e o leitor, sendo a literatura uma das ferramentas mais eficazes nesse processo (Kleiman, 2007, p. 56).

Nesse processo, a análise das estruturas textuais, aliada a um trabalho de compreensão dos aspectos linguísticos, torna-se uma ferramenta poderosa para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Além disso, a literatura deve ser tratada não apenas como um conteúdo a ser aprendido, mas como um espaço de liberdade, expressão e crítica. Logo, ao trabalhar com a literatura e a leitura de obras literárias, o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de questionar, debater e interpretar os textos de maneira criativa e reflexiva, tornando-os participantes ativos no processo de aprendizagem, como sugere a BNCC (2018, p. 49) ao abordar que:

A literatura brasileira deve ser inserida de forma contextualizada, de modo que os alunos compreendam sua importância não apenas como conhecimento de obras, mas como parte da formação de sua identidade cultural e cidadania.

Portanto, a formação contínua do professor, que inclui a apropriação dos conhecimentos da teoria literária e das abordagens linguísticas, é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam uma leitura crítica e reflexiva. O professor, ao atuar como mediador da leitura e da reflexão literária, tem o poder de transformar a literatura em uma ferramenta poderosa de formação humana, que não só desenvolve as habilidades cognitivas dos alunos, mas também os prepara para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

PROPOSTAS DE AULAS DE LITERATURA BRASILEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A literatura é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento crítico e criativo dos alunos, sendo essencial no currículo do ensino fundamental. As propostas de aulas de literatura voltadas para esse público devem buscar integrar leitura, interpretação e a reflexão

sobre o contexto dos textos, estimulando a curiosidade e a capacidade de expressão dos estudantes. Sendo assim, segue abaixo duas propostas quem têm como objetivo aproximar os alunos da literatura de maneira interativa e reflexiva, estimulando tanto a compreensão dos textos quanto a produção criativa e crítica.

A primeira proposta de aula, “Leitura e Interpretação dos Contos de Lygia Fagundes Telles”, visa introduzir os alunos ao universo literário da autora, explorando a forma como ela aborda questões emocionais e sociais em seus contos. Essa atividade estimula a reflexão crítica sobre os temas presentes nas obras e permite o desenvolvimento de habilidades interpretativas, além de aproximar os alunos da riqueza estilística e da linguagem literária de Telles.

A segunda proposta, intitulada “Por Trás das Palavras: Entrevistando um Autor Fictício”, busca explorar o processo criativo por trás da construção de uma obra literária. Nela, os alunos são incentivados a criar um autor fictício e a desenvolver uma entrevista com esse personagem, refletindo sobre os elementos de narrativa, como a construção de personagens e o uso da linguagem. Essa atividade é uma maneira divertida e inovadora de estimular a criatividade dos estudantes, ao mesmo tempo em que os ensina sobre o ofício de escrever e a relação entre autor e obra.

Proposta de Aula 01: Leitura e Interpretação dos Contos de Lygia Fagundes Telles

Objetivo da Aula: Desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação literária e o prazer pela leitura, ao explorar os contos de Lygia Fagundes Telles, com foco na análise dos elementos de narrativa, personagens e as questões existenciais presentes em suas obras.

Público-alvo: Alunos das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Duração: 1 hora e 30 minutos

Conteúdos:

- Gênero conto
- Personagens e seus conflitos
- Análise de tempo, espaço e narrativa
- Reflexão sobre temas como solidão, relações interpessoais e dilemas existenciais.

1. Introdução: Preparação para a leitura (15 minutos)

Objetivo: Engajar os alunos e preparar o terreno para a leitura dos contos, estimulando a curiosidade e a empatia pelos temas abordados por Lygia Fagundes Telles.

Atividade:

- **Aquecimento verbal:** Inicie a aula com uma roda de conversa sobre temas que os alunos consideram “interessantes” ou “misteriosos” na vida cotidiana.

Exemplos: relações entre amigos, medo do futuro, as relações familiares e afetivas. Este momento busca contextualizar as questões humanas que Lygia Fagundes Telles aborda em seus contos.

- **Mini-biografia de Lygia Fagundes Telles:** Explique brevemente sobre a autora e sua trajetória literária, enfatizando como ela observa e explora as complexidades do ser humano e suas emoções mais profundas.

2. Leitura Interativa de um Conto (25 minutos)

Objetivo: Fazer a leitura de um conto de Lygia Fagundes Telles, permitindo que os alunos compreendam, interpretem e vivenciem a narrativa de forma interativa.

Atividade: Escolha um conto curto de Lygia Fagundes Telles, como “**Venha ver o pôr do sol**” ou “**A Caçada**”. Em vez de realizar uma leitura tradicional em voz alta, utilize a técnica de “leitura compartilhada”:

- Divida os alunos em pequenos grupos de 4 a 5 pessoas.
- Cada grupo será responsável por ler uma parte do conto (a divisão pode ser feita conforme o número de páginas ou parágrafos).
- Após a leitura de cada trecho, os alunos devem compartilhar o que entenderam, suas interpretações, e discutir juntos se há algo que os surpreendeu ou gerou confusão.

Durante a leitura, estimule que eles sublinhem passagens que chamem a atenção ou que apresentem elementos de mistério, confusão ou reflexão.

3. Análise Criativa e Reflexão (25 minutos)

Objetivo: Permitir que os alunos analisem os principais elementos da história e conectem a trama com suas próprias vivências e o contexto social atual.

Atividade:

- **Análise coletiva:** Após a leitura, faça uma roda de conversa para discutir os seguintes aspectos:
 - Quais são os principais conflitos dos personagens?
 - Quais são as emoções que o conto desperta em você?
 - Como você interpreta o final da história? O que ele revela sobre a condição humana?
 - Existe algum tema abordado na obra que se conecta com a sua vida pessoal ou com questões sociais de hoje?
- **Atividade criativa:** Em grupos, os alunos devem criar uma cena alternativa ou uma continuação para o conto lido. Eles podem escrever um breve trecho ou representá-lo como uma cena encenada, usando gestos e falas.

4. Encerramento e Produção Reflexiva (20 minutos)

Objetivo: Consolidar o aprendizado, refletir sobre as lições extraídas da leitura e estimular o pensamento crítico dos alunos.

Atividade:

- **Debate final:** Abra para um debate onde os alunos possam expressar suas opiniões sobre a autora, os temas do conto e como se sentem em relação ao gênero “conto”. Pergunte: “O que você aprendeu sobre si mesmo e sobre os outros através da leitura dessa história?”
- **Reflexão escrita:** Como tarefa de casa, peça aos alunos para escreverem um pequeno texto reflexivo respondendo à pergunta: “O que você acha que Lygia Fagundes Telles quer nos ensinar sobre as relações humanas e a vida por meio de seus contos?”

Dicas para a Aula:

- **Tecnologia:** Caso a escola tenha acesso a recursos tecnológicos, você pode projetar o conto na tela para leitura coletiva, adicionando imagens ou pequenos trechos de filmes que ajudem a contextualizar os temas.
- **Variedade de atividades:** Ao longo da aula, varie as atividades para manter o engajamento. Use a roda de conversa, leitura em grupos, debates e produções criativas para estimular a participação de todos.
- **Emoção e empatia:** Ao abordar os temas de Lygia Fagundes Telles, procure tocar nas emoções dos alunos, fazendo-os se identificar com os dilemas humanos abordados nas narrativas.

Análise da Proposta de Aula sobre os Contos de Lygia Fagundes Telles

A proposta de aula apresentada busca proporcionar uma experiência literária rica e multifacetada, envolvendo os alunos das séries finais do Ensino Fundamental na leitura e interpretação dos contos de Lygia Fagundes Telles. A estratégia adotada é inovadora por explorar o gênero conto de maneira dinâmica e criativa, levando os alunos a interagir com a obra de forma ativa e reflexiva. A seguir, destaco alguns aspectos chave dessa proposta e como ela pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade literária dos alunos.

No que tange aos objetivos e a relevância do conteúdo, a proposta tem como finalidade central a compreensão dos principais elementos literários presentes nos contos de Lygia Fagundes Telles, como a construção dos personagens, a análise dos conflitos e o entendimento das questões existenciais e sociais abordadas pela autora. A escolha de contos curtos e impactantes, como “Venha ver o pôr do sol” e “A caçada”, é acertada, pois são histórias que possuem temas universais e complexos, como as relações humanas e os dilemas existenciais, que dialogam diretamente com a realidade dos alunos.

Ao trabalhar com esses textos, a aula também busca integrar a literatura à experiência vivida pelos alunos, algo fundamental para despertar o interesse pela leitura. As

questões existenciais e emocionais tratadas por Telles, como o medo, a solidão e a busca por sentido, são temas que, apesar de universais, ressoam com grande intensidade na faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental, tornando a leitura mais acessível e significativa.

Quanto à metodologia de ensino proposta, ela é envolvente e permite uma aproximação criativa com o texto literário. O uso de atividades diversificadas, como leitura compartilhada, análise coletiva e produção criativa, é uma forma eficaz de promover uma aprendizagem ativa. A divisão dos alunos em pequenos grupos para a leitura do conto facilita o trabalho colaborativo, permitindo que diferentes perspectivas sobre a narrativa sejam compartilhadas e discutidas. Isso também ajuda a fortalecer a capacidade de argumentação e interpretação dos alunos, aspectos essenciais para o desenvolvimento de competências de leitura crítica.

O momento de reflexão e debate, após a leitura do conto, é um ponto alto da proposta, pois estimula o aluno a pensar sobre o que leu e a relacionar a história com sua própria vivência. Esse tipo de abordagem favorece o aprofundamento no texto e amplia a compreensão de como a literatura pode servir como um espelho para a vida cotidiana. Além disso, a atividade criativa de “continuar” ou reinterpretar a história de forma dramática ou escrita dá aos alunos a oportunidade de expressar sua imaginação e criatividade, reforçando a ideia de que a literatura é uma forma de expressão pessoal e coletiva.

Outro ponto inovador da proposta é o uso de recursos tecnológicos, caso disponíveis, como o uso de projetores para exibir o conto, imagens relacionadas ou até mesmo trechos de adaptações cinematográficas que possam enriquecer a compreensão da obra. Essa abordagem multimodal atrai os alunos que são imersos em diferentes formas de linguagem e comunicação, como as imagens e os vídeos, criando uma experiência mais rica e contextualizada.

E ainda: a proposta de aula também se destaca ao incentivar os alunos a desenvolverem habilidades críticas e criativas. Ao realizar atividades como a análise coletiva e a produção de cenas alternativas, os alunos têm a oportunidade de analisar profundamente os temas abordados nos contos, refletindo sobre as motivações dos personagens e as implicações de suas escolhas. Além disso, a produção de cenas alternativas ou reinterpretação do conto desperta a criatividade, permitindo aos alunos verem o texto sob novas perspectivas e ampliando sua capacidade de expressão artística e escrita.

A reflexão final, por meio de uma escrita pessoal sobre o que a leitura lhes ensinou sobre as relações humanas, é uma excelente maneira de consolidar o aprendizado e de promover o desenvolvimento da habilidade de escrita reflexiva. Esse tipo de produção não só aprimora a expressão escrita, mas também auxilia os alunos a se conectarem com temas universais da literatura e com suas próprias experiências de vida.

Em síntese, a proposta de aula para a leitura dos contos de Lygia Fagundes Telles é um exemplo de como a literatura pode ser ensinada de maneira inovadora e envolvente. A combinação de leitura compartilhada, debates, produções criativas e uso de tecnologia cria um ambiente dinâmico e estimulante para os alunos, que são convidados a se tornar leitores ativos e críticos. A abordagem do conto como um gênero literário curto, mas denso, também é uma estratégia que favorece o aprofundamento e a reflexão sem sobrecarregar

os alunos com textos longos contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e expressão criativa, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso para os estudantes.

Proposta 02: Por Trás das Palavras: Entrevistando Autor Fictício

Objetivo: Desenvolver a compreensão e interpretação literária dos alunos do Ensino Fundamental, séries finais, ao criar uma experiência interativa onde os alunos simulam entrevistas com um “autor fictício” de uma obra literária, utilizando recursos tecnológicos como celulares e aplicativos de vídeo.

Contexto:

A atividade propõe uma experiência imersiva onde os alunos utilizam seus celulares para criar vídeos de entrevistas simuladas com o autor de uma obra literária escolhida. O foco será a interpretação da história e a criação de um diálogo fictício entre o autor e o aluno, estimulando a reflexão sobre o enredo, personagens e temas da obra. A proposta pode ser aplicada a diversas obras literárias, tanto clássicas quanto contemporâneas, e pode ser organizada em uma sequência de atividades ao longo de 3 semanas.

Etapas da Atividade:

1. Escolha da Obra e Introdução ao Autor Fictício (1ª semana):

- Seleção da Obra: O professor escolherá uma obra literária acessível e interessante para os alunos, como “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, “O Menino Maluquinho” de Ziraldo, “Dom Casmurro” de Machado de Assis ou “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo.
- Apresentação da Proposta: O professor explicará a dinâmica da atividade: cada aluno ou grupo de alunos deverá “entrevistar” o autor da obra escolhida, criando uma narrativa onde o autor fictício seja questionado sobre a criação da obra, personagens, temas e os processos por trás de sua história.
- Estudo da Obra: Antes de começar a produção dos vídeos, os alunos lerão o livro ou um trecho significativo. O professor pode sugerir que eles destaquem pontos importantes, como:
 - O principal conflito da história.
 - Os personagens centrais e suas características.
 - O tema ou mensagem da obra.
 - O estilo de escrita do autor e como ele constrói o enredo.

2. Preparação da Entrevista (2ª semana):

- Criação do Roteiro: Os alunos, individualmente ou em grupos, deverão elaborar um roteiro de entrevista com o autor fictício. O professor poderá sugerir algumas perguntas como:
 - O que inspirou a criação dos personagens principais?

- Como você escolheu o cenário da história? Ele tem algum simbolismo?
- Qual é a mensagem que você gostaria que os leitores tirassem da sua obra?
- Se você pudesse mudar algo na história, o que seria?
- Como os eventos da sua vida influenciaram a criação dessa obra?
- Simulação da Entrevista: Para essa etapa, os alunos utilizarão seus celulares para gravar os vídeos. Eles podem optar por atuar como o “jornalista” ou “entrevistador”, e, com base no roteiro, responder ao papel do autor fictício. O autor pode ser interpretado por eles mesmos ou por outros colegas, que farão um “dueto” interpretativo.
- Recursos Técnicos: Os alunos podem usar recursos como aplicativos de gravação de vídeo, como o *InShot* ou *Kinemaster*, para editar as entrevistas e adicionar efeitos sonoros, trilha sonora ou legendas. O aplicativo TikTok ou Instagram também pode ser utilizado para gravações curtas e criativas, se a turma já estiver familiarizada com essas ferramentas.

3. Gravação e Edição dos Vídeos (2ª semana):

- Gravação: Os alunos filmarão suas entrevistas em grupos ou individualmente, utilizando os celulares. Eles devem explorar a encenação e a criatividade, como se fossem uma verdadeira entrevista com o autor da obra.
- Edição Criativa: A edição dos vídeos será uma parte importante da atividade. Os alunos devem usar recursos como efeitos especiais, transições, legendas e até mesmo simular o cenário da “entrevista”. A ideia é que a entrevista pareça uma produção audiovisual de qualidade, onde o conteúdo literário é explorado de forma dinâmica e moderna.

4. Apresentação e Discussão dos Vídeos (3ª semana):

- Exibição dos Vídeos: Os vídeos gravados pelos alunos serão exibidos em sala de aula. A exibição pode ser feita por meio de projetores, no computador ou até mesmo compartilhados em plataformas como o Google Drive ou YouTube (com acesso restrito). Cada aluno ou grupo de alunos terá seu momento de apresentar o “autor fictício” e compartilhar o processo criativo por trás da construção da entrevista.
- Discussão Pós-Apresentação: Após a exibição dos vídeos, o professor conduzirá uma discussão sobre os aspectos literários da obra abordada nas entrevistas. O que os alunos aprenderam sobre a obra e como eles se apropriaram dos elementos da história para criar perguntas criativas? Algumas questões para discussão podem ser:
 - Como a adaptação para o formato de entrevista alterou ou aprofundou a sua compreensão da obra?
 - Quais foram as descobertas mais interessantes sobre o autor fictício?
 - Como a tecnologia ajudou a tornar a literatura mais interessante e acessível para você?

- O que você faria de diferente se tivesse mais tempo para preparar a entrevista?

5. Avaliação:

A avaliação será feita de forma contínua e baseada nos seguintes critérios:

- Compreensão da obra: Avaliar como os alunos interpretaram a obra e como souberam extrair seus principais elementos literários para a entrevista.
- Criatividade e Originalidade: A originalidade das perguntas e respostas, e a forma criativa como o autor fictício foi interpretado e representado.
- Qualidade da Produção: A qualidade técnica dos vídeos, incluindo edição, cenários, trilha sonora e utilização dos recursos tecnológicos de forma criativa.
- Participação e Colaboração: Avaliar como os alunos trabalharam em grupo, colaborando na criação do conteúdo e dividindo tarefas.

6. Ferramentas e Recursos:

- Celulares dos Alunos: Para gravação de vídeos.
- Aplicativos de Edição de Vídeo: InShot, Kinemaster, TikTok, Canva (para a criação de elementos gráficos).
- Plataformas de Compartilhamento de Vídeo: Google Drive, YouTube (com acesso restrito para a turma).
- Plataformas de Discussão e Feedback: Google Classroom, Padlet (para compartilhar e discutir as entrevistas).

Análise da Proposta de Aula: Por Trás das Palavras

A proposta de aula *“Por Trás das Palavras: Entrevistando Autor Fictício”* é uma excelente estratégia para envolver alunos do Ensino Fundamental, nas séries finais, de uma maneira inovadora e interativa com a literatura. Essa abordagem não só incentiva a compreensão literária, mas também oferece uma experiência dinâmica de imersão, que utiliza a tecnologia de maneira criativa, permitindo que os estudantes explorem os textos de uma forma lúdica e profunda.

A proposta se destaca pela utilização de recursos tecnológicos, como celulares e aplicativos de edição de vídeo, para criar uma experiência imersiva e moderna de interação com a literatura. Isso proporciona uma aproximação do universo digital que muitos alunos já dominam, transformando uma atividade de leitura em algo mais envolvente e próximo de seu cotidiano. A possibilidade de usar plataformas como TikTok, Instagram e aplicativos de edição também abre espaço para que os alunos desenvolvam habilidades digitais importantes para o mundo contemporâneo.

O processo de entrevistar um autor fictício exige dos alunos não apenas uma leitura atenta e crítica da obra, mas também a capacidade de construir perguntas significativas que evidenciem os aspectos principais da história, como personagens, cenários e temas centrais. Ao criar respostas para o autor fictício, os alunos são desafiados a pensar sobre

o ponto de vista do escritor e a refletir sobre a construção da narrativa e dos elementos literários. O uso da imaginação e da interpretação literária é um ponto forte da proposta.

A metodologia promove a aprendizagem ativa, pois os alunos não são apenas receptores de informação, mas se tornam produtores de conteúdo. A proposta permite que eles se envolvam em todo o processo, desde a escolha da obra até a criação e edição dos vídeos. Ao trabalhar em grupos ou de forma individual, os estudantes aprendem a colaborar, dividindo responsabilidades, discutindo ideias e ajudando uns aos outros a enriquecer a atividade. Essa interação social e colaborativa é essencial para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

Ao transformar a análise da obra literária em uma entrevista com o autor, a proposta leva os alunos a um nível mais profundo de compreensão do texto. A atividade vai além da simples leitura e interpretação, pois convida os alunos a refletirem sobre o processo de criação literária e a colocarem-se no lugar do autor. Isso pode gerar uma conexão mais pessoal e empática com os textos, permitindo uma apreciação mais rica e duradoura da literatura.

A avaliação proposta é abrangente e focada em múltiplos aspectos do aprendizado, como a compreensão da obra, a criatividade na elaboração da entrevista, a qualidade técnica dos vídeos e a colaboração entre os alunos. Isso garante que o processo de aprendizagem seja observado de forma holística, valorizando não apenas o resultado final, mas também o desenvolvimento contínuo e a participação ativa dos alunos em cada etapa da atividade.

A utilização de tecnologia de maneira criativa e interativa tende a aumentar o interesse dos alunos pela literatura, tornando o estudo dos livros mais acessível e interessante. Ao realizar uma atividade que une arte, tecnologia e literatura, os alunos têm a oportunidade de viver a experiência de uma forma divertida, o que pode despertar neles um gosto maior pela leitura e pela análise crítica dos textos.

Além de estimular o pensamento crítico e criativo, a atividade promove o desenvolvimento de habilidades digitais, como a gravação e edição de vídeos, que são ferramentas fundamentais no contexto educacional atual. A experiência também pode contribuir para que os alunos aprendam a usar a tecnologia de forma ética e produtiva, agregando valor à sua formação acadêmica.

A proposta oferece uma oportunidade única para que os alunos reflitam sobre o trabalho de um autor, suas motivações, escolhas e desafios ao criar uma obra literária. Isso pode ampliar a compreensão sobre o processo criativo e, ao mesmo tempo, estimular o pensamento crítico acerca dos temas abordados na obra escolhida, seja ela clássica ou contemporânea.

Em resumo, a proposta *“Por Trás das Palavras: Entrevistando Autor Fictício”* é uma maneira inovadora e eficaz de estimular a compreensão literária e a criatividade entre os alunos do Ensino Fundamental. Ao integrar a literatura com a tecnologia, ela proporciona uma experiência de aprendizagem rica e envolvente, além de incentivar a expressão artística, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades digitais. A atividade, ao explorar diferentes dimensões da obra literária de maneira lúdica e profunda, pode transformar a forma como os alunos se relacionam com a leitura, tornando-a mais significativa e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura brasileira desempenha um papel crucial no ensino fundamental, especialmente nas séries finais, onde os estudantes estão em um momento de maior amadurecimento intelectual e emocional. Nesse estágio, a literatura se torna uma ferramenta poderosa para expandir o horizonte de conhecimentos e ajudar os alunos a se conectarem com questões históricas, sociais e culturais do Brasil. Ao proporcionar uma leitura crítica das obras literárias brasileiras, os professores não apenas ampliam o repertório literário dos estudantes, mas também contribuem significativamente para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e preparados para compreender e transformar a realidade que os cerca.

No entanto, apesar dos desafios que o ensino da literatura ainda enfrenta, como a falta de recursos, a resistência de alguns alunos e a necessidade de adaptação às novas gerações de estudantes, é possível superar essas dificuldades com a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Ao tornar a leitura mais significativa e engajada, os professores conseguem aproximar os alunos dos textos literários de maneira que desperte seu interesse e curiosidade. O uso de recursos multimodais, abordagens interativas e o trabalho com diferentes perspectivas literárias são algumas das formas de tornar a literatura mais acessível e relevante no cotidiano dos alunos.

Além disso, o incentivo à leitura contínua, aliado à reflexão crítica sobre as obras lidas, pode fomentar no estudante o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas essenciais para sua formação integral. A literatura, ao ser trabalhada de maneira interligada com outras áreas do conhecimento, fortalece ainda mais seu papel educacional. O trabalho interdisciplinar, que conecta a literatura a outras disciplinas, como História, Sociologia e Artes, por exemplo, possibilita uma compreensão mais profunda do contexto das obras e de suas mensagens, estimulando a reflexão sobre questões sociais e culturais fundamentais.

Assim, para que a literatura brasileira cumpra plenamente seu papel na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é imprescindível que os professores adotem uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade de vozes presentes na literatura nacional. Eles devem incentivar o pensamento crítico e a análise das obras sob diferentes prismas, promovendo a troca de ideias e o debate construtivo entre os alunos.

A literatura, enquanto um reflexo das questões sociais, culturais e históricas do Brasil, tem o potencial de transformar os alunos em cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de atuar ativamente na construção de um país mais democrático e plural. Portanto, o ensino da literatura não deve ser visto apenas como uma prática acadêmica, mas como uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos que, por meio da leitura crítica, possam contribuir para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIZZOTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização e Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 set. de 2021.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 8. ed. Porto Alegre: Ática, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

Organizadores

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

Índice Remissivo

A

alimentação 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89
alunos 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 45, 46, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 67, 69, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121
aprendizagem 15, 16, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 34, 35
aspectos 15, 16, 17, 18, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 43, 45, 48, 50, 51, 54, 60, 76, 79, 81, 83, 86, 91, 92, 94

B

brasileira 29, 61, 90, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 121

C

comida 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
conhecimento 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 40, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 66, 67, 70, 74, 91, 103, 106, 107, 109, 111, 112, 121
construção 13, 14, 15, 19, 28, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 103, 106, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121
contexto 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 26, 28, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 45, 46
cordel 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
crítica 20, 25, 32, 39, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 60
cultura 14, 21, 22, 24, 29, 30, 36, 42, 43, 50, 60, 66, 73, 76, 77, 83, 86, 88, 103, 106, 107, 108
cultural 12, 29, 41, 43, 47, 67, 73, 76, 77, 82, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 98, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

D

desenvolvimento 22, 27, 33, 36, 46, 51, 52, 56, 63, 65, 66, 67, 70, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 94,

105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115,
116, 117, 120, 121
discurso 11, 13, 14, 15, 19, 20, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 51, 54, 60
dualismo 72, 73, 75

E

educação 29, 38, 39, 46, 49, 54, 61, 63, 65, 67, 70, 74,
76, 77, 106, 109
eixos 14, 48, 51, 52, 54, 55, 60, 61, 62
elementos 21, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 66, 73, 81, 82,
83, 93, 94, 113, 114, 115, 118, 119, 120
ensino 15, 16, 21, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 37
escola 16, 23, 25, 28, 29, 31, 34, 37, 63, 65, 68, 69
escolar 23, 24, 32, 36, 37, 38, 39, 45, 46
escrita 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
estudantes 11, 16, 21, 22, 25, 27, 30, 33, 45, 46, 51, 53,
54, 67, 70, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 117, 119, 120, 121

F

finais 39, 79, 93, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113,
115, 117, 119, 121
fundamental 13, 23, 26, 29, 31, 36, 37, 39, 46, 52, 65,
70, 74, 82, 84, 88, 89, 94, 97, 105, 106, 108, 110,
111, 112, 115, 121

G

gramática 22, 23, 25, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 60, 61, 62

H

historicidade 29, 36, 91

I

identidade 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
infantil 63, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
intelectual 23, 68, 77, 105, 109, 121
interpessoal 43, 63
interpretação 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33,
34, 35, 36

L

leitor 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 35, 66, 67, 68, 69,
70, 72, 91, 93, 97, 102, 103, 109, 110, 112, 122
leitores 16, 21, 28, 36, 67, 73, 78, 92, 103, 105, 106,
108, 112, 116, 118
leitura 13, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 37, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 60
lenda 33, 91
língua portuguesa 23, 36, 37, 48, 49, 51, 53, 54
linguísticos 12, 13, 15, 18, 26, 48, 51, 52, 53, 54, 60, 64,
66, 112
literária 22, 29, 63, 64, 65, 66, 67, 70
literatura 21, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 64, 66, 70,
72, 73, 74, 75, 79
livros 23, 24, 30, 33, 65, 72, 73, 91, 92, 93, 94, 120

M

mito 91

N

narrativa 29, 33, 44, 68, 72, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83,
84, 86, 87, 88, 89
nordestina 21, 25, 29, 30, 36

P

pedagógicas 34, 46, 49, 62, 67, 105, 106, 110, 111,

112, 121
poesia 21, 23, 29, 30, 34, 35, 36
práticas 13, 25, 26, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
52, 63, 64, 65, 66, 70, 88, 105, 106, 110, 111, 112,
121

R

rap 48, 49, 51, 54
redação 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
relação 19, 24, 27, 29, 32, 33, 35, 40, 41, 42, 44, 45,
50, 51, 53, 57, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70

S

séries 30, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 117,
119, 121
simbolismo 73, 81, 83, 84
simbologia 72
sistema 6
sociais 13, 14, 19, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 51, 56, 60, 63, 70, 73, 74, 77, 79,
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93
subjetividade 11, 12, 15, 17, 18, 19
submissão 11, 12, 15, 19

T

texto 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 43, 44,
45, 47
textos 11, 15, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 39, 40,
44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 60, 61, 66, 67,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115,
117, 119, 120, 121
textuais 26, 31, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 50, 53, 66,
112
textual 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27,
31, 32, 33, 34, 35, 36
três 24, 29, 31, 34, 45, 48, 51, 54, 55, 60, 61



AYA EDITORA
2025

