

LÍNGUA PORTUGUESA E OS ESTUDOS LITERÁRIOS E LINGUÍSTICOS PRODUZIDOS NO BRASIL

ANGELA MARIA GOMES
(ORGANIZADORA)

LÍNGUA PORTUGUESA E OS ESTUDOS LITERÁRIOS E LINGUÍSTICOS PRODUZIDOS NO BRASIL

ANGELA MARIA GOMES
(ORGANIZADORA)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

L755 Língua portuguesa e os estudos literários e linguísticos produzidos no Brasil [recurso eletrônico] / Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-65-81740-10-8
 DOI 10.22533/at.ed.108201902

1. Educação. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria.

CDD 410

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Podemos vislumbrar a literatura representando a plenitude funcional da linguagem, um saber da Língua não limitado à competência idiomática. “Língua Portuguesa e os Estudos Literários e Linguísticos produzidos no Brasil” nos traz pesquisas que abordam relações entre os campos literário e linguístico, a integração entre os ensinamentos de língua e literatura, as quais constituem uma forma conjunta e única da nossa cultura.

A leitura constitui uma atividade central tanto para a formação docente em si, como para a construção de ações didático-pedagógicas à altura das exigências e complexidades dos espaços sociais e institucionais da sociedade contemporânea. A experiência com o texto literário, além de levar a uma análise das estratégias linguísticas de construção desse texto, colabora também para a construção de um pensamento crítico acerca de questões éticas, políticas, sociais e ideológicas.

Aqui encontramos reflexões que vão ainda além: o universo das práticas pedagógicas com foco no ensino de literatura e psicanálise, propondo-nos como objetivo uma prática de ensino construindo uma interface entre a psicanálise junguiana e a literatura gótica vitoriana; a poesia nos apresentada como a verdade da obra dramática e a escrita literária revelada como uma partitura verbal para a linguagem poética na obra do dramaturgo Ariano Suassuna; a análise dos aspectos espaciais, não apenas como elementos estáticos em uma narrativa, mas com uma significativa funcionalidade dentro do texto literário, analisado aqui na obra do escritor português José Saramago.

Entre tantos gêneros e composições literárias, o conto é uma narrativa curta que gira em torno de um só conflito, com poucos personagens. Mas Como ler um conto de três parágrafos apenas? Pode um título ser um verso que em seis palavras condensa os mais variados mistérios da vida? Estas e outras reflexões literárias você encontra aqui!

Angela M. Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“A VERDADEIRA CASA DE CADA UM É O SÍTIO ONDE DORME” – ESPAÇO EM <i>ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA</i>	
Yane Scavinski	
DOI 10.22533/at.ed.1082019021	
CAPÍTULO 2	15
A ESCUTA POÉTICO-MUSICAL DE “UMA MULHER VESTIDA DE SOL”: LITERATURA E MÚSICA EM UNIDADE PERFORMÁTICA NA OBRA DE ARIANO SUASSUNA	
Célia Patrícia Sampaio Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.1082019022	
CAPÍTULO 3	25
A LEITURA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: HÁ UM OUTRO CAMINHO?	
Heliud Luis Maia Moura	
DOI 10.22533/at.ed.1082019023	
CAPÍTULO 4	41
DEFICIENTE AUDITIVO E SURDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
Sílvia Cleide Piquiá dos Santos Ilza Galvão Cutrim	
DOI 10.22533/at.ed.1082019024	
CAPÍTULO 5	52
ENSINANDO INTERATIVIDADE AOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA COM AUXÍLIO DO MOODLE EM SALA DE AULA	
Felipe Bertelli Levez Fabriciu Alarcão Veiga Benini	
DOI 10.22533/at.ed.1082019025	
CAPÍTULO 6	59
LITERATURA E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR	
Diana Patricia Ferreira de Santana Neide Biodere	
DOI 10.22533/at.ed.1082019026	
CAPÍTULO 7	65
“MENTIRAS E VERDADES NO MESMO CHÃO”: UMA TRAVESSIA PELO CONTO DE MARIA LUCIA MEDEIROS	
Lídia Carla Holanda Alcantara	
DOI 10.22533/at.ed.1082019027	
CAPÍTULO 8	76
O MÉDICO E O MONSTRO EM INTERFACE COM A PSICANÁLISE JUNGUIANA: UMA PROPOSTA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LITERATURA	
Gabriel Penteado Rocha Lucia Maria dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1082019028	

SOBRE A ORGANIZADORA.....	90
ÍNDICE REMISSIVO	91

“A VERDADEIRA CASA DE CADA UM É O SÍTIO ONDE DORME” – ESPAÇO EM *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*

Data de aceite: 14/02/2020

Yane Scavinski

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4253962778711367>

31/10/2019

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise dos aspectos espaciais na obra *Ensaio sobre a Cegueira* do escritor português José Saramago. O estudo tem seu foco nos espaços manicômio e casas, uma vez que ambos os lugares possuem uma forte representatividade na obra e atuam diretamente sobre as personagens. Observa-se que os espaços não são elementos estáticos em uma narrativa, pois apresentam uma significativa funcionalidade dentro do texto literário. Esta pode ser observada a partir das influências projetadas sobre as personagens. Além disso, o espaço pode determinar e moldar os comportamentos das pessoas que compartilham o mesmo lugar, bem como definir suas ações, pensamentos e sentimentos. O espaço não é uma exclusiva ferramenta dos personagens, pois ele auxilia, ao seu modo, os leitores na compreensão da obra. Este trabalho

baseia-se principalmente nos teóricos Osman Lins, Carlos Reis e Ana Cristina Mendes Lopes. O primeiro colabora com o enfoque espacial, devido suas contribuições como estudioso do tema. Os demais trazem o suporte teórico específico para a clareza do objeto de estudo. Ainda, neste trabalho será suscitado o caráter fenomenológico do espaço casa, bem como a contribuição de algumas teses para elucidar e apoiar este artigo.

PALAVRAS-CHAVE: José Saramago, ensaio sobre a cegueira, espaço.

L'ESPACE DANS L'ŒUVRE *L'AVEUGLEMENT*

RÉSUMÉ : Cet article a pour objectif présenter une analyse des aspects spatiaux dans l'œuvre *L'aveuglement* de l'écrivain portugais José Saramago. L'étude a sa mise au point dans les espaces l'asile de fous et les maisons, une fois que tous les deux lieux possèdent une forte représentativité dans cette œuvre. Ils agissent directement sur les personnages. Il est observé que les espaces ne sont pas des éléments statiques dans un récit, puisqu'ils présentent une significative fonctionnalité dans le texte littéraire, car ils influencent, ils déterminent et moulent les comportements, les actions et les sentiments des personnages. L'espace n'est

pas un outil exclusif des personnages. Ils aident aussi les lecteurs en ce qui concernent la compréhension d'œuvre. Ce travail est basé principalement dans les théoriciens Osman Lins, Carlos Reis et Ana Cristina Mendes Lopes. Le premier collabore avec l'approche de l'espace grâce à ses contributions en tant que chercheur de ce thème. Les autres nous apportent le soutien théorique de l'objet d'étude. Bref, dans ce travail, il sera montré le caractère phénoménologique de l'espace maison, ainsi comme quelques contributions des thèses afin d'élucider et soutenir cet article.

MOTS-CLEF: José Saramago, *L'aveuglement*, l'espace.

1 | INTRODUÇÃO

Ensaia as primeiras palavras deste artigo científico em uma biblioteca, local silencioso e repleto de livros, ideal para os estudos. Neste momento, não sei onde o leitor estará, talvez no conforto de um sofá, na cadeira de um departamento ou na varanda enquanto lê e toma uma brisa da tarde. O fato é que estamos inseridos a todo o momento em um dado espaço, seja ele público ou privado. Este espaço pode interferir em nosso comportamento e por vezes até nos delimita em alguns aspectos. Para tomar um banho pensamos no banheiro. Para dormir pensamos no quarto. O espaço no qual estamos atua sobre nós e sugere um comportamento ou sentimento preestabelecido, ou seja, ficamos à vontade em nossa própria sala de estar, por exemplo, mas não tão à vontade se esta sala for a de um parente distante.

Em um romance não é diferente, o espaço desempenha um importante papel como pano de fundo funcional, no qual se desenrolam as ações das personagens. Neste viés, a presente pesquisa tem por objetivo uma análise da funcionalidade do espaço em *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago. Concebemos por espaço “uma das mais importantes categorias da narrativa, não só pelas articulações funcionais que estabelece com as categorias restantes, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam.” (REIS; LOPES, 1988, p. 204). Para Osman Lins (1977, p. 72) “O espaço no romance, tem sido – ou assim pode entender-se – tudo que, intencionalmente disposto, enquadra a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem.” Além disso, este estudioso sugere que o espaço pode ser compreendido como aquilo que é exterior, que circunda as personagens “tanto social como fisicamente, a plataforma dos seus passos, o fundo contra o qual se delineiam seus perfis. [...] chegando a ser, em alguns casos, o móvel, o fulcro, a fonte da ação.” (LINS, 1976, p.60-67).

Baseada nestes teóricos, proponho um estudo sobre os aspectos espaciais, no romance do escritor português, a partir de uma reflexão a respeito das supostas influências do espaço sobre as personagens. Todos os espaços exercem um importante papel na narrativa. No entanto, o intuito deste trabalho é realizar uma

análise com foco nos espaços casas e manicômio, pois os classifico como um dos exemplos mais claros da importância espacial no romance.

Há muitos estudos acerca do espaço, alguns se focalizam no caráter fenomenológico, como Gaston Bachelard. Outros tendem a estudar o espaço de maneira indissociável do tempo, como o crítico literário Mikhail Bakhtin propôs com a teoria do cronotopo. Antônio Dimas, por exemplo, publicou um livro intitulado *Espaço e romance*, no qual apresenta um apanhado de várias teorias e estudiosos sobre a temática do espaço. Antônio Cândido elaborou um ensaio denominado *Degradação do Espaço* para analisar este elemento narrativo no romance do escritor francês Émile Zola. Osman Lins dedicou seus estudos para analisar os aspectos espaciais nas obras de Lima Barreto. Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes colaboram como apoio teórico apresentado no *Dicionário de teoria da narrativa*.

É certo afirmar que tempo e espaço estão intimamente ligados, mas não só eles, pois isto ocorre com todos os demais elementos da narrativa. Tudo é previamente pensado e ligado, o narrador, as personagens, o tempo, a ambientação, o espaço etc. Todas estas ferramentas colaboram e são partes fundamentais para a construção, por conseguinte, interpretação e compreensão, de um romance, neste caso. Osman Lins (1976, p. 63-64) afirma:

Não só o espaço e tempo, quando nos debruçamos sobre a narrativa são indissociáveis. A narrativa é um objeto compacto e inextricável, todos os seus fios se enlaçam entre si e cada um reflete inúmeros outros. Pode-se, apesar de tudo, isolar artificialmente um dos seus aspectos e estudá-lo – não, compreende-se, como se os demais aspectos inexistissem, mas projetando-o sobre eles: neste sentido, é viável aprofundar, numa obra literária, a compreensão do *seu* espaço ou do *seu* tempo, ou, de um modo mais exato, do tratamento concedido, aí, ao espaço ou ao tempo: que função desempenham, qual a sua importância e como os introduz o narrador.

Tudo em uma narrativa está interligado, mas o que podemos fazer, para fins de análise, é dar um foco maior para um aspecto, neste caso espacial, mas ainda, isso não impede a realização de comentários sobre os outros recursos que formam o texto literário *Ensaio sobre a cegueira*. Com esta perspectiva, iniciarei o estudo do espaço pelas casas. Meu objetivo é evidenciar, como sugere Lins, a função desempenhada por elas, bem como, a partir de trechos do romance, investigar sobre a importância e o papel destes ambientes tanto para as personagens, quanto para a compreensão da obra, além de apresentar como os espaços são introduzidos pelo narrador. Estas três objetivações serão retomadas na análise do manicômio.

2 | CASAS

Dentro do carro, o primeiro cego perde a visão, antes ele que estava no domínio do veículo agora não pode controlá-lo, nem ao menos sair do lugar. Então

as ruas, espaço no qual ele sempre andava, agora sumiam imersas no “mar de leite”, tornando-se um vazio. A atitude do primeiro cego é pedir para que alguém o leve até sua casa: “A mulher que falara de nervos foi de opinião que se devia chamar uma ambulância, [...] mas o cego disse que não, não queria tanto, só pedia que o encaminhassem até à porta do prédio onde morava.” (SARAMAGO, 1995, p. 12)² As ruas e até mesmo o hospital não são lugares familiares, Nanci Geroldo Richter (2007, p. 19), apoiada pelas considerações do teórico Augé, entende que “há dois espaços distintos: o primeiro se refere ao lugar em que vivemos em família e onde projetamos nossa vida; os “não-lugares” são aqueles pelos quais passamos, tais como aeroportos, quartos de hotel, rodoviárias, [...]”

O primeiro cego estava em um “não-lugar” representado pelas ruas e pelo automóvel. Quando ele perde o controle sobre esse local de locomoção, quando ele não pode mais dominar a “plataforma de seus passos” (LINS, 1976, p.60), o cego deseja chegar onde sua vida está projetada, ou seja, retornar ao seu lar. De algum modo, o cego se sente vulnerável naquele ambiente, ali ele poderia se perder facilmente, qualquer pessoa poderia prejudicá-lo. Em um hospital, sozinho, não seria diferente já que ele não poderia ver o que aconteceria ou o que fariam com ele. Logo, o desejo de chegar até a própria casa se destaca da necessidade de receber socorro médico, pois no lugar onde vivia há a noção de segurança, ele poderia, de certa forma, estar no controle novamente. Esta passagem é o primeiro indício da importância deste espaço para ele e para outras personagens, pois, não é só o primeiro cego que tem esta ligação com o lugar onde mora. Quando outra personagem cega, como no caso do ladrão do automóvel, por exemplo, ele é levado para casa e é recepcionado por sua mulher, assim como “a rapariga dos óculos escuros” é acolhida em sua casa pelos seus pais.

Uma casa é um espaço que nos é mais conhecido, salvo alguns casos, ela é nosso pilar, um lugar que nos dá certa comodidade e segurança, além da representatividade afetiva, assim como considera Bachelard (2008, p.24), “a casa é nosso canto do mundo”. É para este ambiente de proteção que o cego sente necessidade de ir. Não é apenas neste romance que Saramago concebe a casa como um espaço de proteção e conforto, este aspecto é perceptível em outras obras como, por exemplo, *A história do cerco de Lisboa*, na qual a personagem Raimundo Benvindo Silva tem na casa um espaço muito importante, pois é nela que ele trabalha como revisor, é nela que ele toma a decisão de mudar a afirmação dos cruzados em ajudar Lisboa, e ainda, é na segurança de sua casa que ele tem encontros amorosos com Maria Sara. A casa é um lugar privado, portanto seus moradores podem deixá-la da forma como quiserem, tal qual seus gostos e adaptada aos seus hábitos. Logo, podemos defini-la como um espaço caracterizador, tanto para nós, quanto para as personagens de um romance. Segundo Lins (1976, p. 98):

O espaço caracterizador é em geral restrito – um quarto, uma casa –, refletindo, na escolha dos objetos, na maneira de os dispor e conservar, o modo de ser da personagem. A inserção social desta, entretanto, pode ser sugerida em grande parte por elementos exteriores, como o bairro ou a situação geográfica (claramente indicados, ou [...] apenas insinuados).

O espaço casa tem como funcionalidade, portanto, além da proteção física, representar as identidades das pessoas que nela habitam. Se as casas nos caracterizam, elas também podem sugerir muitas coisas sobre a personalidade de seus moradores, uma vez que são o nosso reflexo. Para elucidar a compreensão do espaço caracterizador, citarei alguns exemplos. O primeiro é a descrição da casa da primeira personagem a cegar e de sua mulher:

Ao mover-se em direção à sala de estar, e apesar da prudente lentidão com que avançava, deslizando a mão hesitante ao longo da parede, fez cair ao chão uma jarra de flores de que não estava à espera. Tinha-se esquecido dela, ou então fora a mulher que a deixara ali quando saiu para o emprego, com a intenção de colocá-la depois em um lugar adequado. Baixou-se para avaliar a gravidade do desastre. A água espalhou-se pelo chão encerado. [...] Depois, apalpando, tropeçando, contornando os móveis, pisando cautelosamente para não enfiar os pés nos tapetes, alcançou o sofá onde ele e a mulher viam a televisão. (1995, p. 18).

Notamos um cuidado com a decoração da casa com flores vivas (uma vez que elas estavam em uma jarra com água), o ambiente nos apresenta vida e alguma relação com a natureza. O leitor pode interpretar um sentimento de companheirismo entre ele e a esposa, quando o narrador afirma que ambos viam televisão juntos, naquela sala de estar, sentados sobre o sofá. O local caracteriza a vida em casal, além de demonstrar a organicidade na qual ambos viviam, pois depois de o cego não ter se lembrado do vaso, concluiu que a mulher não teve tempo de colocá-lo em outro local, além disso, o narrador afirma que o chão da casa estava encerado. É possível considerar que a mulher do primeiro cego, além de trabalhadora e ocupada, era também ordeira com a casa, até por isso ela implica com o marido após chegar do trabalho e ver o vaso em estilhaços no chão. Outro exemplo sobre como o espaço casa caracteriza a personagem é a apresentação do lar do médico e de sua mulher:

Ainda assim, enquanto naquele dia esperavam as chamadas do ministério e do hospital, a mulher do médico, com um espírito de previdência semelhante ao que leva as pessoas sensatas a resolverem em vida os seus assuntos, para que não venha a dar-se, depois da morte, a aborrecida necessidade de recorrer a arrumações violentas, lavou a louça, fez a cama, ordenou a casa de banho, não ficou o que se chama uma perfeição, mas na verdade teria sido crueldade exigir-lhe mais, com aquelas mãos a tremer e os olhos afogados em lágrimas. (1995, p. 257)

Neste trecho, observamos que não há uma descrição detalhada do espaço. Contudo, podemos notar o cuidado da mulher do médico com a casa, mesmo em momentos de apreensão e incertezas, ela realiza pequenas tarefas domésticas. Se pensarmos em suas atitudes para com o espaço (casa), podemos verificar

como é sua personalidade, sua identidade fora dele. Esta identidade é refletida em outros momentos, como por exemplo, quando ela precisa auxiliar os outros cegos, notamos que mesmo ela sentindo o fardo por ter que cuidar deles e alimentá-los, a mulher do médico sempre se esforça ao máximo. Ela pode não conseguir tratá-los com a perfeição que gostaria, mas faz o possível compatível à sua idade e ao seu suporte emocional. Portanto a casa da qual ela cuidou, mesmo em momentos tão ruins, representa o seu caráter. Ela cuida também das pessoas, da melhor forma que consegue.

A todo momento vemos a casa como um lugar para o qual as pessoas recorrem em momentos de apuro, em momentos de descanso. Depois que os cegos conseguem fugir do manicômio, a casa torna-se uma espécie de objetivo a ser alcançado, todos querem voltar para suas casas ou ao menos verificar como elas estão. Contudo, como ela é um espaço caracterizador, é interessante destacar como é representada no romance para o rapaz estrábico e o velho da venda preta. Durante a peregrinação, muitos desejam retornar aos seus lares, como já mencionado, mas o rapaz estrábico não lembra do seu endereço:

Tens alguma ideia de onde estamos, perguntou o marido, Mais ou menos, Longe de casa, Bastante. Os outros quiseram saber também a que distância estariam as suas casas, disseram as moradas, e a mulher do médico foi aproximadamente explicando, o rapazinho estrábico é que não conseguiu lembrar-se, não admira, há já tempo que deixou de pedir a mãe. (1995, p. 212)

A casa é um espaço caracterizador da personagem e como o menino não lembra da sua, temos a impressão de que ele ainda não tem uma caracterização própria na sociedade por ser uma pessoa muito jovem, ele está em desenvolvimento e ainda não há, com relação à moradia, um lugar que o represente. Por outro lado, o velho da venda preta já tem mais idade e um lar. Entretanto, esta representação não é, em certa medida, positiva:

Pelo caminho que levavam passariam a dois quarteirões da casa onde o velho da venda preta tinha o seu quarto de homem só, mas já tinham decidido que seguiriam adiante, comida não há lá, de roupas não necessita, os livros não pode lê-los. (1995, p. 250)

A mulher do médico e os cegos do grupo decidem não chegar à casa do velho da venda preta, nem ao menos para um descanso. Naquele quarto, não havia outras pessoas, como diz o narrador, era um local de “homem só”. Logo, não tinha a necessidade de verificar se alguém estava a sua espera, se o ocuparam ou não. O quarto não dispunha de nenhum recurso para aquele grupo, pois livros não seriam úteis naquele momento. É como se o quarto, onde ele habitava, fosse a representação de uma total inutilidade para a situação deles, talvez como ele próprio se via:

Eu de mulheres sei pouco, de ti nada, e quanto a homem, para mim, ao tempo que isso vai, agora sou um velho, e zarolho, além de cego, [...] nem tu imaginas quanto a lista negra das auto-recriminações vai crescendo à medida que os anos passam. (1995, p. 290-291)

O próprio personagem se denomina velho, zarolho, cego e ainda afirma que possui uma lista com auto-recriminações, parece que por ele ser idoso e sozinho no mundo é como se sua existência também pudesse ser deixada de lado, assim como o quarto foi ignorado. Do mesmo modo como ele reprova a si próprio, o quarto também foi “reprovado” e retirado da lista de espaços importantes a serem visitados enquanto faziam seus percursos pela cidade.

Depois de uma longa jornada, os cegos chegam à casa do médico e de sua mulher. Aquele era um ambiente do qual os dois eram donos. O interessante para se observar é que durante todo o percurso e na decorrência de tudo o que passaram juntos, os cegos do grupo principal ficaram mais próximos uns dos outros, aprenderam a confiar uns nos outros, se assemelhavam, sem dúvidas, a uma família. Contudo, quando os cegos entram na casa do médico e de sua esposa, eles tomam, neste espaço, outra posição como se ele agisse no domínio psicológico dos convidados.

Segundo Lins (1976, p. 99), “se há o espaço que nos fala sobre a personagem, há também o que lhe fala, o que a influencia. Sua função caracterizadora é quase sempre limitada e a influência que exerce restringe-se por vezes ao psicológico.” Assim como mencionei na introdução deste artigo, quando vamos à casa de um parente distante, de um conhecido ou mesmo uma residência que não é nossa, adotamos uma postura de respeito e ficamos, raras exceções, de certa forma acanhados, pois aquele espaço não nos pertence. Isto acontece com os cegos, como se o espaço caracterizador do médico e de sua mulher ditasse regras de comportamento aos demais, influenciando-os a tomar uma atitude de subordinação perante a morada do outro.

Os cegos compartilharam tudo, os espaços, a violência, a fome, a imundice, dentre as mulheres o estupro, mas aquele espaço, a casa do médico e de sua mulher, não lhes pertencia. Então, enquanto a mulher do médico entra junto com o esposo, os demais ficam parados perto da porta, sem saber o que fazer:

A mulher do primeiro cego disse, Vamos sujar-te tudo, [...] Estavam na sala, quietos, de pé, apesar de tão cansados não se tinham atrevido a procurar um assento, só o médico corria vagamente os móveis com as mãos, deixava-lhes sinais na superfície, era a primeira limpeza que começava, alguma desta poeira já lá vai agarrada às pontas dos dedos. (1995, p. 258)

Apenas o médico e sua mulher adentram a residência e se locomovem normalmente por ela, comportamento natural de quem é dono do lugar, e os demais, movidos pelo respeito à propriedade do próximo e também pela sujeira de seus corpos, hesitam em acompanhá-los sem convites prévios.

Esta residência abriga a todos e eles deixam para trás os traços animais, outrora influenciados pelo meio no qual estavam. Ali, ao contrário do manicômio, eles vivenciam momentos de alegria: o banho tão esperado, o vestuário, corpos e almas limpas. Além disso, eles podem beber água boa, celebram, e por mais que a despensa não seja suficiente para muitos dias, eles ainda assim têm uma refeição longe do caos, da loucura do manicômio e das ruas. Nesta casa eles se sentem abrigados tanto fisicamente como psicologicamente do espaço externo e caótico. A tranquilidade tão buscada e desejada era obtida entre aquelas paredes. Podemos fazer uma comparação do quão importante é o espaço casa, a partir de uma situação do próprio romance, na qual a mulher do médico conversa com a rapariga dos óculos escuros sobre o sonho desta:

Tu és bonita, disse a rapariga dos óculos escuros, Como podes sabê-lo, se nunca me viste, Sonhei duas vezes contigo, Quando, A segunda foi esta noite, Estavas a sonhar com a casa porque te sentias segura e tranquila, é natural, depois de tudo por que passámos, no teu sonho eu era a casa, e como, para ver-me, precisavas pôr-me uma cara, inventaste-a. (1995, p. 267)

Esta citação representa a importância que uma casa pode ter na vida das pessoas, tanto pelo lado concreto, como afetivo. Além disso, o desejo de tê-la e estar sob sua proteção atuam, neste caso, até no inconsciente. Bachelard (2008, p. 26) reflete que “se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz.” A casa não é vista simplesmente como uma mera construção na qual os personagens produzem suas ações, antes de tudo, ela é o pano de fundo que determina seus comportamentos, influencia seus modos de pensar, como se fosse, de certo modo, um ser vivo, o qual protege, acolhe e aguarda sempre o retorno dos seus. Por este motivo a rapariga deixa uma mexa de seus cabelos no trinco da porta da sua própria casa, na esperança de que seus pais retornem ao lar e saibam que ela está bem. A mulher do médico afirma que se eles retornarem irão encontrar aquele sinal, pois “o puxador da porta é a mão estendida de uma casa.” (1995, p. 289). Segundo Lins “a tentativa de humanizar seres inanimados não os subtrai à condição de elementos espaciais”, portanto a casa e sua porta continuarão, estruturalmente, com a função de abrigo, mas psicologicamente e interiormente, tanto para as personagens, quanto para o leitor, é fácil compreender e identificar suas outras funcionalidades existentes na obra, como já apontadas.

A partir daqui, as características do espaço casa serão postas em contraste ao espaço manicômio. Se aquele lugar age como um estabilizador de emoções, atribuindo segurança, conforto e paz aos moradores, o manicômio institui o caos na vida dos personagens que nele foram internados.

3 | MANICÓMIO

Após o governo saber da epidemia, ele adere a uma solução relativamente simples a fim de controlá-la: a exclusão. Logo, é eleito um lugar para iniciar uma quarentena e retirar os primeiros cegos de circulação, isolando-os do restante da população. A escolha do lugar é consciente:

Temos um manicómio vazio, devoluto, à espera de que se lhe dê destino, umas instalações militares que deixaram de ser utilizadas em consequência da recente reestruturação do exército, uma feira industrial em fase adiantada de acabamento, e há ainda, não conseguiram explicar-me porquê, um hipermercado em processo de falência. [...] Pois então que seja o manicómio. (1995, p. 46)

De acordo com Reis e Lopes citados anteriormente, o espaço comporta incidências semânticas em sua caracterização. Em oposição aos sentimentos vinculados à casa, o manicómio acarreta toda uma carga de significações, tanto pelo próprio sentido da palavra, como por sua contextualização social ao longo dos anos, ou seja, o manicómio é um espaço para o tratamento de pessoas com problemas psiquiátricos e não para o tratamento de uma epidemia de cegueira. Portanto, o manicómio (que estava vazio) adere a uma nova funcionalidade, a qual diverge de sua inicial. Contudo, na medida em que as ações ocorrem no romance, é possível sugerir que o espaço influencia os personagens (quase os modifica), para se tornarem mais loucos do que cegos em quarentena.

Quando o manicómio é descrito, há um certo tom de descaso e um ar sombrio. O médico e sua mulher são os primeiros a chegar, e ela, como vê, faz um reconhecimento do espaço no qual se encontram:

O portão foi aberto à justa para eles passarem, e logo fechado. Servindo de corrimão, uma corda grossa ia do portão à porta principal do edifício [...]. No interior a corda abria-se em duas, um ramo para a esquerda, outro para a direita, o sargento gritara, Atenção, o vosso lado é o direito. Ao mesmo tempo que ia arrastando a mala, a mulher guiava o marido para a camarata que se encontrava mais perto da entrada. Era comprida como uma enfermaria antiga, com duas filas de camas que tinham sido pintadas de cinzento, mas donde a tinta já há muito começara a cair. As cobertas, os lençóis e as mantas eram da mesma cor [...]. Havia mais camaratas, corredores longos e estreitos, gabinetes que deviam ter sido de médicos, sentinas encardidas, uma cozinha que ainda não perdera o cheiro de má comida, um grande refeitório com mesas de tampo forradas de zinco, três celas acolchoadas até à altura de dois metros e forradas de cortiça daí para cima. Por trás do edifício havia uma cerca abandonada, com árvores mal cuidadas, os troncos davam a ideia de terem sido esfolados. Por toda a parte se via lixo. (1995, p. 47).

Com a ideia do internamento, os doentes sentem que estão sendo atendidos bem e que o governo irá solucionar seus problemas. Entretanto, o que encontram é um ambiente degradado pelo tempo, sem preparo algum para recebê-los e sem o mínimo cuidado com a higiene. Logo, um espaço que poderia, a princípio, ser considerado um refúgio, passa a ser uma prisão. Os cegos são inseridos em um

meio que não lhes oferece provisões suficientes. A comida é mal calculada e nem sempre é entregue, fator que acarretou uma série de mortes. Não há produtos suficientes para a higiene pessoal e para a do local, além de não haver medicamentos para os cegos. Assim como o governo explicou pelo autofalante, eles estavam por conta própria, brigas deveriam ser resolvidas entre eles, em caso de incêndio os bombeiros não viriam etc.

O espaço físico manicômio se ramifica em outros lugares, como o pátio externo, as camaratas, ala esquerda e direita, corredores, banheiros, entre outros. Os cegos perambulam por todos os cantos e mesmo sendo um espaço que podemos denominar “comunitário”, sempre há divisas entre eles. A principal e mais significativa divisa se dá por uma linha invisível (localizada no pátio frontal do manicômio) que separa os dois mundos: o dos cegos e o mundo dos que ainda veem (supostamente). Afirmando isso, pois em muitos trechos do romance, encontramos o termo “mundo exterior”, quando os cegos internos se referem a qualquer lugar fora do manicômio. A fronteira desses mundos, como já foi dito, é rigorosamente delimitada por esta linha invisível, a ponto de os soldados responsáveis pela guarda estipularem que, se qualquer um a atravessasse seria morto:

O cego desgarrado não se atrevia a mover-se donde estava. Angustiado, deu um grande grito, Ajudem-me, por favor, não sabia que os soldados o tinham na mira da espingarda, à espera de que ele pisasse a linha invisível por onde se passava da vida à morte. (1995, p. 106)

Os internos, muito além de uma doença, carregavam “a morte”, aos olhos do governo, dos soldados e por que não dos que ainda viam. Os soldados sentem medo dos internos, ao passo que os internos temem os soldados, pois em cada mundo, ou melhor dizendo, em cada espaço há a morte. De um lado, para os internos, os soldados representam, não mais a ajuda, mas sim a morte, pois todos estão armados e já mataram muitos cegos. Por outro lado, na visão dos soldados, os cegos também simbolizam a morte, pois estão “armados” com a doença, e para eles (caso viessem a serem infectados), estarem cegos é o mesmo que estarem mortos. Portanto, temos dois espaços (mundos) distintos, separados por uma fronteira imaginária, mas cada um tem no fundo suas semelhanças: “Toda a cautela é pouca, lembrem-se do que sucedeu ontem, nove mortos sem mais nem menos, Os soldados tiveram medo de nós, E eu tenho medo deles.” (1995, p. 102). Essa divisa tem por função prevenir a morte, tanto de um lado, como para o outro. No manicômio os soldados formularam esta regra, a fim de preservar a segurança deles, para os cegos, restou à adaptação a ela, como meio igualmente de proteção às suas vidas:

Chegando ao átrio, aproximou-se da porta que dava para a cerca exterior. Olhou para fora. Por detrás do portão havia uma luz, sobre ela a silhueta negra de um soldado. Do outro lado da rua, os prédios estavam todos às escuras. Saiu para

o patamar. Não havia perigo. Mesmo que o soldado se apercebesse do vulto, só dispararia se ela, tendo descido a escada, se aproximasse, depois de um aviso, daquela outra linha invisível que era, para ele, a fronteira da sua segurança. (1995, p. 154)

Portanto, cada um conhecia e respeitava esta delimitação. Podemos classificar o manicômio como um espaço social. Reis e Lopes (1998, p. 205) explicam que:

Sem o teor eventualmente estático do espaço físico, o espaço social configura-se sobretudo em função da presença de tipos e figurantes: trata-se então de ilustrar ambientes que ilustrem quase sempre num contexto periodológico de intenção crítica, vícios e deformações da sociedade.

Sem dúvidas neste local o leitor encontrará críticas severas à sociedade, em especial à natureza do ser humano, pois notamos na medida em que as ações ocorrem no manicômio, mesmo todos tendo um caráter igualitário e necessitando das mesmas coisas devido à epidemia, houve os aproveitadores, os que semearam a discórdia, a tal ponto, que até a pessoa aparentemente mais pacífica foi capaz de cometer um assassinato, não suportando o ambiente de pressão. Observamos as deformações do ser humano, como o estupro das mulheres, a chacina realizada pelos soldados, e falta de assistência para com o próximo, a higiene precária e a sujeira por todo o lado. Os seres humanos vivem ali praticamente como animais, como loucos em adaptação num terreno desconhecido.

O espaço manicômio funciona como espécie de norteador ao declínio, pois será que a quase total perda de juízo e de valores humanos poderia ser melhor interpretada em outro lugar além do próprio manicômio? Acredito que este espaço reflete de algum modo na compreensão como um todo da obra: os cegos tornam-se loucos quanto mais tempo são obrigados a ficarem ali. A adaptação ao espaço exige novas regras de convivência, novas atitudes com relação aos outros. O espaço favorece e influencia certas ações das personagens, que elas talvez não soubessem ser capazes de realizar. Osman Lins (1976, p. 101) afirma:

O fato de o espaço, em certos casos, provocar uma ação desatando, portanto, forças ignoradas ou meio ignoradas -, relaciona-o com o imprevisto ou surpresa; enquanto isso, os casos que o espaço propicia, permite, favorece a ação, ligam-se quase sempre ao adiamento: algo já esperado adensa-se na narrativa à espera de que certos fatores, dentre os quais o cenário, tornem afinal, possível o que se anuncia.

O espaço caótico do manicômio sugere uma interpretação de que tudo precisa ser resolvido, cedo ou tarde: a loucura, a degradação humana e principalmente a tirania dos cegos que estavam no poder, deveriam acabar. O espaço prepara o leitor aos poucos para a solução de tudo a partir de dicas fornecidas pelo narrador a cada vez que a tesoura, encontrada pela mulher do médico, é citada. Toda vez que a mulher a olha e faz uma reflexão sobre a situação na qual vivem, o leitor pode supor que algo acontecerá, que a tesoura será um importante instrumento para finalizar a

violência no local. Reafirmando o que Osman Lins sugere, o espaço prepara o leitor para a ação final, através do adiantamento, concretizando tudo o que anunciava:

No meio dos frascos, caixas e tubos vindos doutro mundo, havia uma tesoura comprida, de pontas finas. Não se lembrava de a ter posto ali, mas ali estava. [...] Sobre a luz apareceu uma outra silhueta, devia de ser o render da guarda, Sem novidade, estaria a dizer o soldado que irá para a tenda dormir o resto da noite, não imaginavam eles o que se estava a passar por detrás daquela porta, provavelmente o barulho dos tiros nem tinha chegado cá fora, uma pistola comum não faz muito ruído. Uma tesoura ainda menos, pensou a mulher do médico. [...] Que havemos nós de fazer. A mulher do médico levantou os olhos para a tesoura pendurada na parede, [...] Posso matá-lo, pensou. Não podia. Com as calças assim como estavam, enrodilhadas aos pés, era impossível chegar ao bolso onde a arma se encontrava. Não o posso matar agora, pensou. [...] A mulher do médico, que antes tinha estado a contar uma história ao rapazinho estrábico, levantou o braço e, sem ruído, retirou a tesoura do prego. [...] Não chegarás a gozar, pensou a mulher do médico, e fez descer violentamente o braço. A tesoura enterrou-se com toda a força na garganta do cego, girando sobre si mesma lutou contra as cartilagens e os tecidos membranosos, depois furiosamente continuou até ser detida pelas vértebras cervicais. (1995, p. 142-185)

O primeiro anúncio da existência da tesoura se dá quando a mulher procura algo de valor para entregar aos outros cegos, neste momento ela não pensa (ou não é claramente perceptível) no objeto como uma arma letal. Entretanto, ela a guarda pendurada na parede. De acordo com Lins (1976, p. 70):

O delineamento do espaço, processado com cálculo, cumpre a finalidade de apoiar as figuras e mesmo de as definir socialmente de maneira indireta [...] Aquele mesmo chapéu, uma vez pendurado no cabide de bambu japonês, pertencendo ainda ao personagem, associa-se ao móvel e passa a integrar o espaço.

O exemplo apresentado na citação é referente a um conto. Porém, é evidente que o mesmo acontece aqui, a partir do momento em que a mulher do médico pendura a tesoura na parede, esta se funde ao espaço. Então em outros momentos ela é provocada a pensar naquele utensílio, silencioso e fatal. O objeto a provoca e permite reflexões a ponto de ela decidir utilizá-lo, pois a vida dentro do manicômio é insuportável para alguns cegos e para a mulher do médico. Esta é moldada por este espaço, de modo que pretende matar o cego que iniciou a opressão dos demais. Portanto, a representação da tesoura naquele espaço anuncia previamente o que viria a ocorrer. O espaço manicômio permite que a ação do assassinato aconteça, ele auxilia a mulher do médico, de forma que a passividade sede lugar a um ato talvez heroico, o qual não acaba com o poder daqueles cegos, mas é o ponto de partida para outros acontecimentos.

O espaço de fato provoca e desencadeia forças, outrora ignoradas ou deixadas de lado, como afirma Lins. O manicômio propiciou ao grupo de cegos que estavam sem alimentos há dias, experimentando o auge da debilidade física e mental, a surpreendente união de forças, mediante a extrema necessidade, para atacar os outros cegos (intitulados no livro de cegos malvados), a fim de obterem seus

estoques de alimentos. Além disso, o local admite e favorece a ação para uma personagem desesperada, a ponto de se sacrificar para acabar com toda aquela demência. Esta é a cega que atea fogo nos outros cegos, ocasionando um incêndio, no qual ela própria morre carbonizada. Atos como estes poderiam ser considerados de bravura ou são reflexos da loucura estabelecida pela influência do manicômio? A resposta talvez esteja na própria consideração do narrador: “O portão está aberto de par em par, os **loucos** saem.” (1995, p. 210; grifos nossos). O que nos oferece, como leitores, um dos maiores exemplos de como o espaço pode influenciar e interferir nas ações e comportamentos das personagens. Em como o manicômio pode ter interferido e exposto a natureza irracional do ser humano.

Apesar de tudo, vale ressaltar, que até neste ambiente caótico e hostil, a noção e o desejo pela casa estão presentes, mesmo em um ambiente tão singular e não propício ao aconchego ou à privacidade. Para tanto, no estudo do espaço, não devemos nos ater apenas ao superficial ou somente às coisas que vemos. Osman Lins esclarece que:

Não deve o estudioso do espaço, na obra de ficção, ater-se apenas à sua visualidade, mas observar em que proporção os demais sentidos interferem. Quaisquer que sejam seus limites, um lugar tende a adquirir em nosso espírito mais corpo na medida em que evoca sensações. (1976, p. 92)

É importante termos em mente que um espaço pode adquirir uma funcionalidade muito maior do que imaginamos. No romance, por exemplo, cada catre assume a posição e função de uma casa, e não meramente de um lugar para dormir. Segundo Bachelard (2008, p. 25) “todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa”. Cada um cuida do seu “lar” e não deixa, sob qualquer efeito, outra pessoa se apossar do seu lugar. Os catres assumem o elo necessário que os cegos precisam ter com suas casas, com sua privacidade. Marido e mulher juntavam os catres formando uma só “casa”, quem queria isolamento, mantinha-se afastado, mesmo que a poucos metros ou centímetros um do outro. Para elucidar esta afirmação, me utilizo da passagem que concebeu o título do presente artigo:

Aqui, a verdadeira casa de cada um é o sítio onde dorme, por isso não se deverá estranhar que o primeiro cuidado dos recém-chegados tenha sido escolher a cama, tal como na outra caramata tinham feito, quando ainda tinham olhos para ver. No caso da mulher do primeiro cego, não podia haver dúvidas, seu lugar próprio e natural era ao lado do marido, na cama dezassete, deixando a dezoito de permeio, como um espaço vazio para separá-la da rapariga dos óculos escuros. (1995, p. 66).

Percebemos que cada cego concebia seu catre como uma casa, esta devia ser preservada. Portanto, qualquer semelhança com o que podemos classificar como casa, trazia um fio de conforto para os cegos. Parece que a necessidade de ter um lar, é a necessidade novamente do espaço caracterizador, é a necessidade de ter uma identidade ali dentro, mesmo que temporária e precária, o catre é o

espaço onde eles podem se sentir, na medida do possível, protegidos. É ali que eles choram, é ali que eles têm relações sexuais, é nele que o primeiro cego se recolhe pressionado pela humilhação de ter sua mulher nos braços de outros. Mesmo que seja apenas um catre, para eles é como se fosse uma casa, pois os sentimentos e sensações interferem na percepção dos cegos a ponto de reproduzirem uma representação de seus lares, nos lugares onde dormem.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Degradação do espaço**. In: ---. O discurso e a cidade. São Paulo: Duas

DIMAS, Antonio. **Espaço e Romance**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios)

LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de Teoria Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RICHTER, Nanci Geroldo. **Os espaços infernais e labirínticos em Ensaio sobre a cegueira**. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8150/tde-18122007-110516/pt-br.php>> Acesso em: 10 jul. 2014.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. **História do Cerco de Lisboa**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

A ESCUTA POÉTICO-MUSICAL DE “UMA MULHER VESTIDA DE SOL”: LITERATURA E MÚSICA EM UNIDADE PERFORMÁTICA NA OBRA DE ARIANO SUASSUNA

Data de aceite: 14/02/2020

Data de submissão: 28/10/2019

Célia Patrícia Sampaio Bandeira

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Setor de Literatura e Língua Portuguesa/ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música - UFRJ, Rio de Janeiro – Rio de Janeiro <http://lattes.cnpq.br/5604505771054689>

RESUMO: Como o teatro se constitui como música? Como compreender a musicalidade do texto literário na ação interpretativa? Como o gesto da voz é ao mesmo tempo um gesto musical de criação espaço-temporal? Trataremos a obra “Uma mulher vestida de sol” (1957) como uma dramaturgia musical que já demonstra a preocupação do dramaturgo Ariano Suassuna com a música e antecipa o projeto da Música Armorial que por sua vez funda na poesia seu alicerce. A poesia é a verdade da obra dramática e a escrita literária revela-se como uma partitura verbal para a linguagem poética. Assim como a partitura cuida do registro da música instrumental, a literatura cuida do registro da performance da língua poética, o verbo musical. No drama se

dá a possibilidade da música como reunião entre o voz do autor inscrita no texto literário e a fala performática do ator, a unidade dos diferentes, o eu e o outro. Assim como o “bombardeio sonoro” das pictografias de Artaud, que segundo Derrida são como música e devem ser entendidas enquanto música para compreensão completa de seu sentido, procuramos escutar como a literatura armorial é uma outra e mesma performance da música armorial. Não há mais a partitura, há apenas música, o universo sonoro construído tanto pelo texto dramático quanto por sua performance funda um horizonte memorável. Buscaremos a reunião entre os movimentos performáticos da música e do teatro no pensamento de Zumthor para apresentar os resultados parciais da pesquisa de doutorado. Esperamos que com o aprofundamento dos conceitos musicais na leitura e escuta da obra poética de Ariano Suassuna possamos encontrar os princípios fundadores do movimento armorial.

PALAVRAS-CHAVE: teatro brasileiro; música e literatura; performance do texto literário

THE POETIC-MUSICAL LISTENING OF “UMA MULHER VESTIDA DE SOL”(A WOMAN DRESSED BY THE SUN): LITERATURE AND

ABSTRACT: How the theater constitute itself as music? How to understand the musicality of the literary text in the interpretative action? How is the gesture of voice at the same time a musical gesture of spatiotemporal creation? We will treat the piece of work “A Woman Dressed by the Sun” (1957) as a musical dramaturgy that already demonstrates the preoccupation of the playwright Ariano Suassuna with music and anticipates the project of Armorial Music that in turn establishes its foundation in the poetry. Poetry is the truth of the play and literary writing is revealed as a verbal score for poetic language. As well as the score takes care of the record of instrumental music, literature takes care of the performance’s record of poetical language, the musical verb. In drama there is the possibility of music as a meeting between author’s voice registered in literary text and the performatic speech of the actor, the unity of the different ones, the self and the other. Like the “sound bombardment” of Artaud’s pictographs, which according to Derrida are like music and should be understood as music for a complete understanding of its meaning, we try to listen how Armorial Literature is another and the same performance of Armorial Music. There is no longer the score, there is only music, sounding universe constructed both by dramatic text and by its performance founding a memorable horizon. We will look for the meeting between the performative movements of music and theater on Zumthor’s thinking to present the partial results of the doctoral research. We hope that with the deepening of the musical concepts at the reading and listening of the poetic work of Ariano Suassuna, we may find the founding principles of the Armorial Movement.

KEYWORDS: brazilian theater; music and literature; performance of literary text.

INTRODUÇÃO

Desde o gesto que institui o acolhimento da escuta do que seja música, colocamos um cuidado para a articulação de um dizer poético cujas raízes repousam no mais arcaico; não aquele que está num passado histórico, mas uma *arché* em que pensamento e poesia estão colocados juntos à música, isto é, zelamos aqui por uma compreensão da música para além dos parâmetros técnicos de objetificação sonora do fenômeno performático que inaugura. Pensamos a música como gesto poético de criação, ou seja, memória. Compreendemos memória não como lembrança mas de acordo com o mito de criação das musas, desde a origem materna em *Mnemósine*, deusa da memória; temos a concepção de memória como criação.

Toda a Literatura e todas as literaturas têm um começo oral, mítico, rapsódico, carregado de sentidos ocultos, símbolos, signos e insígnias, um começo de extremos marcantes e cortes rasgados, em que tudo aparece com nitidez, onde o sangue é sangue e o riso é o riso, com o épico, com a sátira, a moralidade, o trágico, o cômico, tudo bem definido e claro. Assim foi o começo da literatura mediterrânea – seja na vertente grega, seja na vertente árabe, norte-africana –

assim foi o começo da literatura medieval ibérica, assim é a literatura dos povos chamados “primitivos”, assim é a nossa literatura popular nordestina.” Ariano Suassuna. (SUASSUNA, 2007, p. 252)

Como compreender a musicalidade do texto literário na ação interpretativa? Como o gesto da voz é ao mesmo tempo um gesto musical de criação espaço-temporal? Pensando que o gesto dramático é assim como o gesto musical, inauguração de memória; poderemos postular, juntamente com os conceitos da poesia oral trazidos por Zumthor, a questão da performance do teatro como performance musical, como performance memorável. Na performance teatral o gesto encontra uma voz que, para além ou aquém da exigência de um significado; esquiva-se do sistema utilitário da língua e não se dá a representações; voz que se resguarda no mélos, voz que é um mostrar-se que se diz, um dizer-se que se mostra — um dos sentidos do verbo *phemi* em grego, que está presente na palavra *fenômeno*, — e se refugia nas musas para delas receber o poder ontofântico:

(...) no incessante discurso que faz de si mesma, a sociedade precisa de todas as vozes portadoras de mensagens arrancadas à erosão do utilitário: do canto, tanto quanto da narrativa. Necessidade profunda, cuja manifestação mais reveladora é, sem dúvida, a universalidade e a perenidade daquilo que nós designamos pelo termo ambíguo de teatro. (...). É uma qualidade própria da voz que interessa aqui. Na sua função primeira, anterior às influências da escrita, a voz não descreve; ela age, deixando para o gesto a responsabilidade de designar as circunstâncias. Como foi tantas vezes constatado, os contos de tradição oral não comportam descrições... a não ser as maravilhosas, isto é, as que servem para rejeitar as circunstâncias presentes. No teatro, o gesto tem maior amplitude: toda a cena se organiza em torno dele. (ZUMTHOR, 1997, p. 64)

POR UMA ESCUTA POÉTICO-MUSICAL

Cuidamos da peça “Uma mulher vestida de sol” (1957) como uma dramaturgia musical já demonstrando a preocupação do Aedo Ariano Suassuna com a música e antecipando o projeto da Música Armorial (Movimento Armorial, 1970) que por sua vez funda seu alicerce na cópula profícua com a poesia na interpenetração erudito-popular. Neste artigo nos dispomos à tentativa de enveredar por caminhos hermenêutico-poéticos para a consideração de como a obra — desde, por e com a música — indica o gesto musical que enceta a performance e já põe a descoberto desde a sua musicalidade uma possibilidade de desocultação: uma interpretação, isto é, a obra vela e desvela o fazer-se de si mesma.

O que aqui consideramos como performance musical está na gênese da performance poética — uma poética da *poeisis*, não como descrição dos procedimentos técnico-compositivos ou uma estética do fazer, mas como produção, trazer à presença — e é por ela engendrada, instaurando uma espaço-temporalidade em que se constitui a obra; se a compreendermos como *ergon* (*Ergon*,

em grego, é a força do trabalho, o obrar da obra) que se configura no movimento de algo vir a descobrir-se e manter-se descoberto. A performance é o ato em que se dá a possibilidade de o espaço-tempo da obra ser levado à vigência e poder ser experienciado, a performance coloca a obra em aparição e, como tal, é criação e desvelamento. Como re-atualização do fenômeno, ritualiza. A performance é o rito do mito música.

A peça “Uma mulher vestida de sol” (1947) inaugura a produção dramática de Ariano Suassuna – que acreditamos radicar-se como música; e também ela mesma se inaugura, isto é, toma agouro - consulta a vontade dos deuses - e consagra sua presença pelo canto de Cícero na revelação de São João no Apocalipse:

CÍCERO – e viu-se um grande sinal no Céu, uma Mulher Vestida de Sol, que tinha a Lua debaixo de seus pés, e uma Coroa de doze Estrelas sobre sua cabeça; e, estando prenhada, clamava com dores de parto, e sofria tormentos por parir. (SUASSUNA, 2013, p. 37)

Cícero é o Aedo, detém o poder de revelação e anuncia duplo partejamento: a obra que se coloca à presença engendrando a manifestação da mulher também em brotação, prestes a parir. A anunciação traz em si o redobro do fenômeno: a tarefa de Cícero é desocultar, provocar o deslocamento do esquecimento para a presença, lançar o movimento do que se faz e mostra como verdade. Revelação prodigiosa, profecia — o âmbito do sagrado desencobrimento. Apesar da crença pessoal do dramaturgo estar diretamente relacionada à tradição judeu-cristã, mais precisamente à Igreja Católica; nossa compreensão da religiosidade no drama tragicômico da lira suassunense não se prende a *religio* (religião) como instituição clássica. É antes de um estatuto religioso, a obrigação do ofício sacrossanto que impõe uma regra de culto. O escrúpulo religioso, o cuidado com o culto ao divino reconduz o indivíduo a uma situação anterior para “retornar a uma nova escolha”, (Benveniste, 1995, p. 273) no eterno ritmo da origem da dança, do canto, da poesia, do culto consagrado para dizer e mostrar o sagrado primordial no espaço e tempo possíveis para aparição dos deuses: o teatro.

O sagrado é a primeira instauração da peça, a palavra numinosa, a Musa. A voz, nascente de toda poesia oral: “Voz é querer dizer e vontade de presença” (ZUMTHOR, 1997, p. 18), anuncia a Musa que engendra a possibilidade de o mundo sempre se reiniciar, garantindo a sua renovação pelo ato constante de trazê-lo à presença como uma constante cosmogonia.

A poesia é a verdade da obra dramática e a escrita literária revela-se como uma partitura verbal para a linguagem poética. A música se apresenta para nós como modelo de composição harmônica que nos aproxima da compreensão da obra dramática, teatro e música, drama e canção, *pathos* e lírica, ator e cantor são o mesmo na performance que inaugura a ação memorável do diálogo, da fala, do

canto, da voz que faz aparecer o fenômeno poético.

LITERATURA E MÚSICA EM UNIDADE PERFORMÁTICA

O processo de criação de Suassuna, cuja raiz está lançada na poesia oral, assoma-se da voz; daí a musicalidade; vem como música a poesia. Não se trata do suporte, mas de como o texto potencialmente se coloca em vigor de presença. A terra é o tema musical da peça (recorrência do tema terra em formas variadas nos fornecendo a compreensão da macroforma da peça) e se apresenta na primeira fala do juiz: a terra sempre vestida de sol, o sol que a veste e ameaça, encobre.

A terra — fonte de vida e de morte, por onde se abre uma cacimba para uma nascente ou uma cova para enterrar os corpos: encobrimento e desocultação — é constantemente retomada durante os três atos na melopeia de personagens que se constituem também como pares antinômicos, harmonia de movimentos contrários, pólemus presentes em Joaquim e Antônio que se dilatam e se adensam em outros pares: terra e sol, *thémis* e *diké*, Cícero e Manuel, o delegado e o juiz:

O JUIZ — Aqui é o sertão, um tabuleiro de serra do sertão. O sol de fogo de dia e o frio da noite, pedras, bodes, cabras e lagartos, com o sol por cima e a terra parda embaixo. Mas nem por isso os homens que aqui vivem estão subtraídos ao poder da lei.

O DELEGADO – Em virtude da questão de terra surgida entre Antônio Rodrigues, Senhor das cacimbas, e Joaquim Maranhão, Senhor de Jeremataia, o Bacharel Orlando de Almeida Sapo, Juiz de Direito desta comarca, em virtude da lei etc, etc, avisa que (...)

O JUIZ — Vim por uma estrada parda, por entre pedras calcinadas e escorpiões, arriscando a vida diante das cascáveis e das corais de cores radiosas, com minha toga enfeitada de debruns vermelhos, como se fosse um juiz judeu ou um rei exilado do deserto! Vim dizer que nesta terra, semelhante àquela em que o fogo divino gravou na pedra as palavras da Lei...

O DELEGADO: O querelante Joaquim Maranhão ocupa esta terra de pastagens altas (...). O querelante Antônio diz que a terra é dele (...). Os dois querelantes construíram suas casas uma ao lado da outra, um, para melhor garantir a cerca que construiu, o outro, para melhor ameaçá-la. (SUASSUNA, 2013, p. 38-9)

A alternância de vozes entre o Juiz e o Delegado do diálogo inicial da peça se dá como parêntese, mas cada uma se apresenta com seus timbres próprios, seus modos de pronúncia variados do mesmo tema: voz técnico-mecanizada do delegado e a voz poética do juiz, como intercorrência de uma voz mais monotônica e outra mais politônica. A voz do juiz modula os caminhos melódicos com contornos mais delineados, como um movimento ondulatório que seduz e encanta, colore com tons melódicos diferentes; e a voz do delegado, que é menos articulada, indica uma estabilização melódica como repetição do mesmo tom: um veredito; voz usada para

transmitir significados precisos do poder e da lei instituída, diminuída de canto e encanto.

O sertão comparece na voz do Juiz: “Sol de fogo de dia e frio da noite” também como elemento conformador da harmonia de movimentos contrários para a manutenção de um ritmo, a paisagem sonora do sertão se distende pela aliteração, entumece na preservação das rimas toantes da tradição ibérica, se prolonga na reiteração de fonemas. A voz canta o som da terra: um tabuleiro de serra do sertão, (...) o frio da noite, pedras, bodes, cabras e lagartos, (...) por cima e a terra parda embaixo/ estrada parda, por entre pedras calcinadas e escorpiões, arriscando (...) cascáveis e das corais de cores radiosas, com minha toga enfeitada de debruns vermelho. O tom inicial da peça se dá predominantemente por um som constrictivo, que se contrai, arranhado, o arrastar do pé no solo seco do sertão são os pés métricos nas acentuações, a manutenção da tonalidade sequiosa amplia-se para outras referências timbrísticas: a sonoridade do “K” (arriscando, cascáveis, corais, das cores radiosas) uma vibração oclusiva resultando em uma acústica que vozeia uma obstrução e impregna o texto da cadência agreste que é a própria maneira de o sertão se apresentar.

Assim como entre as vozes dos demais personagens que se compõem como pares opostos complementares — cuja análise não cabe aqui por mera questão de limitação de tempo — Suassuna realiza um efeito de contraste melorrítmico e tímbrico entre as vozes do juiz e do delegado no arranjo de alternância e simultaneidade, daí a ideia de “polifonia de informação”; o teatro é o modelo absoluto de toda poesia oral:

“Todavia, os vínculos do teatro com o rito e a dança e sua semelhança com o jogo não o identificam, realmente, com estas atividades, e ligam-no mais a elas através de canais de alguma raiz comum: o que existe de conflitual e subjacente em toda cultura. (...) “Polifonia de informação”, como dizia Roland Barthes, o teatro aparece, de modo complexo mas sempre preponderante, como uma escritura do corpo: integrando a voz portadora de linguagem a um grafismo traçado pela presença de um ser, em toda a intensidade do que o torna humano. Nisto, ele constitui o modelo absoluto de toda poesia oral. (ZUMTHOR, 1997, p. 34)

A voz é personificada na “fala cantada” ou “prosa ritmada” bem como nas composições poéticas e transposições e/ou recriações de cantigas populares, nas referências aos instrumentos musicais (que o autor indica para serem utilizados na montagem da peça), em procedimentos de criação artística comuns à construção performática do drama e da música, ou ainda, a partir de uma concepção arcaica do tempo mítico em que drama e música não estão separados por esquemas da taxionomia elaborados pela historiografia da arte e da música.

O canto sempre se ergue como predição, advinha; vaticínio de morte em que a terra se restitui como o lugar de retorno, esquecimento, o canto é reconhecimento

da condição mortal, a possibilidade de esquecimento. O elemento trágico se dá como canto na fala de Cícero que ao entoar a morte da mãe de Rosa no primeiro ato, profetiza o fim trágico da filha e é retomado no segundo ato para, desta vez, revelar o acontecimento por completo: como se dá o fenômeno a cada vez que é repetido, daí o tema musical ampliado em sua reexposição. A Palavra cantada: viva na performance dramático-musical traz a presença da musa (a palavra cantada) — a arché da poesia, habitação multimilenar de seu maior encantamento.

Tomemos como exemplo o canto-vaticínio do Primeiro Ato:

CÍCERO — É aqui. A casa é a mesma, mas a mulher morreu. Eita, que sol! (Cantando)

— Ó de casa!

— Ó de fora!

— Minervina, o que me guardou?

— Eu não lhe guardei mais nada:

nosso amor já se acabou.

Na primeira punhalada

Minervina estremeceu,

na segunda o sangue veio,

na terceira ela morreu.

Eita, que sol!

(SUASSUNA, 2013, p.57)

E a retomada, com variação, desse canto no Segundo Ato:

(...) MANUEL canta, à Viola, acompanhado por CAETANO.

MANUEL — Ó de casa!

— Ó de fora!

— Minervina, o que me guardou?

— Eu não lhe guardei mais nada:

nosso amor já se acabou.

— Minervina, tu te lembras

das palavras que disseste?

Que a outro tu não amavas
Enquanto vida eu tivesse?

Minervina, tu te lembras
daquela tarde de sol
em que caíste em meus braços
toda banhada em suor?

Na algibeira do capote
Trago um punhal escondido
Para matar Minervina
Que não quis casar comigo.

Na primeira punhalada
Minervina estremeceu,
na segunda o sangue veio,
na terceira ela morreu.

Do céu me caiu um cravo
na copa do meu chapéu:
terá sido Minervina
que vai subindo pr'o céu?

Vou me embora, vou me embora!
Eu daqui vou me ausentar.
Vou sair de mundo afora,
Vou morrer, vou me acabar!

CÍCERO — Ah, esse é o romance mais bonito que conheço! As cordas da Viola parecem de prata, como a lua, e o romance fala de amor e morte. Para mim, a parte mais bonita é quando Minervina vai subindo para o céu. Em cada estrela tem uma escada de prata que desce até a Terra. É por elas que se sobe para o céu. Como é bom ouvir um cantador, cantando assim, no mato, uma história de morte e de sangue, com a lua esfriando e entrando pela madrugada! Olhem, a noite está cada vez mais clara, o manjeriço baixou, em direção à terra. Isso quer dizer que o ano é de inverno, mas de desgraça e morte também. (SUASSUNA, 2013, p. 118-9)

Há muitas outras ocorrências da reexposição e variação do tema na peça: a cantiga de Manuel e Caetano (*ibid*, p. 44) no primeiro ato que é retomada no final do terceiro ato (*ibid*, p. 193); os cânticos (*ibid*, p.104), encantamentos (*ibid*, p. 56), excelências (*ibid*, p.77 a 79), benditos (*ibid*, p. 120), as lamentações e tantas outras formas musicais na estrutura da obra que aqui ficam como referência porque não podemos nos estender. O movimento composicional do drama de Suassuna é análogo às construções musicais da oralidade, tanto no que tange aos elementos poéticos rítmicos, metrificação dos versos, intercorrências, redundâncias, retomadas, aspectos morfológicos do texto que rompem com percepção de uma narratividade linear do tempo nos fazendo pensar a questão do tempo musical como chave interpretativa para a obra dramática de Suassuna.

Assim como o “bombardeio sonoro” das pictografias de Artaud, que segundo Derrida (1995) são como música e devem ser entendidas enquanto música para compreensão completa de seu sentido, procuramos escutar como a literatura armorial é uma outra e mesma performance da música armorial. Suassuna realiza um verdadeiro bombardeio sonoro em sua literatura armorial: formas que favorecem a manutenção da memória como recurso da oralidade; não há mais a partitura, há apenas música, o universo sonoro construído tanto pelo texto dramático quanto por sua performance funda um horizonte memorável. Do mesmo modo que a partitura cuida do registro da música instrumental, a literatura cuida do registro da performance da língua poética, o verbo musical. No drama se dá a possibilidade da música como reunião entre a voz do autor inscrita no texto literário e a fala performática do ator, a unidade dos diferentes.

Partindo do estudo do helenista Torrano sobre a obra “Teogonia” de Hesíodo, entendemos também que Suassuna coteja uma cosmogonia nesta primeira peça e sua relação com todo o processo ontofântico desvelado em sua obra; seja a poesia, o teatro, os romances, o pensamento (aulas-espetáculo e obras de estética), todos os atos de criação suassuniana estão radicados nas tradições poéticas orais. E tudo isso coloca a música e todos os seus âmbitos em presença numa linguagem que se coloca como fonte e veículo da voz, estabelecendo entre elas uma reciprocidade, a demanda recíproca com a Palavra Cantada – o canto que salvaguarda as próprias musas.

E no círculo hermenêutico em que põe seus próprios passos para pisar a terra, habitá-la como poeta-músico que é, nosso Aedo finaliza o terceiro ato da peça no ponto onde começou exatamente: o ponto de partida é o mesmo de chegada — a retomada da visão de São João apocalipse, revelação, verdade da obra que é nascente e veículo do resguardo da poesia:

CÍCERO – e viu-se um grande sinal no Céu, uma Mulher Vestida de Sol, que tinha a Lua debaixo de seus pés, e uma Coroa de doze Estrelas sobre sua cabeça;

e, estando prenhada, clamava com dores de parto, e sofria tormentos por parir. (SUASSUNA, 2013, p. 194)

Suassuna ao incitar toda sua obra (dada a sua diversidade e escapes às tentativas de apreensão e contorno aos paradigmas genéricos das classificações estéticas) desde a primeira peça pelo canto do apocalipse já nos coloca na escuta da tarefa de quem ordena mundos à luz poética.

CONCLUSÃO

Se o que importa à obra está nela e nada exterior melhorará nossa incompreensão, o aprendizado da poesia analogamente à música se dará na escuta e evidência da performance poética: mensurado pelo próprio que é performance no processo de criação da obra. Se tentarmos ler poesia como um músico leitor de partituras, leremos os signos que representam a escritura musical, uma representação, uma relação de referência que pode vir-a-ser, potencialmente, poesia e música. As relações do real e do virtual são relações naturais da humanidade com as coisas, são formas de o humano conceber o real a partir das relações de duplicação do real, das coisas elas mesmas e das coisas que se passam por outras, das re-presentações. Dos desejos, das paixões, dos sentimentos, dos enigmas, da fala e do pensamento projetamos virtualmente na escritura/partitura todas as potências reais.

REFERÊNCIAS

Benveniste, E. **Vocabulário das instituições indo-européias**. Volume II. Tradução Denise Bottmann. Campinas, Brasil: UNICAMP, 1995.

Derrida, J. A. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo, Brasil: Perspectiva, 1995.

Torrano, JAA. “Hesíodo; estudo e tradução” In: **Hesíodo**. Teogonia, a origem dos deuses. São Paulo, Brasil: Iluminuras, 2007

Zumthor, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo, Brasil: Hucitec, 1997.

Suassuna, A. **Seleto em prosa e verso**. Organização: Silviano Santiago; Zélia Suassuna. Rio de Janeiro, Brasil: José Olympio, 2007.

_____. **Uma mulher vestida de sol**. Ilustrações Zélia Suassuna. Rio de Janeiro, Brasil: José Olympio, 2013.

A LEITURA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: HÁ UM OUTRO CAMINHO?

Data de aceite: 14/02/2020

Heliud Luis Maia Moura

Universidade Federal do Oeste do Pará

Santarém – Pará

<https://orcid.org/0000-0003-3259-6614>

RESUMO: Este trabalho propõe-se a discutir a leitura como espaço da formação de docentes de língua portuguesa, considerando as atividades pedagógicas realizadas na Educação Básica e as implicações dessas atividades para a construção da prática cidadã. Tomo como referencial teórico as postulações de Bakhtin (2010a), Colomer e Camps (2002), Kleiman (2007, 2011, 2013, 2016), Koch e Elias (2009a, 2009b), Machado, Castanheira, Bessa e Oliveira (2012) e Moura (2005, 2009, 2014, 2016), para esses autores, a leitura constitui uma atividade central não só para a formação docente em si mesma, mas também para a construção de ações didático-pedagógicas à altura das exigências e complexidades dos espaços sociais e institucionais da sociedade contemporânea. As análises realizadas referendam a premissa de que a leitura, sendo constitutiva da formação de professores, tem seus desdobramentos na forma como os

docentes realizam suas atividades no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; leitura; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT: This paper proposes to discuss reading as a space for the training of Portuguese-speaking teachers, considering the pedagogical activities carried out in Basic Education and the implications of these activities for the construction of citizen practice. I take as a theoretical reference the postulates of Bakhtin (2010a), Colomer and Camps (2002), Kleiman (2007, 2011, 2013, 2016), Koch and Elias (2009a, 2009b), Machado, Castanheira, Bessa and Oliveira (2012) and Moura (2005, 2009, 2014, 2016), for these authors, the reading is a central activity not only for teacher training itself, but also for the construction of didactic-pedagogical actions in keeping with the demands and complexities of social spaces and institutional aspects of contemporary society. The analyzes carried out refer to the premise that reading, being constitutive of teacher training, has its consequences in the way that teachers carry out their activities in the school space.

KEYWORDS: teacher training; reading; Portuguese language teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o modo como a leitura, enquanto processo formativo, tem contribuído para a formação dos docentes de Língua Portuguesa e para suas atividades pedagógicas no âmbito da educação básica, compreendendo que a leitura se constitui como eixo básico para a formação dos professores. Tomo como referencial teórico as postulações de Bakhtin (2010a), Colomer e Camps (2002), Kleiman (2007, 2011, 2013, 2016), Koch e Elias (2009a, 2009b), Machado, Castanheira, Bessa e Oliveira (2012), Moura (2005, 2009, 2014, 2016) para os quais a leitura constitui uma atividade central não só para formação do docente como também para a consecução de ações pedagógicas significativas no âmbito da formação do aluno cidadão crítico-reflexivo.

2 | BASES TEÓRICAS

Como todos sabemos, nenhuma formação inicial é autossuficiente, válida para todos os momentos do processo histórico-social, ainda mais se considerarmos a rapidez com que as transformações sociais, tecnológicas e científicas têm acontecido ultimamente, mais precisamente no contexto da Pós-modernidade. Nesse sentido, a formação inicial não prescinde da formação contínua que, não sendo substitutiva desta primeira, constitui uma forma de repensá-la e ampliá-la, dando oportunidade aos docentes de atualizar/transformar as metodologias de ensino de língua, que devem sempre estar atreladas às exigências das práticas sociais do mundo pós-moderno.

Para que essas transformações aconteçam, mediante o próprio uso dos recursos tecnológicos, é necessário formar professores leitores, detentores de uma visão crítico-reflexiva das formas de pensar a realidade social. Para não simplificar e/ou distorcer o que significa a formação de profissionais críticos, é necessário também construir instrumentos por meio dos quais esses docentes tenham acesso à informação, aqui entendida, segundo Moura (2014) – com base em Moura (2005, p. 90) – “como uma ampla e significativa informação teórica, no sentido mais profundo desta palavra”, especificamente como apropriação de diferentes saberes, que, por sua vez, capacitam tais profissionais a compreender a realidade como construída em diferentes ações de linguagem, caracterizadas como dinâmicas, heterogêneas e instáveis.

Logo, a apropriação da informação supracitada passa pelas mais diversas atividades de leitura, que passam a se constituir como instrumentos informativos/formativos do docente. Nessa perspectiva, as atividades de leitura devem se apresentar como um aparato para o exercício da reflexão, são uma espécie de

ascese na construção do pensamento analítico-reflexivo, que opera a partir de uma concepção dialética do mundo, em constante processo de mudança e conflito. Dada essa visão, não é possível compreender a formação docente sem a presença da atividade leitora, que, na perspectiva de Gramsci, torna o educador intelectual orgânico, o condutor de um conjunto de saberes, com os quais indivíduos tornam-se cidadãos corresponsáveis e coparticipantes nas decisões políticas.

Frente ao exposto, o professor-leitor é capaz de tornar a leitura, segundo as postulações de Colomer e Camps (2002, p. 7), uma “atividade ‘real’ na escola em todas as suas funções e em todo tipo de textos” dispondo aos aprendizes múltiplas possibilidades no que concerne a uma interpretação mais profunda e ampla dos fatos sociais, da própria história enquanto jogo dialético de forças. Nesse âmbito, o professor constitui o profissional crítico, aquele que é capaz de instigar os sentidos preconstruídos no mundo biossocial, de modo também a apontar para lugares vazios a serem preenchidos nos diferentes textos/discursos.

De acordo com Machado, Castanheira, Bessa e Oliveira (2012), a escola constitui-se como a principal agência de letramento da sociedade. Kleiman (2007) fala da importância de o professor também constituir-se como pesquisador, o que implica dizer que deve ser conhecedor das práticas sociais nas quais as escolas, enquanto espaço de formação de saberes, se insere. Nesse sentido, deve ter sua prática pedagógica centrada na cultura do aluno, sendo este concebido como sujeito sócio-histórico, capaz de pensar reflexivamente a própria realidade. Por essa perspectiva, o professor é um importante agente construtor da cidadania, na medida em que, como leitor proficiente e instigante, conduz os aprendizes a um eficiente processo de desvelamento do universo social em que estão imersos, enuviado por constrições simbólico-ideológicas, devendo tal universo ser compreendido em suas dimensões política, histórica, social e cultural. Assim, o professor é mesmo um agente-educador-letrador, que se coloca como intelectual transformador em relação a práticas alienantes ou alienadoras, tendo a leitura como instrumento de mudança, da qual os cidadãos não podem prescindir, sob pena de ficarem alijados dos benefícios a que têm direito.

Levando em conta o que até aqui foi dito, justifico a realização deste trabalho, que, em sua especificidade, visa implementar espaços de formação de professores leitores, precisamente professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em atuação nas redes Municipal e Estadual da Zona Urbana de Santarém, compreendendo, nesse contexto, duas escolas do nível fundamental maior e duas do ensino médio, objetivando-se propor reflexões teórico-metodológicas acerca de práticas de leitura, sem se deixar de considerar a prática da escrita, que não sobrevive sem a primeira e da qual constitui “a outra face da mesma moeda”, moeda de valor em circulação na sociedade, espaço político de inserção dos indivíduos

nas mais diversas atividades sociais. Por outro lado, este trabalho deve se constituir num locus político-pedagógico de intercâmbio de experiências entre docentes quando do exercício de suas atividades profissionais, entendendo-se esse locus como suporte necessário para transformações ou mudanças no que tange a práticas ultrapassadas em atividades de leitura, infelizmente ainda presentes nas escolas. Acrescento como justificativa o fato de o trabalho poder possibilitar a ampliação de espaços e atividades de leitura para docentes aí envolvidos, vislumbrando-se mudanças de perspectivas e de posturas no âmbito dessas atividades, que, sendo complexas e diferenciadas em sua natureza, requerem múltiplas e criativas metodologias, especificamente no que se refere aos contextos em que ocorrem.

Uma outra justificativa que respalda este trabalho, reside na questão de que é necessária a construção de novos paradigmas epistemológicos para o contexto da formação contínua dos professores de língua portuguesa, o que poderá acontecer, de acordo com os propósitos deste trabalho, por meio de um espaço de diálogo entre a Universidade e as escolas públicas municipais e estaduais, no qual tenho por objetivo implementar espaços de formação e de diálogo entre os professores participantes, considerando, nesse contexto formativo, o contato desses docentes com teorias de leitura, precisamente as teorias de base cognitivista, tendo em conta o contributo efetivo destas para o ensino da leitura e da escrita, já que se apresentam como intercambiáveis e não estanques no processo de formação de cidadãos leitores informados, reflexivos e avaliativos das diferentes atividades sociais, construídas em/pela linguagem, capazes de uma atitude responsiva (Cf. Bakhtin, 2010, p. 272) quando socialmente interpelados nos vários lugares por onde transitam e atuam.

Para este trabalho, tomo como referencial teórico de base as postulações de Kleiman (2011, 2013, 2016); logo, segundo essas postulações, a leitura é considerada como uma atividade social. Nesse sentido, segundo a autora, a prática da leitura tem como condição o fato de esta remeter necessariamente a outros textos e outras leituras. Assim, ao lermos um determinado texto, acionamos valores, crenças e posturas, os quais, de uma forma ou de outra, reconstroem a visão do grupo social a partir do qual se deu nossa inserção na nossa própria cultura.

Tomo também como fundamento teórico as concepções de Koch e Elias (2009a, 2009b), para as quais a leitura é uma atividade interacional na qual os sujeitos são constituídos como atores sociais, sendo construtores dos textos e ao mesmo tempo construídos neles, considerando, aí, o próprio locus da interação e da construção desses atores. Logo, no âmbito deste trabalho, a educação leitora dos professores da educação básica pressupõe o entendimento de que a leitura é tanto um meio quanto um fim para a construção da prática cidadã, pois é no processo da própria atividade leitora que se abre caminhos para a constituição

de sujeitos analítico-reflexivos e responsivos quando do embate destes com as forças históricas da sociedade hegemônica, cujos valores subjugam os interesses e demandas de grupos e classes historicamente excluídos e, conseqüentemente, despossuídos do acesso aos bens sociais e culturais.

Ainda considerando o referencial teórico em questão, opto também pelas postulações de Moura (2016), as quais tomam por base a concepção de que a leitura é um processo dinâmico e irreversível de apreensão e avaliação do universo biossocial e cultural, indo esta de atividades mais elementares de contato com a realidade até atividades mais complexas de interpretação desse mesmo universo, como, por exemplo, de formas de apropriação dos discursos científicos e filosóficos. Daí postular o autor acerca da ideia de que a leitura constitui-se de atividades bastante heterogêneas, diferenciadas e múltiplas, exigindo também dos leitores diferentes proficiências e habilidades, devendo estes alcançar algumas e não outras no transcurso de suas vivências e experiências de mundo. Dada essa noção, não alçamos todas essas proficiências ao longo de nossa vida. Isto não quer dizer que não possamos adquirir/desenvolver algumas habilidades de leitura nas várias áreas do conhecimento, mas não de maneira propriamente proficiente ou plena, o que demandaria muito tempo e muitos recursos, limitações concernentes a esse âmbito inviabilizam o desenvolvimento pleno de tais habilidades. Também porque há um número muito grande de áreas do saber, comportando estas muitas subáreas e especificidades, por sua vez também comportando nuances ou características próprias.

As postulações de Moura (2016) reafirmam a questão de que ação de ler compreende, na maioria das vezes, um trabalho contínuo e persistente de apreensão dos mais diferentes significados em circulação no mundo, nem sempre fáceis de serem compreendidos e interpretados, requerendo-se dos leitores diversos tipos de habilidades, sem as quais não poderão transitar, de modo satisfatório, nos espaços sociais, nos quais se exige competências discursivas adequadas ou coerentes com as práticas de linguagem mobilizadas nesses mesmos espaços ou instâncias.

Por fim, as bases teóricas aqui apontadas respaldam, do ponto de vista epistemológico, a natureza deste trabalho, que objetiva constituir-se como um espaço para a formação de professores em pleno curso de suas atividades docentes, de forma a se viabilizar reflexões sobre o papel do professor-leitor na educação básica, entendendo que, sem a presença desse profissional, o nível de informação leitora dos alunos não estará à altura das exigências requeridas pelas práticas sociais em seus mais variados contextos.

3 | METODOLOGIA

O corpus em análise integra um conjunto de 10 (dez) relatos de experiência de professores que atuam no Ensino Fundamental Maior, sendo 5 (cinco) de professores mestrandos do Profletras e 5 (cinco) de professores de escolas públicas municipais, mas que não fazem parte do Profletras. Estes relatos constituem um dos instrumentos de pesquisa do projeto intitulado “A leitura como espaço para formação de professores da educação básica: há um outro caminho?”. Dos 10 (dez) relatos mencionados escolhi 2 (dois) para esta análise, com objetivo de observar, ainda que preliminarmente, o modo como esses professores falam de suas atividades de leitura em sala de aula e, concomitantemente, da relação entre a sua formação inicial e/ou contínua e as atividades pedagógicas de ensino da leitura.

Logo, tais relatos trazem evidências das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e da interferência da formação leitora desses professores nessas práticas, o que implica as próprias concepções que os professores têm em relação ao ato de ler, ainda arraigado em práticas reificadas, obsoletas e tradicionais, com consequências para as práticas pedagógicas mobilizadas nos espaços escolares. Por outro lado, observam-se nos relatos tentativas de avanço e práticas leitoras que, de certa forma, superam concepções e ações já cristalizadas, permeadas de crenças e com pouca possibilidade de inovação nesse campo. A pesquisa, ora em andamento, tenta apontar sugestões metodológicas que possam integrar leitura, oralidade, escrita e análise linguística (ADIs), conforme postulado por Moura (2017).

Os recortes analisados são de duas professoras do Profletras ingressantes no ano de 2017 e apontam tanto para as práticas mais conservadoras como para práticas mais significativas, especificamente aquelas em que os aprendizes se constituem como leitores mais autônomos, proficientes e interventivos.

4 | ANÁLISE DOS RELATOS

A análise do relato 1 objetiva apresentar alguns recortes de um relato de experiência de uma professora do ensino fundamental II, no qual tece comentários sobre sua ação docente, especificamente no que tange a leitura e a escrita e em que essas atividades estão dissociadas, quando deveriam ser intercambiáveis e consorciáveis. Considerando as práticas formadoras dos professores e as crenças advindas dessas práticas, observa-se ainda, conforme a fala da docente, uma ação pedagógica um tanto impositiva no âmbito da leitura e da escrita, fato que retira a possibilidade dos alunos de se constituírem como agentes do que leem e escrevem, corroborando-se, portanto, produções de leitura e escrita mecânicas, pouco reflexivas e dissociadas das experiências sociais dos aprendizes, tendo em

conta o fato de que circulam por diversas instâncias dos contextos sociais, nos quais precisam se colocar como indivíduos que avaliam e refletem não só sobre seus discursos, mas também acerca dos mais díspares discursos em circulação no universo biossocial de que fazem parte ou por onde transitam. Observe-se o relato:

Relato 1.

Meu nome é Maria do Socorro Santos, sou professora de Língua Portuguesa da rede estadual há cinco anos, ministro aulas para turmas de ensino fundamental e de ensino médio e sempre estive preocupada com minha prática pedagógica. Às vezes, me sinto frustrada com algumas atividades que parecem não ter nenhum sentido para a formação dos meus alunos. Essa frustração ao mesmo tempo que me preocupa me impulsiona a buscar novos modos de ensinar.

Essa procura por um ensino-aprendizado significativo me fez reestruturar uma atividade proposta no livro didático do nono ano. O capítulo traz o título: “O registro de mim mesmo”. Abaixo desse título tem um comentário sobre a união do celular com a máquina fotográfica e em seguida um painel de imagens com pessoas fazendo selfie. Na página seguinte algumas perguntas sobre as imagens e um subtítulo “Produção de texto” A Reportagem. Posteriormente, traz uma reportagem sobre o uso excessivo de aparelho celular.

Lemos esse texto, respondemos as questões relacionadas tanto ao conteúdo quanto as características do gênero. Em seguida os autores propõe que os alunos formem grupos a fim de produzirem uma reportagem sobre o tema: “Os jovens de hoje e a tecnologia” e apresentam um grupo de cinco aspectos que podem ser discutidos na reportagem. Dizem que os alunos podem abordar outros aspectos além dos propostos e após concluírem a reportagem devem montar um jornal, incluí-la e expor o jornal.

Decidi ficar com os temas propostos e formei cinco grupos. Pedi que eles pesquisassem sobre os temas e apresentassem na sala com a utilização de cartazes. Lembro que o primeiro grupo a expor quase não se ouvia a voz das alunas, a maioria estava muito nervosa e a estética dos cartazes muito ruim. Pedi que elas reapresentassem em outra aula. Essa atitude me fez bem, porque geralmente eu avaliava, dava uma nota e o trabalho ficava como estava. Percebi que dar uma nova chance ao grupo fez com que o trabalho melhorasse e motivou os demais grupos a se empenharem mais. Melhorando. Senti que estávamos tendo sucesso.

O seminário foi muito bom, os alunos se envolveram, se identificaram com alguns dos problemas relativos ao uso abusivo do celular, contaram suas próprias histórias, de seus familiares e amigos. Ao término do seminário pedi que cada grupo produzisse uma reportagem para montarmos uma revista com os textos das três turmas de nono ano. Eles concordaram e também duas alunas socializaram as temáticas no evento realizado pela escola em homenagem as

mães.

Agora estamos esperando um momento para socializarmos com a comunidade escolar estes textos. Estou pensando em pedir que eles exponham a revista na feira científica ou de uma outra forma.

Esta atividade foi muito interessante pra mim, porque pude vê-los lendo, pesquisando, produzindo textos orais, retextualizando e percebi a presença de outros gêneros na produção da reportagem. Observei também um aspecto negativo: a falta de autenticidade no texto escrito, pois a maioria dos grupos só copiou o que estava nas pesquisas. Senti falta de um laboratório de informática para que eu pudesse acompanhá-los na produção e principalmente para que eles pudessem aprender a formatar os textos como eles aparecem nas revistas.

Neste relato verifica-se, inicialmente, que a professora se sente frustrada quanto às atividades que desenvolve, mas, ao mesmo tempo, preocupada em buscar “novos modos de ensinar”, no entanto, como o próprio relato traz, utiliza-se de uma atividade proposta no livro didático, valendo-se de perguntas apresentadas na seção “Produção de texto” – a reportagem, que se refere à união do celular com a máquina fotográfica, mostrando um painel de imagens com pessoas fazendo selfie. Logo depois, tem-se uma reportagem sobre o uso excessivo do celular. Esse trecho do relato evidencia que a professora fica restrita à utilização do livro didático, por outro lado, a atividade de leitura que deveria antecipar a produção textual, praticamente inexistente, há, por conseguinte, uma pressa na resolução de atividades.

Mais adiante, observam-se preocupações com o conteúdo e características do gênero, desse modo, as atividades apresentam-se direcionadas para aspectos mais superficiais dos itens apontados. Os alunos formam grupos para a produção de uma reportagem sobre o tema “O jovem de hoje e as tecnologias”. Assim, conforme o relato da professora, não há discussões prévias sobre a temática em questão, o que poderia ser feito por meio de gêneros como: debates, júris simulados, seminários, conversas entre grupos de alunos, mas que deveriam estar subsidiados por textos de base referentes à temática em pauta.

No mesmo excerto, observa-se que a professora solicita a produção de uma reportagem e inclusão desta num jornal. A docente não exemplifica com modelos de reportagem e de construção de um jornal. As atividades, como detectado, são impositivas, não se apontando estratégias ou caminhos para a construção desses gêneros.

Num outro excerto do relato, a professora solicita que os alunos pesquisem sobre temas e os apresentem na sala em forma de cartazes, quando deveria apresentar textos previamente, comentar a temática de alguns deles e exemplificá-los em cartazes produzidos por ela mesma ou retirados de algum suporte. Vê-se

que a docente tem por objetivo a produção dessas atividades, mas não investe em metodologias antecipatórias que conduzam à produção dos textos que está requerendo. De acordo com o relato, a professora apressa-se na avaliação dos trabalhos e em dar nota, mesmo pedindo que os rerepresentem num outro momento. No relato, a professora afirma que os alunos se envolveram na atividade e se identificaram com algum dos problemas referentes ao uso excessivo do celular, “contaram suas próprias histórias, de seus familiares e amigos”. Pede também que os alunos produzam uma reportagem, mas não indica os caminhos ou estratégias retórico-discursivas para a produção do gênero, assim como para a construção do seminário que antecede a produção da reportagem.

Finalmente, a professora observa a falta de autenticidade no texto escrito, já que a maioria dos grupos apenas copiou o que estava nos textos de suas pesquisas. A professora também sente falta de um laboratório de informática, a fim de que pudesse acompanhar a produção dos alunos. De qualquer modo, não há atividades prévias de leitura, a partir das quais os alunos pudessem discutir com mais profundidade os temas, assim como não há um acompanhamento mais detido e menos apressado do processo de escrita de textos produzidos, o que vai cair em meras atividades de cópia, desconsiderando-se a capacidade linguístico-discursiva e sociorretórica dos aprendizes, tendo em vista o fato de que podem falar de temas, a partir da própria compreensão/interpretação que fazem destes.

Em suma, como o próprio relato enfatiza, as atividades de leitura/escrita, realizadas pela professora, não avançam sob uma perspectiva na qual os discentes consigam se colocar como agentes de seus discursos, em que a leitura deve se constituir como um processo contínuo e inexaustivo que leve a produção tanto de textos escritos quanto de textos orais, objetivando-se a formação de leitores/escritores capazes de uma atitude responsiva (cf. Bakhtin, 2010a) diante dos diferentes textos/discursos em circulação nos espaços sociais e institucionais por onde transitam ou transitarão *a posteriori*.

A análise do relato 2 visa discutir alguns recortes de um relato de experiência de uma professora do ensino fundamental II. Esses recortes apontam para avanços em relação a práticas leitoras que se constituem como significativas em relação a práticas estabilizadas ainda realizadas em muitas escolas. O que a professora realizou, na modalidade oficina, pode ser também implementado na sala de aula, com certas modificações. Conforme o relato, as ações da docente primam por criatividade e compromisso político. Contudo, a sua formação constituiu um dos fundamentos pelos quais consegue avançar em suas atividades diárias de ensino de língua. Constata-se, no depoimento da professora, uma postura crítico-analítica no que tange às atividades desenvolvidas nas salas de aula em termos de leitura e escrita. Embora precise avançar mais, a docente possui um propósito definido no

que concerne a esses avanços, saindo das práticas obsoletas e comodificadas para ações que possam se constituir como significativas para as experiências leitoras dos seus alunos, tendo em conta que estes necessitam de autonomia e reflexão quando leem e escrevem, mas que precisam engajar-se quando da execução de tais atividades. É papel do professor construir esse engajamento, numa atitude de corresponsabilidade frente aos desafios enfrentados pelos aprendizes nos espaços de linguagem pelos quais se mobilizam. Observe-se o relato:

Relato 2.

Porque é através do registro que deixamos nossas “pegadas” no mundo...

Sou Marta Maria Silva Oliveira, tenho 42 anos, santarena. Mas fiz o Curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá. E há 17anos ministro aulas de Língua Portuguesa. Por 5 anos atuei na rede de ensino privada. E há 12 anos estou na rede pública, 08 desses anos trabalhei em escolas municipais marabaense, e atualmente faço parte do quadro de funcionário da rede estadual de ensino.

O insucesso dos estudantes da escola pública, quando o assunto é LEITURA, sempre me trouxe INQUIETAÇÃO. E no ano de 2001 ao realizar uma pesquisa de campo para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação - que teve como tema “A prática de Leitura no Ensino Fundamental: Discussões e Propostas” - percebi o quanto precisávamos avançar, pois as atividades em voga ainda estavam vinculadas à uma concepção de leitura como processo de decodificação. E como consequência a prática em sala de aula era a predominância de atividades mecanicistas em que o aluno era, como acerva Paulo Freire (1980): *Um mero depósito de conhecimento bancário*, isto é, um mero repetidor de informações, passivo, inerte. Essas postulações teóricas, as vi a olho nu, durante a realização do estágio, aliás essas vivências foram um divisor de águas em minha formação docente, porque a partir dali pude mudar o olhar...

Nas aulas de Língua Portuguesa observadas em quatro escolas da rede municipal de Marabá o que regia o ensino era a “LEIDURA”, como bem já destacou Ezequiel Theodoro Silva, pois a LEITURA CRÍTICA não tinha nem vez e nem voz. Os alunos sob a observação implacável da professora viviam uma espécie de SOFRIMENTO máximo, ao oralizarem em voz alta os fragmentos de texto - porque o texto não aparecia na íntegra - tremiam como vara verde, isso quando conseguiram emitir determinado som, pois alguns mal sussurravam e desistiam de ler após o grito retumbante da mestra. Na outra etapa do martírio, os estudantes copiavam, literalmente todas as questões do livro didático. E sem tempo para discutir, analisar o texto, as aulas findavam.

Ao longo de vários dias de observação, as aulas de língua materna seguiam esse mesmo rito sacro. Eu, cá com os meus botões pensava “Esse filme já vi e

vivi”. Era igualzinho, quando eu estudava lá pelos idos de 80/90. Mudanças?! Nehumazinha!!! E de súbito, embevecida por uma VONTADE semelhante à da Raquel (protagonista da BOLSA AMARELA), que na maior parte do tempo ficava escondida, mas que naquele momento MOTIVAVA, INCOMODAVA, e sobretudo, MOVIA minha consciência. Provavelmente, brotava em mim o sentido do verbo MUDAR, ao menos em mim, a forma de ensinar a Língua Portuguesa! Era preciso vencer os moinhos de vento, derrubar os muros das desigualdades por meio dos textos. Fazer valer o direito de aprender a ler e escrever na escola.

No segundo de atuação na Escola, elaborei o Projeto Jovens Escritores... essa atividade envolveu os alunos do 6º e 7º ano. As aulas foram transformadas em OFICINAS. O gênero selecionado foi o POEMA. Fazíamos rodas de leitura, dramatizações de alguns poemas escolhidos pelos alunos, produziram, reescreveram e a última etapa foi a produção de um CD (com poemas produzidos pelos alunos e outros de autores consagrados) e um livro, ambos distribuídos no dia da festa em comemoração ao dia das mães. A produção do CD contou com a participação do professor de Matemática (por ter uma banda de música, ele contava com os equipamentos para a produção). A biblioteca do Irmã Theodora não funcionava por falta de um profissional para realizar o atendimento.

Foi numa manhã ensolarada de setembro, de calor intenso, que me apresentei ao diretor da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Marina Contini. A minha primeira ação, após dialogar com o gestor, foi visitar a biblioteca, aliás, não era uma biblioteca, mas sim um depósito de livros repleto de teias de aranhas, escuro, sujo, empoeirado, lembrava bem os cenários de histórias de terror! Naquele lugar insalubre, sem vida ficavam armazenados os livros. Aquela situação disparou em mim uma enorme revolta, saí dali a procura da professora readaptada que era responsável pelo “ambiente”. Perguntei-lhe se aquele lugar era mesmo a biblioteca. E ela com cara de poucos amigos, olhou por cima das lentes dos óculos, respondeu rispidamente: “É sim! Por aqui ninguém GOSTA de LER. Os alunos são desinteressados, por isso os LIVROS estão GUARDADOS.” Aquelas palavras permaneceram em mim por longo tempo. Porém, eu precisava expurgá-las de mim. Então, disparei: “Essa situação vai MUDAR!” A velha senhora, com ar de deboche revidou: “Todos os forasteiros falam isso.”

Em meio a essas teias em formato de aulas, ou seria aulas em formato de teias?! O importante é que desatei as amarras. E comecei, ou melhor, continuei minha caminhada. Como já havia testado as oficinas de LEITURA, resolvi reconfigurá-las, a iniciar pelo tempo, pois duas aulas não eram suficientes, assim os dias de folga foram destinados para as oficinas, ou seja, no contraturno com 4 horas de duração. A sensibilização para os alunos ingressarem nessa atividade se deu a partir do relato oral das atividades já realizadas em Marabá. Também fiz um cartaz para divulgar o evento. Assim... Na primeira oficina cujo título

foi LEITURA, MUITO PRAZER! se não me falha a memória 08 ou 10 alunos apareceram, realmente, fiquei muito decepcionada, mas a VONTADE de FAZER DIFERENTE falou mais alto! Eu precisava multiplicar aquele número de participantes. Não podia deixar longas horas de planejamento se perderem. Antes de detalhar o desenvolvimento da oficina, preciso falar da contribuição das coordenadoras pedagógicas, elas me ajudaram na ornamentação do espaço, conseguiram patrocínio para o lanche diferenciado ofertado aos alunos, além de organizarem os livros na sala onde aconteceram os encontros. Partimos então para a execução das atividades! Nossa viagem começava. As boas vindas aos nossos viajantes foram dadas por meio da exposição de imagens de várias pessoas lendo: crianças, adolescentes, jovens, idosos em diferentes ambientes. Depois, alguns alunos teceram comentários sobre as imagens na roda de conversa. Também fiz o levantamento das expectativas em relação ao evento, utilizando uma técnica chamada de CHUVA DE IDEIAS a partir da palavra LEITURA. Em seguida elaboramos por escrito o CONTRATO DE CONVIVÊNCIA- as regras para o bom andamento das atividades. A próxima ação foi informar o objetivo daquele encontro, deixei claro que era oportunizar o contato com textos sem o compromisso de fazer exercícios interpretativos. Ler descompromissados, sem obrigação nenhuma. Um ato como bem postula Ana Maria Machado (2002): Ninguém tem que ser obrigado a ler. Ler é um direito de cada cidadão, não é dever. A seguir, uma dinâmica de apresentação com gestos espontâneos em que cada aluno se expressava através de um gesto e os demais repetiam. Passamos, então para o relato da minha experiência como leitora, contei-lhes, detalhadamente como fui conduzida por minha mãe ao universo da leitura. Foi um momento de extrema emoção para mim, tanto por relembrar minhas primeiras aventuras de leitura como por perceber o grande envolvimento dos participantes ao ouvirem o relato. Emoção a parte, veio o momento do encontro com os textos, Na sala colocamos varais com poemas, livros sobre algumas mesas ornamentadas, revistas e jornais nos cantos da sala. No chão colocamos carpete e almofadas. Foi uma iniciativa propositalmente pensada, porque os meninos e meninas puderam ler confortavelmente. Logo após o momento de leitura livre, alguns alunos comentaram as fábulas ou contos que leram, outros pediram para levar o livro escolhido para ser lido em casa. Ao final houve avaliação do encontro, a maioria dos estudantes gostou muito e se comprometeu, voluntariamente em conquistar novos participantes para as oficinas vindouras. O lanche especial deu o toque final para celebrarmos a inauguração de nossas viagens longínquas. Realmente, na segunda o número de estudantes superou as expectativas!

Conforme o relato, precisamente no excerto em destaque, a docente fala de suas inquietações em relação à prática da leitura, que é tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação em Letras/Língua Portuguesa, cujo título

é “A Prática de Leitura no Ensino Fundamental: discussões e propostas”. A partir deste trabalho, pôde perceber a necessidade de uma concepção de leitura que pudesse avançar em relação a processos de simples decodificação. Nesse sentido, com base em Paulo Freire (1980), questiona a existência de um aluno como mero depósito de conhecimento bancário, em outras palavras, um simples repetidor de fórmulas, conceitos e nomenclaturas. Constata-se, então, que a docente, com base em teorias mobilizadas em sua formação inicial, já se investe de uma postura um tanto crítica, referindo-se a determinadas vivências que se constituíram, de acordo com suas palavras, como um divisor de águas na sua formação, mudando sua perspectiva sobre o que se entende por atividade leitora.

A professora constatou, nessas experiências, que os alunos do ensino fundamental, nas escolas em que realizou o estágio docente, viviam uma espécie de sofrimento, mormente quando oralizavam, em voz alta, fragmentos de textos, sempre sobre o controle autoritário da mestra. Conforme o relato da docente, “os estudantes dessas turmas copiavam literalmente todas as questões do livro didático”. Não havia tempo para se analisar e discutir os textos fornecidos pela professora. Durante os vários dias em que realizou o estágio de observação, a professora relata que as aulas de Língua Portuguesa seguiam um ritmo mecânico e cansativo, prática que a incomodava, mas também a movia em direção a outras perspectivas e ações.

Já como professora numa escola municipal de ensino fundamental, elaborou um projeto denominado Projeto Jovens Escritores, direcionado para os alunos do 6º e 7º anos. Assim, suas aulas foram transformadas em oficinas. O gênero trabalhado inicialmente foi o poema. No âmbito dessas oficinas, fez rodas de leitura, encenações de alguns poemas escolhidos pelos alunos, produção de textos poéticos e reescritura destes, culminando com a produção de um CD, no qual havia poemas produzidos pelos alunos e por autores consagrados, além de culminar também com a produção de um livro, sendo estes dois distribuídos na festa de comemoração do dia das mães. Com base neste excerto, podemos observar que a professora está disposta a avançar em relação a algumas práticas já cristalizadas, bastante presentes não só nas escolas da época em que fez o estágio, mas também ainda inseridas em contextos atuais de ensino de língua.

Continuando seu relato, a professora mostra-se preocupada com a biblioteca que, no âmbito das suas observações, constitui um depósito de livros, sujo e empoeirado. Ao questionar essa situação, a docente faz um novo investimento nas oficinas de leitura, as quais passam a se realizar fora do turno no qual dá aula, com 4 horas de duração. Nessas oficinas, sensibiliza os alunos a ingressar nas atividades, tendo por base relatos orais de atividades realizadas anteriormente na cidade de Marabá (PA). Num primeiro momento, faz cartazes para divulgar os

eventos de leitura. Na primeira oficina, aparecem somente oito ou dez alunos, o que, de certa forma, a decepciona. Entretanto, realiza novos investimentos, organizando o espaço onde as atividades devem se realizar. Faz uma exposição, na qual consta imagens de várias pessoas lendo: crianças, adolescentes, jovens e idosos nos mais diferentes ambientes. Neste espaço, os alunos tecem comentários sobre as imagens nas rodas de conversa. Também faz o levantamento de expectativas acerca desse evento, com a utilização de uma técnica denominada Chuva de Ideias, a partir da palavra Leitura. Dando prosseguimento, oportuniza o contato com os textos, sem a obrigação de fazer exercícios interpretativos, deveriam ler descompromissados, sem obrigação nenhuma. Ainda no âmbito de suas oficinas, a professora usou de sua criatividade, teatralizando, junto com os alunos, textos lidos, de forma a engajá-los naquilo que liam. A mestrandia encara o ato de ler como um direito e não como um dever, conforme postula Machado (2002).

Conforme a relatante, observa-se que a sua experiência leitora, conduzida pela própria mãe, a faz pensar a leitura como espaço pelo qual podemos, com o lúdico e para além do lúdico, nos apropriar dos diferentes sentidos em construção no mundo, mas consideramos ser a sua formação o espaço desencadeador para a construção de um profissional leitor. Embora sua criatividade e experiência contem muito, sua formação contribuiu, direta ou indiretamente, para o que mais tarde se constituiria uma prática. É a partir das próprias ações leitoras da professora, que os alunos constroem sentidos para o que fazem e para o que leem. No entanto, é necessário um compromisso político em direção às práticas de leitura, que devem constituir-se como relevantes para os que as direcionam e para aqueles a quem estas são dirigidas, levando em conta sempre as experiências dos sujeitos que aí estão envolvidos, que passam a se reconhecer nos textos que leem e escrevem, não numa perspectiva especular ou repetidora, mas como reconstrução ou deslocamento dos referentes com os quais têm contato em sua ação de compreensão e interpretação dos textos que passam a ler.

É tarefa do profissional de língua viabilizar práticas leitoras, considerando não só os seus objetivos, mas também os propósitos daqueles a quem convoca em suas ações, não para ensinar coisas, mas para desvelar e/ou desmistificar significados preconstruídos ou pré-fabricados, indo-se além de significações correntes e estabilizadas. Por essa perspectiva, cabe ao professor-leitor questionar tais significações, convocando outras que possam se contrapor a estas, veiculadas em outras esferas de produção do sentido, numa atitude de responsabilidade reflexiva a tudo que já está dito ou que poderá vir ainda a ser enunciado.

5 | CONCLUINDO POR ENQUANTO

Os dois relatos, em análise, levam-me a considerar que a formação do licenciando constitui-se como relevante para as suas futuras atividades docentes. Se essa formação se apresenta como parâmetro positivo para uma escola na qual os alunos devam se constituir como agentes do que leem e escrevem, então ela deve ser repensada na forma como é construída nos espaços de formação dos graduandos em Letras, saindo-se da rotinização e dos conteúdos, para atividades que, de fato, possam corresponder às exigências requeridas pelos espaços sociais e institucionais, compreendendo que esses espaços primam por instabilidades e conflitos, de forma a requerer-se uma formação à altura de tais exigências. Nesse sentido, deve se instigar espaços formativos em que os licenciandos possam construir uma atitude reflexiva e responsiva diante dos desafios e complexidades da sociedade contemporânea, na qual as linguagens, cada vez mais diferenciadas entre si, requerem de formadores e formandos ações cada vez mais interventivas em relação aos modos de construção dessas linguagens, com investimentos progressivos e diferenciados em relação às práticas tradicionais de ensino de língua ainda correntes nas instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

KLEIMAN, A. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

_____. **Oficina de leitura** – teoria e prática. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2013.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16ª ed. Campinas: Pontes editores, 2016.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009 a.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009 b.

MACHADO, V. R; CASTANHEIRA, S. F; BESSA, A. L. C; OLIVEIRA, F. E. de. **Leitura e mediação pedagógica no ensino fundamental**: formação continuada de professores. In: *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

MOURA, H. L. M. A argumentação em petições jurídicas: um estudo do gênero a partir da análise do discurso. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

_____. **Gêneros textuais: conceituação e ensino.** Mimeo, 2009.

_____. **Leitura e formação do professor de língua da Educação Básica.** Mimeo, 2014.

_____. **A produção de leitura na escola: objetivos e desafios.** Mimeo, 2016.

_____. **A leitura como espaço para formação de professores da educação básica: há um outro caminho?** 2017.

DEFICIENTE AUDITIVO E SURDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Data de aceite: 14/02/2020

Sílvia Cleide Piquiá dos Santos

UFMA

silpiquia@yahoo.com.br

Ilza Galvão Cutrim

UFMA

ilzagal@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como foco discutir diferenças entre os modos de subjetivação de pessoas com perda auditiva. O objetivo é mostrar que as diferenças entre o sujeito com deficiência auditiva e surdo podem estar relacionadas com concepções filosóficas, médicas, políticas, culturais. Os discursos sobre a surdez foram constituídos ao longo da história e resultaram em diferentes formas de identificação dos sujeitos com perdas auditivas. Essas diferenças no modo de subjetivação às vezes causam conflitos culturais em relação à maneira de se identificar um sujeito surdo e um sujeito com deficiência auditiva. Qual a diferença entre Surdo e deficiente auditivo? Há problema em não fazer diferença? Essa e outras perguntas motivaram a discussão neste trabalho. As diferenças dos sujeitos devem ser consideradas de acordo com suas especificidades e o contexto discursivo, político,

cultural e social.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetivação. Surdez. Diferença.

ABSTRACT: This work aims to discuss differences between the modes of subjectivation of people with hearing loss. The objective is to show that the differences between the hearing impaired and deaf subjects may be related to philosophical, medical, political, cultural conceptions. The discourses on deafness were constituted throughout history and resulted in different forms of identification of subjects with hearing loss. These differences in the mode of subjectivation sometimes cause cultural conflicts in relation to the way of identifying a deaf subject and a hearing impaired subject. What is the difference between deaf and hearing impaired? Is it a problem not to make a difference? This and other questions motivated discussion in this paper. The differences of the subjects should be considered according to their specificities and the discursive, political, cultural and social context.

KEYWORDS: Subjectivation. Deafness. Difference.

1 | INTRODUÇÃO

Para Silva (2015), “a identidade e a

diferença estão em uma relação estreita de dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação.” Para o autor, a identidade e a diferença são produzidas por variados sentidos e atos linguísticos que resultam numa identidade que a define como diferente de outra. Não podem ser definidas fora de um contexto cultural e social, pois a linguagem é definida como sistema de significação compostos por sistemas discursivos e simbólicos que o estruturam.

A pessoa com surdez nem sempre tem um ambiente favorável de comunicação: falta domínio da língua de sinais, não há oralização, faltam intérpretes de libras, entre outras coisas. É preciso considerar as diferenças entre os sujeitos com perda auditiva para compreender os modos de subjetivação e respeitar a escolha de identificação social e cultural de cada um deles.

Neste trabalho discutimos sobre os modos de subjetivação dos sujeitos com perda auditiva e surdez a partir do uso das nomenclaturas deficiente auditivo e surdo. Existe uma nomenclatura correta? Existe diferença entre deficiente auditivo e surdo? Existe uma única forma de proceder a essa identificação? Como devemos chamar as pessoas com perda parcial da audição? Esses questionamentos direcionam nossa discussão no sentido de observar algumas mudanças discursivas na concepção de surdez.

Este artigo apresenta, inicialmente, uma discussão sobre políticas de inclusão no Brasil para sujeitos com surdez desde meados do século XIX e as mudanças discursivas nos documentos legais a respeito do modo de subjetivação dos sujeitos com surdez. O segundo tópico discute as diferenças culturais relacionadas à concepção clínico-patológica e a socioantropológica que atravessam o discurso sobre a surdez, produzindo conflitos na forma de identificação dos sujeitos com perda auditiva. Por último, discute duas formas diferentes de identificação dos sujeitos com surdez: deficiente auditivo e surdo; e, apresenta algumas diferenças culturais e linguísticas que envolvem a forma de subjetivação do sujeito surdo.

2 | POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA SUJEITOS COM SURDEZ

No Brasil, a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES em 1857 foi um acontecimento relevante para as mudanças discursivas acerca do sujeito surdo e para o processo de construção de sua identidade. Depois surgiram outras políticas públicas de inclusão de deficientes, como a Lei 10.098/2000, que prevê a formação e atuação de intérprete para possibilitar acessibilidade e informação às pessoas com perdas auditivas até a criação da Lei 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda. Essa lei tornou-se um marco na trajetória da construção da cultura e identidade surda. Conforme seu entendimento:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A oficialização da Língua de Sinais Brasileira – Libras, como forma de comunicação, foi extremamente relevante na criação de políticas educacionais e linguísticas para atender a demanda dos surdos. A inclusão da disciplina Libras nos cursos de licenciaturas, educação especial e fonoaudiologia possibilitou mudanças significativas para a educação dos surdos como também mais acessibilidade comunicativa. Entretanto, está expresso na lei, em seu art. 4º - parágrafo único, que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. A partir da Lei, passou-se a utilizar com mais frequência também o termo pessoa surda.

Antes da lei de Libras, o Decreto 3.298/99 regulamentava a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste documento, o conceito utilizado analisa apenas as limitações das pessoas. O Art. 3º, do mencionado Decreto, considera deficiência como:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999)

É possível observar a deficiência sendo considerada em perspectivas psicológica, fisiológica, anatômica.

Em seu Art. 4º, o Decreto nº 3.298/99, ao considerar pessoa portadora de deficiência, a coloca em uma categoria, que é deficiência auditiva:

[...]

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e
- f) anacusia. (BRASIL, 1999)

Esse olhar é baseado na concepção clínico-patológica, que vê a surdez como deficiência, e a trata como doença que precisa ser reparada. Essa concepção propõe o uso de aparelho de amplificação sonora individual ou implante coclear, acompanhado de treinamento auditivo intensivo (PEREIRA et al, 2011).

Entretanto, os movimentos sociais de surdos lutaram por políticas de inclusão que fossem fundamentadas na concepção socioantropológica, a fim de que a surdez fosse compreendida como uma diferença, e que a pessoa surda seja reconhecida como alguém que faz parte de uma comunidade minoritária com língua e cultura próprias (PEREIRA et al, 2011). Os movimentos lutaram para o reconhecimento da língua de sinais e da comunidade surda. Essa luta se concretizou na Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Entretanto, a regulamentação só ocorreu com a criação do Decreto nº 5.626/2005, que revogou o art. 4º do Decreto 3.298/99, que determinou um novo olhar sobre as pessoas com perda auditiva e surdez.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

PARÁGRAFO ÚNICO. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Com isso, é possível perceber que houve uma evolução em relação ao conceito político de surdez ao longo da história e que interferiu e interfere no olhar sobre o sujeito com perda auditiva. Essas mudanças refletiram em aspectos culturais, sociais, educacionais e políticos sobre a identidade do sujeito surdo. Então, surgem os questionamentos sobre o que é certo em relação à surdez. Mas iremos verificar que não existe uma única resposta certa. A resposta dependerá do lugar em que esse sujeito se encontra e dos acontecimentos que o envolvem.

3 | DIFERENÇAS CULTURAIS

Falar sobre surdez é ultrapassar o discurso da patologia para ocupar um lugar nos estudos da cultura, das ciências sociais, da linguística e da educação, como um objeto de interesse por pesquisadores diversos, não só militantes. O discurso deve adentrar por questões de expressões culturais, diferenças de identidade, lutas sociais, efetivações de direitos que promovem novos olhares sobre a surdez.

As diferenças linguísticas e culturais existentes entre as pessoas que nasceram surdas e as que perderam a audição total ou parcial após o período de aquisição da linguagem fazem com que os sujeitos se identifiquem como diferentes ou se vejam diferentes. Esses sujeitos podem ser identificados de formas diferentes por se constituírem em ambientes culturais e linguísticos distintos, ou por influências políticas e sociais. Para Hall (2012), a identidade é definida historicamente e não biologicamente.

O discurso sobre a surdez está permeado por concepções clínico-patológica e socioantropológica. O uso da língua de sinais pelo surdo representa um ponto de vista da concepção socioantropológica que valoriza os elementos: crença, costumes, comportamentos e língua como pertencente à cultura por refletir a forma de organização de um grupo e de referência de um povo (PEREIRA et al, 2011). Seguindo essa concepção, Perlin (2004) afirma que há identidades surdas que representam uma grau de receptividade cultural e de consciência política e corporal em relação a sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes e desvalorização social assumida pelo sujeito.

Para Strobel (2008), a cultura surda representa a expressão de valores, crença e comportamentos transmitidos pelas gerações passadas de surdos e pelas comunidades surdas. O estudo sobre cultura surda no Brasil tem evoluído bastante desde o reconhecimento da Língua de Sinais pela Lei nº 10436/02.

No livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, Strobel (2008) explica a diferença entre comunidade surda e povo surdo. As comunidades surdas são compreendidas pela participação de sujeitos surdos e ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos entre outros – que compartilham interesses comuns em um determinado lugar. Povo surdo são os sujeitos surdos “que estão ligados por uma origem, por um código de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (STROBEL, 2008, p. 31).

Ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida.

A deficiência auditiva, para o paradigma clínico, pode ser qualquer distúrbio no processo de audição que pode ocasionar problemas no desenvolvimento da linguagem (BEVILACQUA, 1998). A deficiência no período pré-língual pode ser chamado de hipoacusia se acontecer quando o sujeito por motivo de alguma patologia nasceu surdo ou ainda bebê adquiriu alguma doença que causou a perda auditiva, mas em que o sujeito não teve contato suficiente com a linguagem oral para aprender a falar ou entender a fala (BEVILACQUA, 1998). Essas pessoas não têm memória auditiva e geralmente não se consideram como deficientes. Elas não podem ouvir, mas sabem que podem fazer qualquer outra coisa que outras pessoas fazem. Se consideram normais, ou seja, não há necessidade de “consertar” seus ouvidos. Eles não se identificam pela falta da audição ou pelo grau que ouvem, mas pelo uso da língua de sinais. Essas pessoas se consideram como “culturalmente” surdas, na medida em que falam Língua de Sinais Brasileira, Libras. A perda de audição não é um problema para eles. Surdo é quem eles são.

As comunidades surdas buscam se integrar por meio de atividades culturais, políticas, educacionais e de lazer sempre interagindo em língua de sinais em todos os momentos e ambientes. As famílias que possuem pais e filhos surdos costumam se comunicar predominantemente em Libras, por ser considerada sua língua materna. A criança surda que cresce utilizando a língua de sinais no ambiente familiar tem valores culturais da comunidade surda mais arraigado.

Já a surdez pós-lingual, com a maioria das pessoas, acontece com a perda de audição após a aquisição da linguagem oral. A diminuição da audição pode ser causada por algum efeito colateral de medicamentos, trauma, infecção ou uma doença (BEVILACQUA, 1998).

As pessoas com surdez pós-lingual sabem conversar e se comunicar na língua oral, alguns sujeitos se subjetivam como ouvintes, e continuam imersas no “mundo auditivo”, mesmo com uma perda auditiva leve ou profunda. Alguns se subjetivam como deficientes auditivos por não aceitarem a surdez e se identificarem com o “mundo auditivo”, ou seja, utilizam meios diversos para minimizar sua dificuldade de audição: leitura labial, audição residual, próteses auditivas, implantes cocleares, dispositivos auxiliares e outras tecnologias. O sujeito que utiliza um dos meios citados e não utiliza a língua de sinais constrói sua identidade de forma diferente do sujeito que utiliza um dos meios e ainda sinaliza. Esse sujeito se vê diferente da forma como é visto pela comunidade surda, mesmo que faça uso da língua de sinais. O uso de aparelhos ou implantes não elimina completamente suas limitações de audições. Esse sujeito é visto de forma diferente e se sente diferente. Ele vive em conflito constante com sua identidade, pois não se considera surdo, nem deficiente,

nem ouvinte.

4 | IDENTIDADE E DIFERENÇA: DEFICIENTE AUDITIVO OU SURDO?

Existem diferenças conceituais e não apenas terminológicas entre deficiente auditivo e surdo. Segundo Santana (2007), as normas sociais estabeleceram mudanças entre os dois termos. No passado, a surdez era considerada uma doença incurável. Na atualidade, é considerada como uma diferença em que “os termos *deficiente auditivo* e *surdo* ou *Surdo* são termos ideologicamente marcados”.

Na perspectiva do Decreto nº 5.626/05, um dispositivo legal que produz um discurso político de inclusão social, a deficiência auditiva é considerada “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”(art. 2º, parágrafo único). O sujeito pode ter perda parcial ou total de audição. De acordo com o Decreto nº 5.626/05, art. 2º, surdo é “pessoa surda que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”. Já o termo Surdo é utilizado para definir a pessoa pertencente à Comunidade Surda, e que usa a língua de sinais para se comunicar. Para Strobel (2008), “os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e participação da comunidade surda tem maior segurança, autoestima e identidade sadia”.

Entretanto, não são suficientes as afirmações para decidir qual o melhor termo a ser utilizado. Há vários discursos que permeiam o discurso sobre surdez, então é necessário considerar os acontecimentos discursivos e os dispositivos legais e culturais para perceber as regularidades discursivas nas dispersões dos enunciados. Para Foucault (2012), dois enunciados distintos podem ser permeados de discursos semelhantes que permitem uma regularidade discursiva.

Para discutir sobre o modo de objetivação o qual se identifica os sujeitos com perda auditiva precisamos escolher a concepção teórica para basear nossos estudos e a construção da identidade e da cultura dos sujeitos. Segundo Hall (2014), há três concepções diferentes de identidade que precisam ser observadas e analisadas para se escolher qual seguir. A primeira é do sujeito iluminista, totalmente centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação que não se alteram do início da vida até o fim de sua existência. A segunda é do sujeito sociológico e dialético, pois o sujeito é “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais e as identidades que esses mundos oferecem.” A terceira é do sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo formada e transformada continuamente pelos sistemas culturais. Dentre as concepções apresentadas iremos escolher a terceira por se adequar melhor ao

momento e aos acontecimentos.

Segundo Bauman (2005), as identidades são flutuantes por serem conflituosas e negociáveis. As diferenças existentes sempre podem ser explicadas, escondidas e, às vezes, ostentadas, oferecidas ou barganhas. Esse deslocamento pode acontecer total ou parcialmente dependendo do lugar ou das experiências das pessoas envolvidas. Essa afirmação condiz com a realidade dos sujeitos com perda auditiva, pois muitos deles possuem conflitos internos e externos causados pela falta da audição. Isso acontece por vários motivos: familiares, culturais, sociais e políticos que se misturam e não possuem um consenso.

As formas de se identificar de uma pessoa varia ao longo da história por causa das mudanças culturais e sociais que vão surgindo. Somos seres dinâmicos que nos transformamos e adaptamos de acordo com as necessidades físicas, psicológicas, sociais e culturais. Para Bauman (2005), as pessoas buscam alcançar uma identidade atualmente, porém acham uma tarefa intimidadora e impossível por serem produzidas infinitamente. A identidade surge como a exposição a uma comunidade que busca ideia para manter-se unida dentro de um mundo de diversidade e policultura. As decisões que os indivíduos tomam podem determinar ou interferir no seu próprio pertencimento ou identidade, pois não há solidez e não são garantidos por toda vida, podem ser negociáveis e revogáveis.

Cada pessoa vive em muitos lugares diferentes e participa de campos sociais que exercem influências direta ou indiretamente em seus comportamentos. Cada um faz as escolhas do que considera mais adequado por ter autonomia. Segundo Hall, não somos a mesma pessoa sempre, pois dependendo do lugar e do momento temos papéis sociais diferentes e precisando interagir e nos posicionar de forma diferente.

Com base nisso, Woodward (2014) afirma que não somos literalmente a mesma pessoa em todas as situações, pois nos posicionamos diferentemente para expectativas e restrições sociais diferentes. Em cada situação nos representamos diante do outro de forma diferente porque dependendo do contexto nos posicionamos diferente. Além disso, também nos dão uma posição de acordo com o campo social que estamos atuando. A autora ainda afirma que as identidades são fabricadas pela marcação da diferença que ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação e de exclusão social. A identidade não é o oposto da diferença, e sim, depende dela. As diferenças existentes nas relações sociais acontecem de forma simbólica e social por meio de sistemas classificatórios para dividir a população de acordo com características de pelo menos dois grupos opostos: nós e eles (por exemplo: sérvios e croatas); eu/outro.

Não existe uma única identidade em que todos se encaixam, nem a pessoa vive a vida toda com uma identidade. As diferenças existem e precisam ser respeitadas.

Segundo Hall (2014), o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, p.16, 2014)

A pessoa com surdez se vê de uma forma enquanto os outros a vê de uma forma diferente, tudo depende se faz uso da língua de sinais ou não, ou se utilizam algum meio para diminuir a limitação de audição. Perlin (1998) procura demonstrar sua visão acerca da identidade, afirmando que o sujeito surdo constrói sua identidade com fragmentos de múltiplas identidades ao seu redor. Um sujeito surdo que participa de uma comunidade surda tem características pertencentes a este grupo, mas também empresta fragmentos da identidade ouvinte que constitui novas visões. Os surdos constroem suas identidades continuamente e de forma diversificada como membros de um grupo cultural.

Perlin (1998) afirma que a identidade surda muda de sujeito para sujeito porque não há uma única identidade de surdos, baseando-se na concepção de identidade cultural de Hall (2014). Ela classifica as identidades surdas diante do olhar e dos fragmentos das diferenças existentes entre os surdos. Estas identidades se constituem de diferentes aspectos históricos e sociais, da transitoriedade dos discursos representados e representantes de sujeitos que possibilitam diferentes formas de identificação das identidades.

Perlin (1998) criou as categorias de identidade surda para mostrar que o sujeito é fragmento de múltiplas culturas. As categorias servem para identificar num dado momento quem é esse sujeito, não para definir quem é essa pessoa. Entretanto, existem questões que precisam ser respondidas a esse respeito. Todo surdo precisa se encaixar em uma das categorias definidas pela autora? Se o sujeito é fragmentado ele precisa ser classificado em uma categoria? Se o sujeito não se identificar com nenhuma das categorias ele não é surdo?

O Surdo tem uma cultura própria, construída ao longo da história e das relações sociais e políticas. A cultura surda sofreu influência da ouvinte, mas tem suas próprias características. Segundo Strobel (2008),

A cultura surda se refere a comportamentos, valores, regras e crenças, que permeiam e “preenchem” nas comunidades surdas. Dentre os artefatos principais da cultura surda estão as experiências visuais e as lingüísticas que são essenciais para o povo surdo. A cultura surda também pode incluir a história dos surdos, as piadas em língua de sinais e expressões faciais/corporais, a literatura surda, a arte surda, a pedagogia surda e outros. (Entrevista publicada em novembro de 2008 no site da Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade).

A construção da cultura acontece por meio da interação das pessoas de um grupo ou comunidade com o uso da língua de sinais. Segundo Gesser (2009), a

língua de sinais é natural e evoluiu como parte cultural do povo surdo. A língua não é mímica, possui estrutura e gramática própria. Para a autora, utilizar os termos mudo, surdo-mudo e deficiente auditivo imprimem preconceito, sendo consideradas formas ofensivas ou pejorativas. O discurso sobre a surdez tem diferenças dependendo do espaço de discussão. Dentro do contexto de cultura surda o conceito de povo surdo é relevante para se compreender quem é a pessoa surda. Segundo Strobel (2008),

O povo surdo – os parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos -, reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque no seu pensamento habitual acolhem o conceito unitário da cultura e, ao aceitarem a cultura surda, eles têm de mudar as suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços obtidos pelos povos diferentes. Mas não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceberem a cultura surda através do reconhecimento de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar. (Entrevista concedida em 3 de março de 2008 ao blog Vendo Vozes)

O problema da surdez pode ser visto como patológico ou sociocultural. A identificação do sujeito é variável e depende da construção discursiva do sujeito e dos enunciados que o atravessam. Para Gesser (2009), quando surdos e ouvintes veem a surdez como diferença, usam e valorizam a língua de sinais assumem uma postura positiva diante da surdez. Porém, quando a surdez é construída na perspectiva da falta da audição, anormalidade que diverge do padrão, abre espaço para o estigma e o preconceito social. Antigamente o discurso do preconceito era muito forte e reforçava o pensamento de discriminação pelo *déficit* da audição, mas atualmente a surdez com as mudanças políticas e sociais ocorridas vem sendo pensada e discutida pelo prisma cultural.

5 | BREVES CONSIDERAÇÕES

As identidades, por serem fragmentadas e não fixas, podem mudar ao longo do tempo por causa dos sistemas culturais e políticos que possibilitam experiências e promovem a construção de novas identidades a partir da inserção em novos papéis sociais. As mudanças sociais e históricas produzem novas formas de identificação que promovem questionamentos sociais sobre quem somos. Na complexidade da vida moderna nossas experiências nos tornam um ser fragmentado que assume diferentes identidades, causando conflitos e tensões em nossas vidas pessoais. Cada identidade tem um jeito e acaba interferindo na outra.

Este trabalho apresentou uma breve discussão sobre diferenças entre deficiente auditivo e Surdo na perspectiva médica, cultural, política e social. Apesar das diferenças existem semelhanças e o sujeito se identifica de acordo com o lugar que lhe é mais relevante. Verificamos que não existe o certo, tudo é relativo, pois

depende da forma de olhar do eu e do outro. Para isso, devem se considerar sempre as diferenças linguísticas e culturais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund. **Identidade: entrevista a Benetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEVILACQUA, M.C. **Implante coclear multicanal: uma alternativa na habilitação de crianças surdas**. Tese de Livre Docência (curso de Fonaudiologia), Universidade de São Paulo, Bauru, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. Trad. Luiz Felipe Baeta.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PEREIRA, Maria Cristina (Org.). **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson, 2011.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidade em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1998.

STROBEL, Karin.(2008). **Entrevista concedida ao blog Vendo Vozes**. Disponível em: <http://blogvendovozes.blogspot.com.br/2008/03/entrevista-exclusiva-karin-strobel.html>. Acesso em: 20.04.2018.

STROBEL, Karin. **Entrevista concedida a Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php>, 3 ed. (2008). Acesso em: 20.04.2018

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Tomaz T(Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12 ed. Petrópolis-RJ, 2014.

ENSINANDO INTERATIVIDADE AOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA COM AUXÍLIO DO MOODLE EM SALA DE AULA

Data de aceite: 14/02/2020

Data de submissão: 28/10/2019

Felipe Bertelli Levez

Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Carlos/SP

<http://lattes.cnpq.br/7222024208605675>

Fabriciu Alarcão Veiga Benini

Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Carlos/SP

<http://lattes.cnpq.br/1296133688890556>

RESUMO: Trata-se de uma abordagem não convencional utilizando o Moodle, estruturado como EaD, em sala de aula. Este tipo de estruturação permite que cada aluno estude ao seu ritmo além de agilizar o processo de correção de exercícios, ao mesmo tempo em que previne que ocorra cópias das respostas uns dos outros. Ao longo deste trabalho serão exibidos os resultados obtidos ao trabalhar com esse ambiente virtual em sala de aula e algumas interpretações acerca desses resultados obtidos ao longo do curso de extensão oferecido aos

professores, da pré-escola, da rede municipal de São Carlos/SP.

PALAVRAS-CHAVE: Moodle, didática, linguagem de programação, sala de aula.

TEACHING INTERACTIVITY TO PRE-SCHOOL TEACHERS WITH THE HELP OF MOODLE IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This is an unconventional approach using Moodle, structured as EaD, in the classroom. This type of structuring allows each student to study at his/her own pace, in addition to speeding up the process of correcting exercises, while preventing duplication of responses from each other. Throughout this work will be shown the results obtained when working with this virtual environment in the classroom and some interpretations about these results obtained during the extension course offered to teachers, pre-school, the municipal network of São Carlos/SP.

KEYWORDS: Moodle, didactics, programming language, classroom.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos 200 anos adotou-se o

modelo em que o professor detém o conhecimento e, em sala de aula desenvolve-se, principalmente, os aspectos cognitivos dos alunos (SENNÁ, 2018). As aulas são exibidas de forma que o professor apresenta diante da turma o conteúdo, sendo que nesse caminho ocorrem diversas interrupções ao longo da aula, isso interfere no ritmo e no tempo dedicado para ministrar um determinado assunto.

O atual sistema de ensino frustra as expectativas não só dos alunos, como também dos professores do século XXI (BASSO, 2017). Nota-se que dessa forma o professor é responsável pelo andamento da matéria e nem sempre pode atender aos pedidos dos alunos à medida em que isso possa comprometer o cronograma das aulas.

A importância do aprendizado através da prática é indispensável, pois torna a compreensão dos conceitos mais robusta. Porém existem alguns tipos de vícios que prejudicam o aproveitamento, dentre eles o ato de copiar resoluções uns dos outros. Uma forma de corrigir esse problema é através da distribuição de questões diferentes para cada aluno, mas o trabalho imposto acaba sobrecarregando o docente, tornando-se custoso do ponto de vista de tempo tanto para a elaboração quanto para a correção da avaliação de cada um (BENINI¹, 2016).

Uma solução para o problema é a utilização do Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) que é uma plataforma orientada ao EaD (ensino à distância). Além disso, possui seu código aberto por ser *open source*. Ele foi e continua sendo desenvolvido por uma comunidade de programadores, que seguem a filosofia GNU de software livre, logo essa mesma comunidade também oferece apoio aos usuários (SABBATINI, 2007). Ainda, segundo Elivelton Pontes (2017), o Moodle está disponível em 34 idiomas e é utilizado por mais de 4 milhões de professores e alunos em 155 países, com mais de 25 mil instalações e como suporte para 360 mil cursos. Este, proporciona condições para que cada aluno avance dentro de seus respectivos ritmos, eliminando, assim, interrupções decorrentes de dúvidas para o coletivo (BENINI², 2016), além de automatização de correções e a geração automática de valores aleatórios para variáveis em exercícios dificultando a cópia de resoluções uns dos outros.

A usabilidade do Moodle em sala de aula pôde ser observada através do curso de extensão, aplicado por Benini³ (2018), Noções de Programação para Crianças (NPC), cujo objetivo é ensinar a docentes da pré-escola como ensinar e utilizar a programação em suas aulas como recurso didático.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Foi elaborado e apresentado um treinamento para os docentes da rede municipal de São Carlos/SP, em que apresentou-lhes vários portais focados a cursos

de programação para crianças. Ademais, possibilitou a exposição de ferramentas para a construção de algoritmos em pseudocódigo e fluxograma. Tais instrumentos são colocados na prática utilizando a linguagem Python. O objetivo final com todo esse ferramental orientado à programação é proporcionar habilidades às crianças a desenvolverem histórias interativas (BENINI¹, 2018).

Coletou-se informações através de formulários do Google® Formulários, ferramenta disponível gratuitamente, em que solicitou-se aos docentes cursistas que o respondesse no início e no final do curso a fim de que fosse possível mensurar a evolução. Nota-se que ao final do treinamento, cada grupo de docentes apresentou um projeto final a fim de ser aplicado com seus alunos (BENINI³, 2018).

É importante ressaltar que, no presente trabalho, o Moodle por si só não dispensa o professor, pois ele deve estar presente em sala para tirar as dúvidas dos alunos, bem como acompanhá-los em suas atividades ordinárias.

3 | DESENVOLVIMENTO

No primeiro e último dia de aula foram apresentados aos alunos um mesmo conjunto de questões, com o intuito de identificar as habilidades adquiridas por meio de gráficos, de tal forma que se possa comparar as aptidões obtidas do início ao final do curso.

Em todas as aulas avaliou-se os alunos através de exercícios, os quais são contabilizados para a média final de acordo com a seguinte fórmula:

$$MP = (EX/QEX) + (PF / 10) + (0.2 \times NP)$$

$$MF = (RPF / 2) + (MP / 2)$$

MP - Média Parcial

NP - Nota de Participação

EX - Exercícios

QEX - Quantidade de EX

PF - Projeto Final

MF - Média Final

RPF - Relatório do projeto final

Nota-se que, uma parte do projeto final deve ser entregue ao final de quase todas as aulas, dessa forma o cursista constrói o projeto ao longo do curso, enquanto adquirem as capacitações necessárias.

Portanto, a estrutura do curso funciona da seguinte forma, apresenta-se o conteúdo ora por meio de vídeos ora por meio de slides e ao final da aula é apresentado um exercício na sessão praticar a fim de mensurar qual foi o rendimento

daquela aula específica para os alunos, enquanto isso, também, uma parte do projeto final é entregue.

Nos últimos dias de aula, o tempo é dedicado para concluir esse projeto final, repassando todas as entregas parciais até então para um modelo pronto, com formatação padronizada. Este serve para a união de todo o projeto de cada grupo de cursistas, formando, assim, um documento único por grupo.

Ademais, o aluno também dedica parte do tempo de aula para a preparação dos slides, pois os mesmos tem 15 minutos para apresentar o projeto para toda a turma.

Foi possível observar um entusiasmo dos alunos, durante a apresentação. Isso, por sua vez, possibilitou a constatação de que os cursistas incorporaram não só o conceito, mas também a filosofia do uso de linguagem de programação como ferramenta de ensino-aprendizagem para crianças.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ficou comprovado, com a conclusão deste curso de extensão, que os cursistas conseguiram incorporar a filosofia por trás do conceito de programação orientado às crianças. Conforme a Tabela 1, pode-se notar que a média da turma superou a média estabelecida na ementa do curso, que é 6,0 (BENINI³, 2018). É importante lembrar que uma parte (16%) dos cursistas não foram a nenhuma aula, e por isso foram excluídos da contabilização da média de nota. Ainda, houveram desistências ao longo do curso, que também foram excluídos desta contabilização. É importante ressaltar que considera-se desistentes todos os alunos que não atingiram o mínimo de 75% de presença, independentemente da nota.

Variância	Desvio-padrão	Desvio-médio	Média aritmética
1,87	1,37	1,01	7,19

Tabela 1: Média da turma excluídas as desistências.

Fonte: O autor

Como pode ser observado na Tabela 2, houve um número significativo de reprovações por não atingir o mínimo de presença.

	Quantidade	%
Alunos que nunca frequentaram a aula	4	16,00%
Alunos reprovados por faltas*	7	28,00%
Alunos com presença acima do estipulado	14	56,00%

Tabela 2: Comparativo de presenças

*frequentaram a aula pelo menos 1 vez.

Fonte: O autor.

Ainda, pode-se visualizar, na Figura 1, a relação das faltas e presenças ao longo do curso.

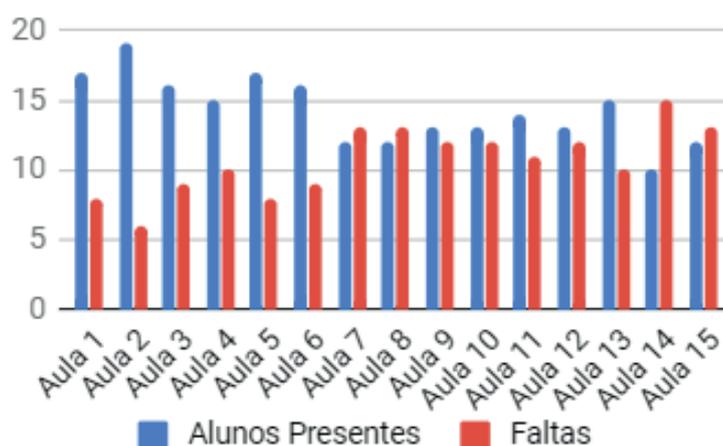


Figura 1: Relação de faltas ao longo do curso

Fonte: O autor

Desconsiderando as notas dos alunos desistentes e dos alunos que não atingiram o mínimo de presença, nota-se que a grande maioria (92,86%) dos cursistas ficaram acima da nota mínima estipulada para obter aproveitamento satisfatório, de acordo com a Figura 2.

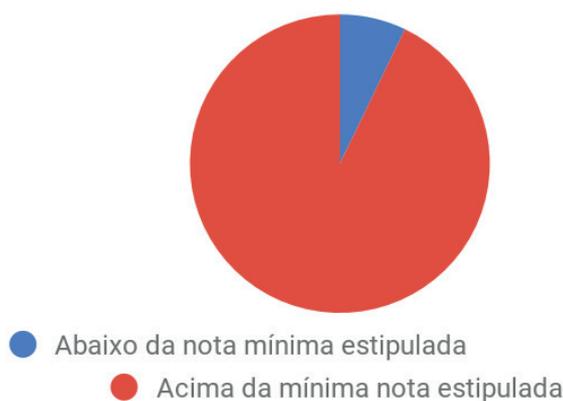


Figura 2: Relação de notas

Fonte: O autor

Através dos relatórios dos projetos finais, também observa-se que os cursistas adquiriram habilidades para usar recursos tecnológicos como auxílio ao aprendizado, além de um aumento no grau de confiança na utilização do computador conforme as Figuras 3 e 4. A Figura 3 mostra os resultados obtidos em uma das questões, para sondagem sobre a confiança do cursista perante um computador, no primeiro dia de aula, enquanto a Figura 4, corresponde à mesma questão, porém apresentada aos cursistas no último dia de aula. As respostas possíveis variam de 1 à 5, sendo 1 como não absoluto e 5 como sim absoluto.

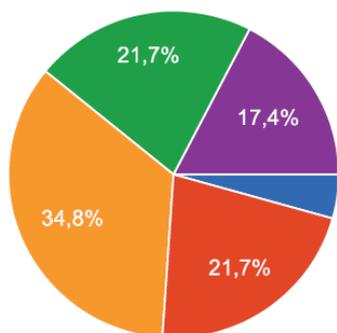


Figura 3: Início - Você se considera confiante diante de um computador?

Fonte: O autor

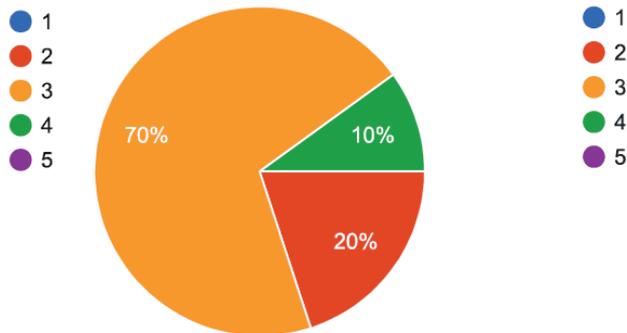


Figura 4: Final - Você se considera confiante diante de um computador?

Fonte: O autor

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como desvantagem podemos citar que o curso depende muito da disponibilidade tanto da rede local, wi-fi, quanto da disponibilidade dos servidores para que a aula siga com fluidez, sem interrupções. Em muitas ocasiões ocorreram imprevistos, distúrbios e falta dos recursos computacionais que chegaram a comprometer a aula. Por isso, recomenda-se um modelo de aula com um plano alternativo para essas situações ou ainda que tenha um sistema ou um servidor que funcione offline.

Ao final do projeto pode-se concluir que a utilização do Moodle em sala de aula é tangível, uma vez que através deste método obteve-se bons resultados, com 92,9% dos cursistas, que se dedicaram ao curso, acima da nota mínima estabelecida na ementa do curso. Nota-se também um bom rendimento da turma além de uma melhor disponibilidade para atender as dúvidas particulares de cada cursista devida à automatização das correções de exercícios bem como da exposição do conteúdo.

Ainda, os cursistas demonstraram-se entusiasmados ao exhibir seus projetos. Eles associaram os conceitos e as plataformas apresentadas ao longo do curso (Benini³, 2018).

Por fim, através do questionário aplicado no início e no final do curso, notou-se

que os alunos conseguiram obter maior confiança diante de um computador.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Fabriciu A. V. Benini, pela orientação, oportunidades, amizade sincera, ao Instituto Federal de São Paulo - Câmpus São Carlos e a prefeitura Municipal de São Carlos pela colaboração que tornou possível o curso de extensão.

REFERÊNCIAS

- BASSO, M. (2017). **Como no século 19: nossas salas de aula pararam no tempo**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/como-no-seculo-19-nossas-salas-de-aula-pararam-no-tempo-arjn56m7xzsmdid2inpnhu8cv/>>. Acesso em 01/10/2018.
- BENINI¹, F. A. V. (2016). **Acompanhamento Individual do Aluno: Aplicando Exercícios Únicos**. In II Encontro de Práticas Pedagógicas (EPP). Itapetininga/SP
- BENINI², F. A. V. (2016). **APERFEIÇOANDO COMPETÊNCIAS COM AUTOMATIZAÇÃO DE TAREFAS**. In 2o. Congresso de Graduação da USP (pp. 246–247). Piracicaba/SP. Disponível em: <<http://www.congressograduacao.usp.br/>>. Acesso em: 01/10/2018.
- BENINI¹, F. A. V. (2018). **Ensinando interatividade a professores da pré-escola**. In I Jornada de Letras do IFSP - Câmpus Avaré. Avaré/SP.
- BENINI², F. A. V. (2018). **Moodle em sala de aula**. In IV EPLITEC (Encontro de Professores de Línguas e Tecnologias 2018) (pp. 15–16). São João da Boa Vista/SP. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1sjOTQ-1Wm83xOdDdWvEunD22YEqDFqRq/view>>. Acesso em: 01/10/2018.
- BENINI³, F. A. V. (2018). **NOÇÕES DE PROGRAMAÇÃO PARA CRIANÇAS: Quais as plataformas e como seus alunos podem se beneficiar com elas**. Curso de extensão de 30h. São Carlos/SP: IFSP. Disponível em: <<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25089.56164>>. Acesso em: 01/10/2018.
- PONTES, E. (2017). **O que é Moodle? Conheça esse ambiente virtual de aprendizado**. Disponível em: <<https://eadbox.com/o-que-e-moodle-como-funciona/>>. Acesso em: 01/10/2018.
- SABBATINI, R. M. E. (2007). **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet A Plataforma Moodle**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/260385940_Ambiente_de_Ensino_e_Aprendizagem_via_Internet_A_Plataforma_Moodle>. Acesso em: 01/10/2018.
- SENNA, V. (2018). **Papel do professor**. Disponível em <<http://www.ecodesenvolvimento.org/colunas/viviane-senna/papel-do-professor#ixzz5SguVm0ZV>>. Acesso em: 01/10/2018.

LITERATURA E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 14/02/2020

Data de submissão: 03/11/2019

Diana Patricia Ferreira de Santana

IFPR Campus Jaguariaíva

Jaguariaíva - PR

<http://lattes.cnpq.br/8932162411647741>

Neide Biodere

IFPR Campus Ivaiporã

Ivaiporã – PR

<http://lattes.cnpq.br/8973816586675937>

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma experiência de aula cujo propósito preliminar era utilizar as metáforas matemáticas presente na obra *Flatland* (1884) de Edwin Abbot para estudar conceitos matemáticos tais como: ponto, reta, polígonos, plano e objetos em primeira, segunda e terceira dimensão. Entretanto, o contato com essa literatura mostrou-se deveras enriquecedor propiciando a indagação de outras questões abordadas no enredo da história envolvendo a condição da mulher, a função do indivíduo na sociedade, a divisão dessa em classes; e ainda, temas que, frequentemente, estão associados à esfera de conhecimento da história, física, filosofia

e sociologia oportunizando um espaço de reflexão interdisciplinar. Metodologicamente compreendemos a matemática como uma linguagem gráfico simbólica e a literatura como um “trabalho com a linguagem”. O resultado que se pretende alcançar com essa proposta é a humanização da matemática, muitas vezes estigmatizada como um saber dedáleo e maçante; e, por outro lado, destacar a utilidade da literatura como uma atividade que dista do mero entretenimento acionando um horizonte de possibilidades educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Matemática, Interdisciplinaridade.

LITERATURE AND MATHEMATICS: AN INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE

ABSTRACT: This work is an effort of a classroom experience whose primary purpose was to use the mathematical metaphors present in Edwin Abbot's *Flatland* (1884) to study mathematical concepts such as: point, line, polygons, plane and objects in its first, second and third dimensions. However, the contact with this literature was very enriching, allowing to question other issues such as women's condition, the role of being in society and its division into classes. Furthermore this experience also contributed

to discuss themes that are often associated with history, physics, philosophy and sociology, providing an opportunity for interdisciplinary reflection. Methodologically we understand mathematics as a symbolic graphic language and literature as a “work with language”. The result we intend to achieve with this proposal is the humanization of mathematics, often branded as a complex and boring knowledge. On the other hand we also want to highlight the usefulness of literature as an activity that is not merely entertainment but trigger a horizon of educational possibilities.

KEYWORDS: Literature, Mathematics, Interdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

A ideia de trabalhar matemática em consonância com a literatura constitui um método de trabalho que visa solucionar dois problemas comuns no ensino dessa disciplina: a dificuldade de lidar com o repertório “restrito” do aluno com relação à matemática e colocar esse repertório no interior de um contexto significativo para ele, ou seja, no interior de uma história. O termo “restrito” não significa considerar que o estudante é possuidor de um repertório pequeno ou que seu conhecimento dos conceitos matemáticos é insuficiente, apenas pretende destacar a qualidade de uso desses conceitos; noutras palavras, a capacidade do estudante fazer um número maior de relações com os conceitos conhecidos para além do uso tipicamente matemático. A história não apenas dá sentido aos conceitos matemáticos, mas imprime a eles, por meio de uma estética própria, uma experiência sensível que dissolve aquela velha tendência a estereotipar a matemática como fria e calculista. A partir dessa expectativa elaboramos, para compor as aulas de geometria do terceiro ano do ensino médio, a atividade de leitura do livro *Flatland: A Romance of many dimensions* escrito por Edwin A. Abbott em 1884.

2 | SOBRE FLATLAND

O livro constitui uma crítica à sociedade vitoriana, período compreendido pelo reinado da rainha Vitória na Inglaterra e caracterizado por uma era de extremo conservadorismo e acentuada moral puritana. A figura masculina era predominante nas instituições e espaços públicos. À mulher cabia apenas o recato e a discrição. O conceito de infância não existia. As crianças da classe trabalhadora eram obrigadas a trabalhar até 12 horas por dia, fato constatado e narrado pelo escritor Charles Dickens em *Oliver Twist* (1838). Como o romance é um consolo para sociedades decadentes, o estilo foi o mais difundido na era vitoriana revelando nomes como as irmãs Charlotte, Anne e Emily Brontë, Oscar Wilde, Charles Dickens, George Eliot entre outros. Em 1846 com a publicação do livro *Book of Nonsense*, Edward Lear

consolida o gênero literário do *nonsense* passando a influenciar outros autores, inclusive o próprio Edwin Abbott.

3 | SOBRE O GÊNERO

O gênero *nonsense* procura driblar a rigidez e a severidade encontrada nas leis e regras que tecem os costumes da época fazendo uso de uma linguagem figurada, abusando de frases e situações pretensamente “sem sentido” para denunciar as injustiças, os preconceitos e as incongruências do ambiente social. Serve-se de recursos metafóricos e alegóricos da língua e dá ao enredo um toque humorístico e fantástico se aproximando, em alguns casos, do absurdo.

A história de *Flatland* é narrada por um quadrado que vive num mundo de duas dimensões habitado por figuras poligonais cujo número de lados é indicativo da classe social a qual pertencem: quanto maior o número de lados maior sua importância. Nessa sociedade a mulher não possui lado algum, uma provocação de Abbott que não pode passar despercebida. O personagem principal de *Flatland* é um quadrado denominado A. Square (O Quadrado), o alter ego de Abbott. Ele tem uma experiência “mística” com a terceira dimensão e a partir dela passa a questionar seu próprio mundo. William Lindgren e Thomas Banchoff especulam se a história de Abbott pode ter sido influenciada pela leitura de *Dinâmicas de uma Partícula* (1865) de Lewis Carroll, um relato humorístico do caso de amor entre um par de criaturas lineares movendo-se através de uma superfície plana.

É possível ainda aproximar essa história do mito da caverna de Platão e extrair dela muito mais que conceitos matemáticos. No decorrer da história A. Square decide revelar aos habitantes de *Flatland* a existência da terceira dimensão, mas todos crêem que ele enlouquecera assim como o prisioneiro liberto que retorna à caverna para anunciar a existência de um mundo além das sombras na alegoria de Platão. O mito da caverna e *Flatland* são metáforas que exprimem a condição do homem perante o mundo conhecido, a descoberta de um novo mundo, a passagem da ignorância ao conhecimento e a atitude em lidar com o conhecimento adquirido. Outros exemplares, na literatura, que retomam a dicotomia entre mundo real e aparente podem ser identificados em obras como *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley e *A Caverna* de José Saramago.

4 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A realização da atividade desenvolveu-se na forma de uma espécie de novela, uma novela matemática! Os dois prefácios foram abertos pelo professor e os

demais capítulos foram divididos entre grupos de alunos. Um dia da semana foi reservado para que o grupo apresentasse o capítulo sob sua responsabilidade e, após a apresentação, os alunos deveriam identificar as metáforas matemáticas e estabelecer as devidas conexões com o texto. Essa era a proposta inicial. Entretanto, após a apresentação do primeiro grupo, o estranhamento dos alunos superou as expectativas e vários debates acabaram por acontecer para além da história original abordando problemas filosóficos e sociais. Exemplo disso foi a analogia estabelecida com o problema da irregularidade de algumas figuras (na história) e o padrão de normalidade e beleza que vige no mundo contemporâneo. No livro há vários tipos de polígonos: desde os triângulos isósceles, muito pontiagudos, passando pelos equiláteros, considerados mais “normais” na sociedade de *Flatland* por sua regularidade e, na sequência, os quadrados, pentágonos hexágonos, sendo o círculo a figura de maior destaque, por possuir infinitos lados. A irregularidade não era tolerada, como se pode notar no trecho abaixo:

“O irregular”, dizem eles, “desde o nascimento é vigiado por seus próprios pais, ridicularizado por seus irmãos e irmãs, negligenciado pelos empregados domésticos, tratado com escárnio e suspeita pela sociedade e excluído de todas as posições de responsabilidade, confiança e utilidade. Cada movimento seu é cuidadosamente vigiado pela polícia até chegar à maioridade e se apresentar para ser inspecionado. Então ou é destruído, caso exceda a margem estabelecida de desvio, ou então enclausurado em uma repartição pública como escriturário de sétima categoria (ABBOTT, 1885, p. 27).

A situação dos “irregulares” de *Flatland* foi comparada às minorias do mundo contemporâneo: às comunidades LGBT, portadores de deficiências, negros, nordestinos, etc. Alguns alunos ainda traçaram paralelos entre algumas figuras que arriscavam a vida em busca da regularidade em *Flatland* com aquelas pessoas que, insatisfeitas com sua forma, buscam hospitais e clínicas para se conformarem ao padrão de beleza e normalidade imposto pela nossa sociedade concluindo que, apesar de aparentarmos ser uma sociedade “mais aberta”, havia muitas semelhanças entre os costumes da era vitoriana e os nossos. Além dessas aproximações, outras pontes puderam ser construídas entre a história contada por Abbott, aspectos da vida cotidiana e teorias da física moderna mostrando o quanto profícua pode ensejar a literatura quando aliada a uma proposta de ensino.

Em termos metodológicos a concepção de literatura que nos orientou para essa atividade educativa a considera como um trabalho com a linguagem nos moldes descritos por Leite (2011), ou seja, implica na leitura de “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação”(p.21). Segundo a autora há inúmeras experiências como essa empreendida pelos educadores da pedagogia Freinet. A abordagem crítica na base desta perspectiva exige uma concepção de linguagem que transcende a

linguagem técnica que tradicionalmente vigora na escola, principalmente nas aulas de matemática, pois entende que a linguagem pode exceder aquilo que é dado preliminarmente por meio do sentido atribuído por aquele que lê e é portador da experiência de leitura. A matemática, por sua vez, também é compreendida como uma linguagem gráfico simbólica que, apesar de possuir um sistema convencional de significados, ganha sentidos diversos no interior de uma história, pois a linguagem, como pondera Merleau-Ponty não é simples emissão de sons, não é tradução do pensamento nem vestuário de ideias verdadeiras, mas criação. Segundo Leite:

O homem não é só *cogitatio*, a linguagem não é só pensamento. A linguagem, assim entendida, não é automática, mas intencional, não é mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um *trabalho* (LEITE, 2011, p.23).

A estratégia de ensino-aprendizagem para essa atividade educativa baseou-se na indicação da leitura e na formação de grupos de trabalho. Entretanto, no desenvolvimento da atividade os grupos de trabalho tornaram-se grupos de discussão e uma nova estratégia para organizar os debates teve que ser pensada para dar aos estudantes oportunidades de formular suas dúvidas e questionamentos. Apartes e interrupções foram necessários a fim de tornar os estudantes cômnicos de algumas informações ou fornecer teorias contrárias às suas crenças ou convicções. De acordo com Bordenave (2015) existem muitas variedades de discussão e quem as conduz deve possuir alguma destreza para que ela não se transforme numa sessão de queixas e generalizações superficiais. Formular perguntas, estimular discrepâncias, manejar polêmicas e controlar a ansiedade em fornecer a resposta já pronta e consagrada constituem algumas dessas habilidades. Pereira (2015) cita ainda algumas técnicas de trabalho em grupo para organizar e agilizar as falas e apresentações.

Optamos pelo seminário, nome derivado da palavra “semente” e que indica uma ocasião para semear ideias e favorecer sua germinação (Diaz Bordenave - Pereira, 2015, p.189), mas criamos nosso próprio modo de organização. As apresentações aconteceram na forma de uma novela, como já citamos acima, e cada capítulo era apresentado por um grupo e discutido logo em seguida. Desejava-se que algumas dúvidas fossem dirimidas com as leituras dos capítulos vindouros e essa expectativa criou um clima de curiosidade no qual alguns alunos acabaram por antecipar suas leituras.

Ao final, como avaliação, foi solicitado aos estudantes um texto escrito no qual eles pudessem colocar suas impressões e opiniões sobre a leitura e as discussões fomentadas. O texto escrito foi oportuno para conhecer as ideias dos alunos mais tímidos que se expressavam pouco nas discussões. A expectativa inicial foi atendida uma vez que consistia na ampliação do repertório do estudante.

Compreender que os conceitos de polígono, reta, ponto, dimensão e espaço

são metáforas é essencial para a compreensão do contexto e da crítica empreendida por Abbott. A metáfora opera por semelhança, fazendo transposição de sentidos e exigindo que o leitor faça comparações, analogias, relações e abstrações. Fiorin & Savioli (2006) nos adverte que “toda palavra que não indica algo presente no mundo natural, mas uma categoria que ordena o que está nele manifesto” (p.88) é um termo abstrato e como tal, não são categorias da realidade, mas da linguagem. Textos temáticos, como é o caso de *Flatland*, possuem uma função interpretativa e operam por meio do conceito. A matemática é uma linguagem que possui sua própria gramática, lida com conceitos e abstrações, mas antes de apreendê-la é preciso, como adverte Paulo Freire, aprender a ler o mundo.

REFERÊNCIAS

Abbott, E. A. (1884). **Flatland: A Romance of many dimensions**. <http://groups.google.com/group/digitalsource>. Consultado 14/12/2016.

Diaz Bordenave, J. & Pereira, A. M. (2015). **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, P. (1989). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez.

Lecerle, J-J. **Philosophy of nonsense: The intuitions of Victorian nonsense literature**. Lodon/ New York: Routledge, 2002.

Leite, L. C. M. (2011). Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In. **O Texto na Sala de Aula**, pp. 17-25. São Paulo: Ática.

Platão. (2014). **A República**. 9. ed. (Maria Helena da Rocha Pereira, Trans.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Savioli, F. P. & Fiorin, J. L. (2006). **Lições de texto: leitura e redação**. 5. ed. São Paulo: Ática.

“MENTIRAS E VERDADES NO MESMO CHÃO”: UMA TRAVESSIA PELO CONTO DE MARIA LUCIA MEDEIROS

Data de aceite: 14/02/2020

Lídia Carla Holanda Alcantara

O conto “Mentiras e Verdades no mesmo chão”, da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros, foi publicado em 1994, no livro Quarto de hora, pela editora também paraense, CEJUP. O conto a ser analisado neste artigo, justamente “Mentiras e verdades no mesmo chão”, é composto apenas de três curtos parágrafos, que não ocupam uma página completa. Como ler um conto de três parágrafos apenas? Uma narrativa ficcional cujo título poderia ser um verso que em seis palavras condensa os mais variados mistérios da vida? É justamente o que tentaremos fazer a seguir: interpretar esse conto pleno de significados latentes, esperando para serem desvendados.

1 | A TRAVESSIA INICIAL

O texto de Maria Lúcia Medeiros, cujo narrador usa a primeira pessoa e, como já dissemos anteriormente, é bastante curto, é também uma narrativa disfarçada que parece

estar situada em um tempo e um espaço indeterminados. É aparentemente simples, quase ingênuo, mas sua simplicidade é enganosa. Logo se nota a polissemia intensa que torna o texto ao mesmo tempo transparente e opaco. E se presente de maneira confusa que o narrador diz outra coisa do que parece realmente dizer.

O conto inicia com uma negação: “Não me negues a palavra” (MEDEIROS, p. 53), que, por ser repetida várias vezes ao longo do texto, pode ser considerada uma espécie de refrão, o que já é uma característica de seu traço poético. Apenas essa frase já é o suficiente para incitar inúmeros questionamentos, visto que pode ter vários significados: não me deixe sem voz, sem opinião, sem fala, sem expressar o que penso, ou pode ser, ainda, não me negues o poema, a literatura (seja escrita ou lida). Vale ressaltar que o personagem que narra fala, logo na primeira linha do conto, em “artes de uma palavra”: “Pelas artes de uma palavra segui sozinho ouvindo o grito de outros companheiros a percorrer outro caminho” (MEDEIROS, p. 53). Ora, o que se conhece como “arte da palavra” é a própria Literatura:

A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra e cuja finalidade é despertar no leitor ouvinte o prazer estético e sua crítica deve obedecer a esses elementos intrínsecos (COUTINHO, 2003, p. 46).

Não poderia ser, então, a “palavra” referência à voz? Se considerarmos que o texto é, na verdade, um texto de amor disfarçado, sutil, pode ser que ao dizer “não me negues a palavra”, o narrador esteja pedindo para sua amada não lhe negar a voz. Talvez seja um pedido aflito para que a amada fale com o personagem, um pedido de perdão, um narrador arrependido, quem sabe. Trata-se de um narrador anti-conformista, que não aceita o afastamento de quem ama, de sua “senhora”. Dizemos “senhora”, pois, logo depois, há a presença de uma interlocutora do sexo feminino: “Naquele tempo, senhora, os pântanos me atraíam e os arrepios do meu corpo aumentavam à visão dos esverdeados, meu corpo fremia. Não me negues a palavra” (MEDEIROS, p. 53).

Uma das hipóteses possíveis, então, é a de que essa “senhora” seja a amada do eu que narra, inconformado, para quem ele desabafa. Um texto de amor, talvez, em que o enredo é dissolvido na narrativa poética, narrativa simbólica. O narrador está, então, em uma posição de subserviência em relação à “senhora”, como nas cantigas líricas de amor trovadorescas. Escritas em galego-português, nas cantigas de amor a voz lírica era masculina, como no conto. O poema trovadoresco era dedicado à senhora, à amada, figura distante e normalmente idealizada. As damas eram geralmente referidas como “senhora” ou “minha senhora” (“senhor” ou “mia senhor” em galego-português), como forma de mostrar a vassalagem amorosa, o homem à disposição de sua amada.

Percebemos, também, que o conto é narrado, em sua maioria, no tempo passado: “Pelas artes de uma palavra segui sozinho [...]. Ouvia meus companheiros rirem e chorarem [...]. Eu vencia distâncias tão pequenas [...]” (MEDEIROS, p. 53). Esse tempo passado, para Hamburger, (1986), já seria um traço ficcional. No entanto, o pedido “Não me negues a palavra” é feito no presente. É como se o narrador utilizasse o passado para justificar ou para respaldar o seu pedido presente, pedido feito à “senhora”. Essa mistura de tempos já poderia implicar uma narração de fatos passados contados, emocionalmente, a um interlocutor no presente.

Ainda no que diz respeito ao amor no conto de Maria Lúcia, pode ser que haja aí algo de erótico: “Poderá algum coração, senhora, saber das tantas vezes que estive à beira da morte pelas ânsias de saciar o meu desejo?” (MEDEIROS, p. 53). O desejo pode estar relacionado ao afastamento da amada, o qual o privou de saciá-lo, desejo da carne, da consumação do amor, desejo dito apenas implicitamente no conto, como é característica dos textos poéticos. Talvez, em uma interpretação

que lembre os poetas ultra-românticos, o narrador tenha pensado em cometer suicídio, pois diz ter estado “à beira da morte”. A privação da pessoa amada, o amor inatingível, podem ter feito com que o narrador do conto tenha tido pensamentos obscuros. . Por se tratar de um conto extremamente poético, justamente por não estarem explícitos os significados de “Mentiras e Verdades no Mesmo Chão”, é possível fazer essas inferências, que não são as únicas possíveis. Vejamos outras leituras a seguir.

2 | O EXÍLIO E OUTRAS LEITURAS

Uma característica marcante do conto é a menção ao exílio: “Não me negues a palavra de cujas artes se nutriu tanto exílio pois se assim o fizeres estarás negando a permissão e as promessas” (MEDEIROS, p. 53). Segundo Queiroz, (1998, p. 4), “o exílio sempre foi, para todos, o castigo por excelência [...]”, pois implica o não retorno e a privação ao lar. Vejamos Ulisses em Odisseia, por exemplo. Ao sair de Ítaca para a guerra de Troia, Ulisses passa anos longe de seu lar, de sua pátria. Após dez anos de batalha em Troia, vitorioso, embarca para a longa viagem de regresso, que dura nove anos, e passa por diversas provações, enfrentando a fúria dos deuses, perdendo sua tripulação, mas nunca desistindo do desejo de retornar à Ítaca e aos braços de sua esposa, Penélope. Durante seu exílio, Ulisses não esconde sua ânsia de retornar, declinando, inclusive, a oferta de imortalidade e juventude eterna oferecida a ele pela deusa Calipso, a qual se apaixona pelo herói mortal.

Como falar em exílio, ainda, e não lembrar, também, da “Canção do exílio” de Gonçalves Dias (1823-1864), marcada pela idealização da pátria – tema presente no ideal Romântico – pelo desejo de retorno ao lar – que no caso do poema, é o Brasil – explicitamente marcado nos versos “Não permita Deus que eu morra / sem que eu volte para lá”.

O que se percebe nos exemplos acima citados é o castigo maior, a privação do lar e o afastamento da pátria, com conseguinte desejo de retorno, o qual em Odisseia é concretizado ao final. No texto de Maria Lúcia Medeiros, “Mentiras e verdades no mesmo chão”, falar em exílio e pedidos de expressar opinião e pensamentos – “Não me negues a palavra” –, pode nos remeter à época da ditadura militar no Brasil (1964-1985), período em que muitos artistas, entre poetas, escritores, cantores, foram punidos e exilados por seus escritos os quais, ainda que muitas vezes sutilmente, criticavam o regime do governo.

Essas evidências no texto de Maria Lúcia Medeiros se tornam mais fortes ao lermos o seguinte trecho: “Pelas artes de uma palavra segui sozinho ouvindo o grito de outros companheiros a percorrer outro caminho” (MEDEIROS, p. 53).

Além da referência ao modo como os militantes contra a ditadura chamavam uns aos outros (“companheiro[a]”), percebemos também que o narrador pode ter sido separado de seus companheiros e os ouvisse sendo talvez torturados em outro local, visto que era comum, na época da ditadura, os prisioneiros passarem por torturas como maneira de entregarem seus companheiros. No trecho “Imposto o sossego me faltarão os sons articulados, os ruídos para que não percamos a memória” (MEDEIROS, p.53), o sossego pode ser a ausência de perseguição por parte do governo militar. É interessante notar o uso da palavra “imposto” ao lado de “sossego”, já que esse último geralmente é desfrutado, aproveitado, e “imposição” nos remete a algo feito à força, provavelmente contra a vontade de alguém. Em uma interpretação possível, se o narrador foi preso na época da ditadura e utilizava as palavras para expressar seu descontentamento com o regime vigente, pode ser que esse personagem espere ser forçado a deixar de escrever seus protestos, e em troca seria deixado em paz. No entanto, essa não parece ser uma situação agradável a quem narra, pois diz que “faltarão os sons articulados, os ruídos para que não percamos a memória”. A memória pode estar aí representando a lembrança da causa a ser defendida, que não deveria ser esquecida.

Podemos relacionar o conto à vida da própria escritora, que viveu a ditadura no Brasil, assim como seu marido na época. Sabemos aqui que Literatura é ficção e não possui compromisso com a realidade. Mas o que pensar de romances e contos que se dizem, ainda que em parte, autobiográficos? Amarilis Tupiassú, no prefácio de Céu Caótico, dá sua opinião sobre a obra de Maria Lúcia Medeiros:

[...] Essa estratégia de infundir o real histórico no vagão da arte salta à vista. A narrativa se desdobra no ritmo da organização fictícia centrada num timbre de rememoração, para iluminar cenas antigas, tocadas pela névoa das idades. A narradora em primeira pessoa avança nos fatos e [...] apodera-se da cena, para pôr em circulação suas dúvidas sobre verdade e invenção [...]

O certo é que o trabalho da enunciação estética e de qualquer enunciação, aliás, envolve sempre a reordenação e o rearranjo de acontecimentos históricos, a transposição de elementos, de sonhos, expectativas, traços faciais, ainda que o enunciador se queira estritamente preso à realidade vivida (TUPIASSÚ, 2005, p. 6).

Fazemo-nos valer das afirmações de Amarilis Tupiassú, e interpretamos o conto entremeando fatos da vida de Maria Lúcia com sua ficção, o que a própria contista pode ter feito em seu texto. O fato é que, em 1964, os militares tomaram o poder no Brasil e permaneceram por 20 anos, efetuando prisões e perseguindo os que reagiam contra o governo. Maria Lúcia Medeiros não participou diretamente da resistência ao regime, mas seu companheiro na época era filiado ao Partido Comunista e precisou se esconder para não ser preso. Para tanto, precisaram deixar os filhos e sair de Belém do Pará, cidade onde residiam. Pelo fato de ele

precisar se refugiar, muitas vezes permaneciam separados, mas trocavam cartas, pelas quais era possível saber o quanto ele sofria por fugir e viver escondido, por viver em exílio.

Voltando ao conto “Mentiras e Verdades no Mesmo Chão”, sabe-se que o narrador é masculino, pois o texto, já na segunda linha, apresenta a seguinte frase: “[...] segui sozinho ouvindo o grito de outros companheiros” (MEDEIROS, p. 53). O adjetivo “sozinho” com o marcador “-o” ao final, indica o masculino. Além disso, há uma interlocutora, como já foi dito anteriormente, pela repetição do vocativo “senhora”. Em uma outra interpretação – pois o texto literário permite diversas interpretações – talvez ela seja uma torturadora ou alguém que esteja proibindo o narrador de escrever ou de expressar o que pensa, visto que o locutor segue pedindo para que a senhora não lhe “negue a palavra”.

Mas, afinal, será que essas são as únicas possibilidades de quem possa ser essa senhora? Poderá ser ela de carne e osso? Poderá ser um ser encantado? As possibilidades são inúmeras. Em uma visão mais “encantatória”, para utilizar uma das palavras do conto, a senhora poderia ser a musa inspiradora do poeta. Na mitologia grega, acreditava-se que as musas eram deusas inspiradoras, e que os poetas deveriam pedir inspiração a elas antes de escrever. Assim o fez, por exemplo, Luis de Camões em Os Lusíadas, no Canto I, ao pedir inspiração às ninfas do rio Tejo (as Tágides).

Platão já definia a poesia como algo extrínseco ao poeta, visto que seria um dom divino, uma graça dos deuses, um dom das musas. Aristóteles também, como seu mentor, acreditava na concepção da poesia como fruto da inspiração divina. Talvez o próprio personagem que narra o conto esteja pedindo para a musa da inspiração não lhe abandonar, com o intuito de não parar de escrever: “Não me negues a palavra de cujas artes se nutriu tanto exílio [...]” (MEDEIROS, p. 53).

Além da possível semelhança com as cantigas trovadorescas e com o poema clássico de Camões, é percebida uma semelhança com outra conhecida obra literária: Grande sertão: veredas. Assim como Riobaldo, o narrador de “Mentiras e verdades no mesmo chão” conta algo a um interlocutor que não se sabe quem é, um interlocutor “mudo”, que – pelo menos explicitamente transcrito no texto – não fala, não emite opinião, apenas escuta. Ambos os textos são escritos em primeira pessoa e iniciam com uma negação: o conto com a frase “Não me negues a palavra” e o romance com a palavra “Nonada”. No Dicionário Aurélio (1999, p. 1414) está registrado que a palavra com a qual inicia Grande sertão: veredas significa “ninharia” e é, na verdade, uma junção de “não + nada”, ou seja, uma negação. Citando Benedito Nunes (2009, p. 149) em A clave do poético, Grande sertão: veredas pode ser visto “sob o paradigma da escolha entre o Bem e o Mal, entre Deus e o Demônio”. De fato, Riobaldo passa grande parte do romance refletindo, inclusive,

sobre a existência do diabo e da maldade humana, como é possível verificar ao final da narrativa: “Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano” (ROSA, 2001, p. 624). De forma diferente da de Riobaldo, o narrador do conto de Maria Lúcia parece também se localizar no meio da luta entre o bem e o mal, sendo que o mal pode estar representado nos pântanos, na morte e até mesmo no desejo, como é possível ver no trecho a seguir: “Poderá algum coração, senhora, saber das tantas vezes que estive à beira da morte pelas ânsias de saciar meu desejo? [...] Naquele tempo, senhora, os pântanos me atraíam [...]” (MEDEIROS, p. 53). O bem, por outro lado, pode estar na palavra, na saída do pântano, no bosque, nas promessas e perspectivas, os quais, para se concretizarem, parecem depender da senhora:

Não me negues a palavra de cujas artes se nutriu tanto exílio pois se assim o fizeres estarás negando a permissão e as promessas.

[...]

Não me negues a palavra para que a trilha não se altere nem as perspectivas sejam removidas (MEDEIROS, p. 53).

Utilizamos, aqui, as palavras de Victor Hugo (2001), ao dizer que o homem é um ser dual, duplo, dividido entre corpo e espírito, matéria e alma e, como Riobaldo e o narrador não nomeado de “Mentiras e Verdades no Mesmo Chão”, bem e mal.

3 I “A VISÃO DOS ESVERDEADOS”

Retomamos, aqui, a reflexão sobre quem seriam os “companheiros” mencionados no conto: “Pelas artes de uma palavra segui sozinho ouvindo o grito de outros companheiros a percorrer outro caminho” (MEDEIROS, p. 53). À primeira vista, os “companheiros” da personagem que narra parecem estar sofrendo, até mesmo torturados, como já dissemos no tópico anterior, pois são ouvidos gritos e, normalmente, os gritos indicam sofrimento, tortura, agonia. No entanto, ao continuarmos lendo o conto, é possível perceber que os companheiros podem estar, na verdade, felizes, fascinados com os “frutos ao alcance das mãos”: “Ouvia meus companheiros rirem e chorarem fascinados com as veredas, os frutos ao alcance das mãos” (MEDEIROS, p. 53). Talvez seja possível inferir que a personagem que narra tenha escolhido um caminho diferente de seus companheiros, o caminho mais difícil na vida, abrindo “picada diferente que não [...] levava ao bosque” (MEDEIROS, p. 53). O bosque pode ser logo pensado como um local cheio de árvores, plantas, animais, frutos, ou seja, um local que simbolicamente pode nos remeter à paz, alegria. Ao contrário dos bosques, o narrador era atraído pelos pântanos, locais formados por águas paradas, normalmente densas, com vasta vegetação geralmente inundada.

Por ser grande parte vegetação, os pântanos são conhecidos como lugares escuros e regiões de sombras. Segundo Gaston Bachelard (2002, p. 56) em *A água e os sonhos*, mesmo as águas mais claras escurecem: “a água vai escurecer. E para isso vai absorver materialmente sombras”. Talvez seja por isso que o narrador de “*Mentiras e Verdades no Mesmo Chão*” seja atraído para esses pântanos, pois a água pode ser associada à morte e tristeza:

[as] águas preencheram uma função psicológica essencial: absorver as sombras, oferecer um túmulo cotidiano a tudo o que, diariamente, morre em nós.

A água é assim um convite à morte. [...]

Cotidianamente, a tristeza nos mata; a tristeza é a sombra que cai na água (BACHELARD, 2002, p. 58).

Há várias referências no texto de Maria Lúcia Medeiros à floresta, selva, bosque, pântano. Impossível não lembrar a “selva escura” da *Divina Comédia* de Dante Alighieri:

“Da nossa vida, em meio da jornada,/ Achei-me numa selva tenebrosa,/ Tendo perdido a verdadeira estrada (ALIGHIERI, 2003, p. 25).

Logo no início da obra, Dante encontra-se perdido em uma selva escura e vaga por ela durante toda a noite. Essa selva parece representar o lugar de perdição e sofrimento, de errância humana. Assim também pode ser vista a floresta do conto aqui em questão. Vejamos, a seguir, alguns trechos que exemplifiquem isso:

Pelas artes da palavra abri picada diferente que não me levava ao bosque.

[...]

Não me negues a palavra de cujas artes se nutriu tanto exílio pois se assim o fizeres estarás negando a permissão e as promessas. Não é desse silêncio de que preciso para atravessar a floresta (MEDEIROS, p. 53).

No primeiro parágrafo vemos que “as artes da palavra” possibilitaram ao narrador (podemos dizer que é um eu-lírico) explorar outros sentimentos, outros caminhos que não o levassem ao sofrimento ou ainda que possibilitassem uma espécie de fuga. Já no segundo, vemos que a negação da “palavra” faz com que o eu-lírico não consiga atravessar a floresta, a qual pode estar aí metaforizando o sofrimento. O exílio do narrador talvez tenha feito com que a poesia dele se desenvolvesse, germinasse (como foi o caso de muitos artistas exilados ou presos na época da ditadura). Além disso, quem sabe sua escrita tivesse sido sua companheira durante esse período de exílio.

Levando tudo isso em conta, pode-se dizer que, dentre muitas interpretações, uma delas é a de que o conto de Maria Lúcia Medeiros aborda a literatura como fuga, como um escape ao sofrimento. Um indício disso está no seguinte excerto:

“O meu caminho, senhora, tinha reverberações encantatórias, mentiras e verdades no mesmo chão e o veneno das folhas eu só podia descobrir pelo exercício de meu paladar e do meu corpo” (MEDEIROS, p. 53). O próprio título, “Mentiras e verdades no mesmo chão”, contido nesse excerto, já é um indício da literatura, pois um livro, um romance, um poema, enfim, uma obra, pode ser ficção, ou seja, algo que não é real, que é mentira, e ser entremeada com fatos da realidade, como já dissemos neste trabalho. Afinal, como é possível saber o que é verdade ou não quando se trata de uma obra de ficção? Não é possível saber, já que ficção é, segundo o Dicionário Aurélio (1999, p. 899), “criação ou invenção de coisas imaginárias, fantasia”. O que há na obra literária é a verossimilhança, isto é, a semelhança com a vida real. Mas não é, afinal, essa a intenção da literatura? Sugerir sem dizer na verdade? Mascarar e modificar verdades, tornando-as inverdades? Transformar a ficção em verossímil? Afinal, é isso mesmo que busca a arte da palavra. Como já dizia Aristóteles, a imitação é algo intrínseco ao homem e a poesia, sendo produzida pelo homem, seria imitação da realidade, mas não cópia. E, afinal, se imitação e realidade andam juntos, por que não os gêneros? Como já disse Victor Hugo (2001), riso e pranto, sublime e grotesco convivem lado a lado, deve ser também assim na literatura.

Voltando à leitura do conto de Maria Lúcia Medeiros, é possível dizer que as reverberações encantatórias a que se refere o narrador podem se relacionar às próprias musas, ao mundo dos livros, das palavras, dos textos, que acompanharam o narrador em seu caminho. O próprio caminho a que se refere o narrador pode ser a vida, ou uma fase da vida. O veneno pode ser a volta à vida real, quando se tem que lidar com os problemas e deixar a fantasia, o encantamento de lado.

No entanto, essas não são as únicas interpretações possíveis, pois se trata de um texto poético, aberto a interpretações, como dissemos anteriormente. Lembremos do fato de que pode ser que os “companheiros” seguissem felizes, rumo ao bosque, enquanto o narrador seguiu pelo pântano. Parece, assim, que para os companheiros era tudo mais fácil – como já foi dito no início deste tópico – os frutos estavam ao alcance das mãos, ao passo que, para o personagem que narra, havia o veneno das folhas:

Ouvia meus companheiros rirem e chorarem fascinados com as veredas, os frutos quase ao alcance das mãos. O meu caminho, senhora, tinha reverberações encantatórias, mentiras e verdades no mesmo chão e o veneno das folhas eu só podia descobrir pelo exercício de meu paladar e do meu corpo (MEDEIROS, p. 53).

Isso é reiterado pelo fato de que, enquanto seus companheiros seguiam alegres, em rodopios, sempre evoluindo, avançando, o narrador diz que dava passos curtos, quase estagnado, não saindo do lugar: “Enquanto meus companheiros avançavam em rodopios e encantamentos, eu vencida distâncias tão pequenas que me parecia

estar sempre no mesmo lugar” (MEDEIROS, p. 53). O seguir sozinho do narrador, longe de todos, exemplifica a poesia de solidão de Staiger (1997), vista como uma das características líricas.

É possível que, por ser atraído pelo lado obscuro da vida, o narrador tenha perdido ou se afastado de muitas pessoas, talvez inclusive, de sua amada, a possível “senhora”. Daí, como já foi dito antes, a possibilidade de o texto ser um desabafo a ela, um pedido de perdão ou de socorro.

No que diz respeito às “reverberações encantatórias”, podem ser, em uma outra leitura, algum tipo de alucinógeno, algum tipo de droga. Essa hipótese é reforçada ao lermos o trecho “o veneno das folhas”, visto que tantas drogas são feitas a partir de folhas, plantas. A cocaína, por exemplo, é feita a partir do arbusto *Erythroxylum coca*, a conhecida planta da coca; o haxixe, por outro lado, é extraído da planta conhecida como *Cannabis sativa* ou *Cannabis indica*, da onde é também feito o fumo da maconha; já o ópio é extraído do fruto das papoulas, que são flores da família *Papaveraceae*. Ao dizer, ainda, que “o veneno das folhas eu só podia descobrir pelo exercício de meu paladar e do meu corpo”, é possível pensar, novamente, no uso de substâncias alucinógenas, pois seus efeitos são sentidos no corpo.

Talvez seja esse o motivo de seu caminho ser tão árduo e difícil, estrada trilhada pelo narrador. Talvez, inclusive, o desejo a ser saciado (“[...] tantas vezes que estive à beira da morte pelas ânsias de saciar o meu desejo [...]”) não seja erótico, como foi dito no início desta análise, não seja carnal, mas sim, um desejo relacionado à abstinência e à vontade da personagem em tornar a fazer uso dessas substâncias. Daí a proximidade da morte.

Lembremos, então, de poetas como Jean-Arthur Rimbaud (1854-1891), que acreditavam na criação literária por meio da inspiração, da possessão, o poeta possesso, vidente, que penetrava na face oculta da natureza e conseguia revelar o mundo aos leitores. Para tanto, fazia-se uso de substâncias como o haxixe, o absinto (conhecido como a “fada verde” – *la fée verte*) e o ópio. Essas drogas aguçariam a sensibilidade e fariam aflorar o espírito criador do poeta, em uma espécie de não limitação dos sentidos, tornando-o, assim, verdadeiramente vidente. Charles Baudelaire também era adepto do uso de drogas como o haxixe e ópio, tendo, inclusive, escrito em 1858, *Les paradis artificiels* [Paraísos Artificiais], que reúne dois ensaios (“Um comedor de ópio” e “Poema do haxixe”), além de um poema (“Do vinho ao haxixe”), nos quais fala sobre suas experiências e as experiências de outros colegas com drogas. Como o próprio nome de seu livro sugere, para Baudelaire, por meio das drogas seria possível se elevar ao paraíso e, assim, criar. Poderia, então, no texto de Maria Lúcia Medeiros, as reverberações encantatórias, serem também uma referência ao processo de criação literária.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao constatarmos que são possíveis tantas interpretações, tantas leituras de um só texto – que, vale ressaltar, não estão esgotadas –, é possível afirmar que “Mentiras e verdades no mesmo chão” é aberto a diversas significações, reforçando que isso não poderia ser diferente em um texto poético. Trata-se, então, de uma narrativa em prosa que esbanja lirismo e poeticidade – ou, dizendo de outra maneira, uma narrativa poética – que transborda emotividade e subjetividade por meio de um personagem que desabafa e expõe seus íntimos sentimentos – caracterizando, inclusive, a função emotiva de Roman Jakobson (2007) –, mesmo que não explicitamente, com metáforas e jogos de palavras.

Sendo assim, ao lermos o conto de Maria Lúcia Medeiros, podemos lembrar das palavras de Northrop Frye (1973), e dizer que o corte nas linhas desse texto em prosa parece ser automático, puramente mecânico quando é alcançado o fim da página. O texto poderia ser desmembrado em versos que não perderia sua essência. Vê-se, então, o rompimento dos padrões, visto que o texto em questão é enquadrado no gênero narrativo, ficcional, como conto – até mesmo porque foi republicado como parte integrante de um livro intitulado *Antologia de contos*, em 2003 – posto que é escrito em prosa, mas possui características poéticas e dramáticas. Não há uma trama definida, não há explicitamente apresentação, clímax, desfecho. Há, sim, o derramamento de emoções e a exposição do íntimo, de experiências (ou reexperiências, para utilizar um termo de Hamburger [1986]) íntimas do narrador.

Se a ideia de Brunetière estivesse correta, e os antigos gêneros morressem ou se transformassem, certamente “Mentiras e Verdades no Mesmo Chão” representaria o nascimento de um novo gênero, que não é inteiramente prosa, mas não é poesia; não é uma narrativa tradicional, mas não é completamente lírico; não é drama, mas poderia ser encenado. Poderia, então, ser o conto de Maria Lúcia uma representação de um híbrido na literatura? Um texto que, para utilizar as ideias dos irmãos Schlegel, incorpora os três grandes gêneros? Acreditamos que sim. Um texto que se localiza na interseção dos gêneros literários, sem pender para um lado somente. Um texto que vai além dos limites da definição e ultrapassa os limites do hibridismo. Uma nova forma de ver a narrativa ficcional.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. *Divina Comédia*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BACHELARD, Gaston. *A água e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. Vol. I a VI, 6ª ed. São Paulo: Global, 2003.

FRYE, Northrop. Anatomia da Crítica. São Paulo, Cultrix, 1973.

HAMBURGER, Käte. A Lógica da Criação Literária. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

HUGO, Victor. Préface de Cromwell. Paris: Larousse, 2001.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEDEIROS, Maria Lúcia. Quarto de Hora. Belém: Cejup, 1994.

QUEIROZ, Maria. Os Males da Ausência ou A Literatura do Exílio. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

ROSA, Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

STAIGER, Emil. Conceitos Fundamentais da Poética. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

TUPIASSÚ, Amarilis. A poética de Maria Lúcia Medeiros. In: MEDEIROS, Maria Lúcia. Céu Caótico. Belém: SECULT, 2005.

O MÉDICO E O MONSTRO EM INTERFACE COM A PSICANÁLISE JUNGUIANA: UMA PROPOSTA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LITERATURA

Data de aceite: 14/02/2020

Gabriel Penteado Rocha
Lucia Maria dos Santos

RESUMO: A presente pesquisa tem como universo as práticas pedagógicas com foco no ensino de literatura e psicanálise, e apresenta a problemática da abordagem instrumental de ensino de literatura no ensino médio e o distanciamento dos alunos da visão transformadora da literatura. Ainda que haja uma quantidade considerável de pesquisas sobre o ensino de literatura em nível médio, a maioria delas pouco faz referência a práticas pedagógicas interdisciplinares. Propõe como objetivo uma prática pedagógica de ensino de literatura construindo uma interface entre a psicanálise junguiana e literatura gótica vitoriana “O médico e Monstro” de Robert Louis Stevenson. A pesquisa fundamenta-se no arquétipo da sombra e projeção de C.G. Jung (2008), Ana Haddad Baptista (2012) e Antonio Cândido (1972;2004) que versam sobre o perfil transformador da literatura no ser humano. Conta com as contribuições de Zweig e Abrams (1991) nas definições de projeção e arquétipos. Privilegiou a pesquisa de campo e utilizou as

técnicas do círculo de cultura de Paulo Freire (1991) em sala de aula para promover a interação com os alunos e pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura-psicanálise; Duplo; Práticas Pedagógicas; Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais da educação básica brasileira contemplam o ensino de literatura, não obstante a proposta parece um tanto nebulosa. No parágrafo 2 do artigo I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a literatura, no processo educacional, deve “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Nessa perspectiva, o último requisito é o incentivo e exigência ao aluno do acesso pleno à prática da leitura. Tal constatação se intensifica com a leitura dos artigos 26, 27, 35 e 36. Ainda que de maneira superficial, Consta, no inciso I do artigo 36 que o estudo “das letras e das artes” deve ser contemplado no Ensino Médio. Acrescenta-se que “a língua portuguesa deve servir como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996, p. 27837). Depreende-se, a partir disso, que a disciplina Literatura faz

parte dos estudos de Língua Portuguesa e deve cooperar para que o aluno tenha uma formação de trabalhador produtivo e socialmente sensato.

Nessa mesma esteira, ao observar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, temos que: “literatura integra-se à área de leitura” (BRASIL,2000, p. 18); o que pressupõe o ensino da literatura como uma disciplina pertencente à disciplina apenas de Língua Portuguesa. Isso pressupõe que a literatura de clássicos americanos e ingleses não têm uso no aprendizado na disciplina de língua inglesa como uma ferramenta para aprendizagem de aspectos culturais, históricos e linguísticos. Muito embora a literatura, em seu sentido amplo, seja imprescindível para apoio à língua portuguesa em todos os sentidos, há que se considerar que ela traz no bojo aspectos-chave e essenciais para a formação da condição humana. A literatura é o caminho de formação de sujeitos onde se constroem leitores críticos em uma sociedade. É o estético e a arte, sem a qual não é possível ser e estar no mundo. Cano e Portolomeos (2016) corrobora a importância da literatura como uma arte benéfica de construção de sujeitos ao afirmar que:

“A formação plena do sujeito na sociedade não pode prescindir do ensino da literatura, uma vez que esta é capaz de proporcionar aos indivíduos acesso a um tipo de experiência que transcende as experiências cotidianas ligadas ao trabalho e a vida cívica. Ao entrar em contato com textos literários, isto é, textos que tem por finalidade o prazer estético a partir do trabalho de elaboração textual, o aluno tem a oportunidade de desenvolver sua sensibilidade, faculdade constitutiva de sua humanidade, e de poder compreender, sob outra perspectiva, a organização da sociedade em que vive.” (Cano e Portolomeos, 2016. p.32)

A literatura potencializa a sensibilidade, emocionalidade, a criticidade e curiosidade diante dos fatos da vida. Baptista (2012, p.39) também nos fala que literatura ajuda o indivíduo a enxergar além do que a sociedade lhe permite ver, porque ela “assusta, incomoda e desenterra o fossilizado”. Para Cereja (1995 apud Amorim, 2010, p.6): “Literatura é a arte da palavra”. Ela é um instrumento de comunicação que cumpre um papel social de produção de conhecimento da cultura de uma comunidade. Por meio dos textos literários tenta-se apreender o significado das relações entre o real e o imaginário, bem como procura-se incitar o refletir, o pensar e o sonhar dentro de uma gama de subjetividade. Ele é o ponto de partida para a formação de uma leitura crítica cujo exercício amplia a capacidade de visão de mundo e da consciência da leitura crítica dos textos literários e de sua subjetividade. É por meio de uma escrita literária onde o sujeito identifica as emoções, intenções, razões contidas nela. Por isso, o texto convida o sujeito a imaginar e o coloca em pleno exercício de sua subjetividade. Isso significa que, como lembra Cândido (2004), a literatura faz parte da formação da personalidade, mas não como a sociedade idealiza. Assim, “nas mãos do leitor, o livro pode ser

fator de perturbação e mesmo de risco” (Cândido, 2004, p.176). A literatura é um dos ambientes mais livres, pois não quer corromper nem edificar o aluno segundo regras preestabelecidas; ela traz “livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Cândido, 2004, p.176). Ponderando tais questões, conclui-se que o ensino de literatura nas escolas não deveria se restringir ao ensino da cultura portuguesa ou brasileira, mas deveria ser uma disciplina que contemplasse a produção artística de outras culturas em todos seus aspectos como uma literatura geral e interdisciplinar.

Dado que as interpretações das obras literárias não se esgotam em si mesmas, elas acabam por ensejar um estudo interdisciplinar como um exercício de reflexão da expressão artística, pois o fenômeno artístico possui uma relativa autonomia, que lhe garante certa lógica imanente impossível de ser subsumida a interpretações exclusivistas. Então, promover a interface com outras áreas de conhecimento, como a psicanálise, é uma das possibilidades de elevar o ensino e aprendizagem da literatura para um nível de criticidade, autoconhecimento e pertinência.

Muitos psicanalistas citam de obras literárias como ilustração de transtornos psíquicos. Um deles, Stevens (1991), aponta para o diálogo marcante e existente entre psicanálise e literatura no seu texto “A sombra na história da literatura” no qual demonstra que vários personagens personificam uma categoria teórica junguiana, o arquétipo da sombra:

“Nossa fascinação por Fausto e Mefistófeles, por Jekyll e Hyde deriva da natureza arquetípica do problema que eles cristalizam. Num sentido, tanto Fausto como o Dr. Jekyll são heróis, pois ousam fazer aquilo que a maioria de nós evita: preferimos nos comportar como Dorian Gray, vestindo uma face (Persona) inocente para o mundo e mantendo ocultas nossas qualidades más, na esperança de que ninguém as descubra. Entretemos pensamentos de “perder” a Sombra, renunciar à nossa dualidade moral, expiar o pecado de Adão e, novamente reconciliados com Deus, reingressar no Jardim do Éden. Inventamos a Utopia, o El Dorado ou Shangri-lá, onde o mal é desconhecido. Buscamos consolo nas fantasias marxistas ou rousseauianas de que o mal não está na nossa natureza e, sim, na sociedade “corrompida” que nos mantém agrilhoados; bastaria mudar a natureza da sociedade para que o mal desaparecesse para sempre deste mundo.” (Stevens, 1991, p.50)

Dentro do escopo dessa temática surgiram indagações, a saber: Que contribuição a interface literatura e psicanálise pode trazer para a formação da leitura crítica nos alunos de ensino médio? E quais contribuições a psicanálise junguiana traria para a prática pedagógica do ensino de literatura?

Buscou-se na obra da literatura gótica vitoriana “O médico e o monstro” (*The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*) de Stevenson (1850-1894) subsídios para análise do arquétipo da sombra preconizado por Carl Jung (2008). A obra de Stevenson foi escolhida representar escrita literária emblemática, misteriosa que, entre aspectos, referencia as transformações mentais provocadas pelo novo mundo

industrial. Além disso, Stevenson, no desejo de expor sua crítica à sociedade vitoriana, nos presenteia com essa obra do final século XIX trazendo uma visão do homem na sociedade e das suas influências dela diante do inconsciente.

Com o objetivo de verificar se tal interface promoveria um ensino diferenciado da literatura, foi proposto um círculo de cultura (Freire, 1991) a uma turma-piloto de nível médio no qual foi possível reflexões sobre o “duplo”. Os resultados foram analisados à luz de Baptista (2012) e Cândido (1972;2004) e Jung (2008) e demonstraram o poder transformador da literatura quando abordada no âmbito da psicanálise.

A PSICANÁLISE EM STEVENSON

Sardello (1976) afirma que as áreas da Psicologia e Psicanálise estão de alguma maneira relacionadas com a Literatura. Ambas tratam da leitura do homem e do uso da palavra como matéria prima comum. O autor afirma que arte é um ambiente por meio do qual o inconsciente aflora. Segundo Gómez (2016), a literatura seria um mundo de personificações, uma maneira de dar vida ao interior (sentimentos, anseios, desejos) que, por sua vez, possui uma conexão com o exterior (mundo “real”). Um é o espelho do outro. Cândido (1972) nos fala que o vínculo entre imaginação e realidade:

“ [...] serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos.” (Cândido, 1972, p.805).

A partir disso, infere-se que o diálogo entre a literatura e psicanálise é possível, uma vez que pode-se articular sentimentos e anseios da personagem construída pelo autor por meio de ferramentas que a psicanálise pode prover. Se considerarmos os personagens de Jekyll e Hyde em “o Médico e o Monstro” e as considerações de Sardello (1976) e Gomez (2016) pode-se vislumbrar a relação do ser humano com a representação na literatura. Percebemos que a obra usa temas utilizados na área da psicanálise como, por exemplo, “duplo”, “outro”, “*doppelgänger*”, levando-nos à compreensão de que os pressupostos junguianos do arquétipo da sombra e projeção servem como pano de fundo da literatura de Stevenson.

Para os psicanalistas junguianos Zweig e Abrams, a “[...] sombra consiste em complexos e qualidades pessoais baseados em impulsos e padrões de comportamento que são uma inquestionável parte “escura” da estrutura da personalidade.” (Zweig e Abrams, 1991, p.38)

O lado obscuro da personalidade humana é expressamente representado na personagem Mr. Hyde um mal que para Jekyll seria um lado mais vivo e selvagem, um lado mais próximo da humanidade. Uma vez que,

“Parecia-me natural e humano. Apresentava-se a meus olhos como uma imagem mais vívida do meu espírito, mais expressiva e simples que o semblante imperfeito e dividido que até então me havia habituado a chamar meu. E nisso, sem dúvida, não estava enganado. Observei que, sob a aparência de Edward Hyde, ninguém podia aproximar-se de mim sem experimentar um visível tremor na sua carne. Creio que isto se devia ao fato de todos os seres humanos com quem tratamos serem uma mistura do bem e do mal; e entre os membros da humanidade, Edward Hyde era o único que representava o mal em estado puro.” (STEVENSON, 1994, p.83)

Hyde era o maligno. Sua aparência caquética ilustram o lado oculto de Jekyll, “qualidades” que fogem ao padrão moral e social. Hyde nada mais é do que a sombra de Jekyll, segundo a teoria de Jung (2008), uma representação deformada e deturpada de Jekyll. Ao considerar que Edward Hyde parecia natural e humano, Stevenson (1994) nos conduz à reflexão de que a sombra nos espreita em um canto escuro das camadas da nossa mente. É uma representação de nós mesmos, que nos é recíproca porém contrária. Ilustra aquilo que reprimimos: impulsos e desejos que ao menor descuido nos escapa. A sombra é o alter, o irmão gêmeo, o outro que estão expressos em Hyde, uma parte de nós que nos é universal. Daí a importância da literatura para o desenvolvimento do ser humano, porque:

“Toda arte, inclusive a literatura, evidentemente, comporta um lado inteligível, ou seja, um aspecto físico que é a sua materialidade, assim como comporta um lado sensível. O sensível da literatura está ligado à camadas mais profundas do entendimento humano que é um sentimento, como Saramago declara: “misterioso”.” (Baptista, 2012, p.62)

Baptista (2012) assim como Cano e Portolomeos (2016) trazem o aspecto “sensível” da literatura imprescindível para que a formação e evolução do indivíduo não permaneça estagnada e sem relação com mundo e com o sujeito. Cano e Portolomeos (2016) asseveram que “[...] o ensino de literatura é imprescindível para a formação plena do cidadão, uma vez que ele estimula e exercita os componentes emocionais e sensíveis inerentes ao indivíduo [...]”. É no exercício da subjetividade que o indivíduo se torna criativo, apto para resolver problemas inesperados do emocional.

C. G. Jung (2012) nos ajuda a abordar componentes emocionais que emanam da literatura de Stevenson por meio do arquétipo da sombra, uma das camadas da psique. Jung afirma todos nós temos uma sombra, um Hyde que representa o “[...] o lado “negativo” da personalidade, a soma de todas aquelas qualidades desagradáveis que preferimos ocultar, junto com as funções insuficientemente desenvolvidas e o conteúdo do inconsciente pessoal.” (Jung, 1917 apud Zweig e Abrams, 1991, p.27)

Segundo os junguianos Zweig e Abrams (1991), os aspectos da sombra são facilmente reconhecidos na projeção. A projeção está relacionada aos impulsos da sombra. Projetamos nos outros sentimentos e condutas que em nós estão reprimidos. À guisa de ilustração, toda raiva, inveja que sentimos por outras pessoas nada mais são que uma projeção do que realmente somos ou do que não aceitamos em nós mesmos.

O fenômeno projeção ocorre em algumas falas das personagens quando descrevem Hyde. Hyde, na verdade, pode ser considerado o camuflado do cenário de grande conservadorismo vitoriano. De forma mais acurada tratamos Hyde como se ele fosse alguém e cometesse barbaridades que não cometeríamos se pudéssemos. Para exemplificar a projeção, achamos que a violência está no mundo e nos outros, mas nunca em nós. O mal em Hyde está nele, mas nunca em nós. Agimos assim porque nos envergonhamos de quem somos. De quem estamos falando? Do outro ou de nós mesmos? Podemos interpretar a seguinte passagem como projeção quando uma personagem descreve Hyde: “[...] Dá para perceber que ele tem alguma coisa errada, alguma coisa desagradável, alguma coisa bem repugnante. Jamais encontrei um homem que eu detestasse tanto [...]” (Stevenson, 1994, p.23). Além da sombra, a questão da projeção foi uma das abordagens discutidas no círculo de cultura.

Atitudes, julgamentos, condutas sociais foram aspectos discutidos tendo Jekyll como modelo. Um cidadão dotado de qualidades sociais, mas que traz em si a luta constante entre o bem e mal inerente a todo ser humano. Segundo Santos et al (2018)

“Dentro do universo psicanalítico, Hyde é considerado a Sombra de Jekyll. O ser disforme e recalcado com a maldade estampada em sua face irrompe as portas do inconsciente desse respeitável médico, a quem, por sua vez, inebria-se com possibilidade, enfim, de expressar maldades e cometer atos bárbaros na Londres vitoriana”.

Ao lado de Jung, Baptista (2012) nos auxiliou no diálogo do ensino crítico da literatura. Aponta para a necessidade de desafiar o aluno e professor a construir um repertório. Faz uma crítica acirrada sobre a falta de mudança de pensamento no ensino e aprendizagem da literatura pontuando que o professor deve ser um assíduo leitor antes de exigir que o seu aluno leia. A formação do leitor se inicia com o professor. Acrescenta discussões sobre o ensino de literatura no cenário atual e seus desafios. Ela ainda aponta como a sociedade se comporta em relação ao tempo, pois espera-se da literatura uma resposta rápida, assim como nos novos meios de comunicação, em que tudo é instantâneo. Essa resposta esperada na literatura, apresenta-se em seu aspecto físico e sensível. Para a autora, “o sensível da literatura está conectado a camadas mais profundas do entendimento humano

[...]” (Baptista 2012, p.62) e compreende educadores e sociedade enfrentam um problema no ensino da literatura., Cândido (1972) corrobora Baptista ao acreditar que que a literatura e uma “força humanizadora, não como um sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” (Cândido, 1972, p.82)

Foi através da ideia da literatura como algo transformador que buscamos o teórico Cândido para enriquecer a pesquisa com a visão da literatura da perspectiva do amplo e, portanto, partir para a literatura dentro do ambiente escolar.

Diante de um arcabouço teórico composto por Jung, Candido e Baptista, foi possível experimentar a noção de uma formação mais humanística, que prepara os alunos para enfrentar problemas de ordem não apenas pragmática ou racional como também emocional. A turma piloto aprendeu junto com personagens e narrativas a “...desestabilizar costumes arraigados, tradições que condicionam a percepção do mundo, das coisas e até de si mesmo.” (Cano e Portolomeos, 2016, p. 54)

De certa forma, os ajudou nas “necessidades profundas que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (Cândido, 2004 apud Cano e Portolomeos, 2016, p.55)

Diante disso, a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar da literatura e psicanálise. Ela denuncia que a ‘sombra’ está presente numa linha tênue entre o ego e as demais camadas da psiquê. Vê representada na literatura, suas necessidades que se trabalhadas e supridas, apresenta o indivíduo ao seu irmão gêmeo, seu alter ego e, conseqüentemente, através de todo o trabalho e leitura praticados, os alunos desenvolvem a capacidade de autoconhecimento para aprender a compreender os que estão a sua volta.

O CÍRCULO DE CULTURA: UMA CONVERSA COM STEVENSON

A pesquisa é de natureza qualitativa e campo, pois buscou-se contemplar a literatura-psicanálise no ambiente escolar, de maneira a analisar os aspectos pouco explorados em clássicos da literatura inglesa em salas de aulas brasileiras. De acordo com Richardson (1999), o método de pesquisa qualitativo é especialmente válido em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade dos dados. Por exemplo, na compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores.

Após a leitura da obra e análise de seus aspectos, partiu-se para as leituras da fundamentação teórica, que nos ajudou a encontrar, por exemplo, na obra de Stevenson a sombra preconizada por Jung.

Primeiramente, fizemos uma análise da obra e das falas dos personagens traçando um paralelo com as categorias teóricas da projeção e sombra de Jung. O intuito não era o de conduzir os alunos às reflexões patológicas de dupla personalidade e de transtornos mentais tão comuns na sociedade contemporânea, mas o de discutir atitudes e condutas que não tão facilmente percebidas e que se configuram na manifestação da sombra.

Escolhemos uma turma piloto do ensino médio de uma escola pública de São Paulo - Capital, e, na presença do professor de literatura, propomos uma prática pedagógica que contemplava discussões da literatura inglesa “O médico e o monstro”. O projeto foi recebido pela coordenação pedagógica da escola para análise e, após avaliação e entrevista, a pesquisa apresentou aprovação do corpo docente. Optou-se pelo nível médio do noturno por conta da idade e maturidade para discutir tais aspectos. Para apresentar a obra de maneira didática, foi proposta uma apresentação em powerpoint com uma breve biografia do autor, contexto histórico e um resumo da obra. Segundo, após os alunos estarem envolvidos na temática, foi realizado um “Círculo de cultura”, que segundo Paulo Freire (1991), seria um momento de reflexão e diálogo. Neste círculo de cultura, fora iniciado com os trechos da obra, cada um relacionado com determinado teoria de Jung.

Após realizadas as perguntas e obtermos a participação dos alunos no “Círculo de cultura”, as interações foram registradas em formato de áudio, para apresentar os resultados posteriormente. O quadro apresentado abaixo, indica os trechos selecionados, as falas dos alunos e uma relação da categoria teórica para cada trecho.

Discurso da Literatura	Discurso do aluno	Categoria teoria de Jung
<p>1.“ [...] como se chama o homem que pisou na criança? [...] - Não é fácil descrevê-lo. Dá para perceber que ele tem alguma coisa errada, alguma coisa desagradável, alguma coisa bem repugnante. Jamais encontrei um homem que eu detestasse tanto, mas nem por isso consigo lhe dizer por quê. Acho que ele deve ter algum aleijão; a impressão que se tem é de deformidade, só que não consigo saber qual.” (STEVENSON, P. 23)</p>	<p>Aluna 1: “A gente se comporta na sociedade, de certa forma, para caber sempre nos padrões, sabe? Você tem que ser bom, você tem que fazer uma coisa boa, porque é o que querem que fazem com você. Mas, todo mundo tem um lado mal, assim, que desperta, às vezes, de fazer uma brincadeira sem graça.”</p>	<p><u>Projeção</u></p> <p>“A projeção é um mecanismo inconsciente que usamos sempre que é ativado um traço ou característica da nossa personalidade que não está relacionada com a consciência [...] Vemos nos outros algo que é parte de nós, mas que deixamos de ver em nós.” (Zweig e Abrams, 1991, p.62)</p> <p>“Aquilo que condenamos no “inimigo” talvez nada mais seja que a projeção da sombra da nossa própria escuridão.” (Zweig e Abrams, 1991, p. 62)</p>

<p>2.“[...] Mr. Hyde era pálido e nanico; dava uma impressão de deformidade sem apresentar nenhum aleijão, tinha um sorriso desagradável, diante do advogado comporta-se como uma espécie de mistura feroz de timidez e ousadia e falava com voz rouca, sussurrante e um tanto irregular - e tudo isso depunha contra ele; mas nem mesmo tudo isso poderia explicar a aversão, a repugnância e o medo que despertara em mr. Utterson. “Deve haver alguma outra coisa”, pensava o perplexo cavalheiro. “Que há, há. Se pelo menos eu conseguisse descobrir o que é....Puxa vida, o homem dá a sensação de nem ser muito humano! Meio troglodítico, será que é isso? Um caso típico de bicho-papão? Ou será simplesmente a essência de uma alma corrupta irradiando-se de seu repositório de barro para transfigurá-lo? [...] Acho que é isso [...]” (STEVENSON, P. 31)</p>	<p>Pesquisador: “Vocês acham que tem uma relação, você ser mal e ter uma aparência, isso combina ou não?”</p> <p>Aluna 1: “Acho que isso é uma coisa que ficou para trás. Antigamente, por exemplo, se você fosse pensar assim, faroestes, aqueles caras tinham uma aparência de mau, assim, de certa forma, eles eram, mostravam... o jeito que eles se vestiam, se comportavam. Mas, hoje em dia está disfarçado na sociedade.”</p> <p>Aluna 1: “Mas isso está caindo, porque, se você for ver os maiores criminosos usam ternos. Então...”</p>	<p>Duplo</p> <p>“O Duplo é a Morte ou a Alma Imortal. Ele inspira medo e amor, desperta o “eterno conflito” entre a nossa “necessidade de semelhança e desejo de diferença”.” (Zweig e Abrams, 1991, p. 91)</p> <p>“A sombra e o duplo contêm, não apenas a escória da nossa vida consciente, mas também a nossa energia vital primitiva e indiferenciada, uma promessa do futuro cuja presença amplia a nossa percepção e nos fortalece através da tensão dos opostos.” (Zweig e Abrams, 1991, p. 110)</p>
---	---	--

<p>3. "Nasci em 18... herdeiro de uma grande fortuna e, ademais, dotado de excelentes qualidades, sendo por natureza afeito à operosidade e ao respeito dos sábios e bons dentre os outros homens. Consequentemente, como se pode imaginar, tinha todas as garantias de um futuro brilhante e respeitável. O pior de meus defeitos era um temperamento algo impaciente em sua alegria, de um tipo que já fez a felicidade de muitos, mas que eu achava difícil conciliar com meu imperioso desejo de andar com a cabeça erguida e adotar diante do público uma atitude mais severa que o comum. Por isso, passei a ocultar meus prazeres; e, quando atingi a idade da reflexão e comecei a olhar ao redor e avaliar meus sucessos e minha posição no mundo, já estava comprometido a uma profunda duplicidade de vida." (STEVENSON, P.79)</p>	<p>Aluno 2: "O personagem reprime seus próprios prazeres e seus costumes perante o padrão da sociedade, para poder se encaixar."</p> <p>Pesquisador: "Será que você ou as outras pessoas são boas e ruins? Ou gostariam de ser?"</p> <p>Aluno 2: "Não necessariamente, vai da pessoa, por exemplo, hoje em dia principalmente, a pessoa é o que ela quiser na internet, e quando está em sociedade, se comporta de outra maneira."</p> <p>Aluna 1: "Eu acho que sentimentos ruins vêm à tona a qualquer momento da vida de qualquer pessoa. Mas, o importante é você saber controlar, e também, aquele ditado universal "Não fazer com os outros, o que você não quer que faça com você". Acho que isso tem que levar em consideração, mas é uma coisa que espontaneamente um sentimento ruim ou bom surge nas pessoas, sem que você procure."</p> <p>Pesquisador: "Podemos pensar assim, também, quando éramos criança nós pintávamos, desenhávamos, e podíamos dançar, não importa se fosse menino ou menina, e a gente quando cresce acaba guardando em um lugar e, até se fala na obra, que acaba se tornando parte daquele lado que poderia ser positivo e acaba se tornando negativo. Porque você acha que guardamos aquilo, o que pode se tornar?"</p> <p>Aluna 1: "Acho que esse exemplo soa mais clássico, no caso de criança, por exemplo, quando você é pequeno, você pode brincar de boneca, porque pode decidir o que você vai ser no futuro, mas a partir do momento que você começa a crescer e ter responsabilidades, poder fazer suas próprias coisas, então, você não pode brincar de boneca, e isso se torna uma repressão, porque você não pode ser quem você é. Aí, justamente, que ativa o mal de cada um."</p>	<p>Arquétipo e Sombra</p> <p>"Os arquétipos são estruturas inatas e herdadas no inconsciente — "impressões digitais" psicológicas — que contêm características formadas de antemão, qualidades pessoais e traços compartilhados com todos os outros seres humanos." (Zweig e Abrams, 1991, p.29)</p> <p>"Por sombra, quero dizer o lado "negativo" da personalidade, a soma de todas aquelas qualidades desagradáveis que preferimos ocultar, junto com as funções insuficientemente desenvolvidas e o conteúdo do inconsciente pessoal." (Zweig e Abrams, 1991, p.27)</p> <p>"Jung referia-se à sombra como simplesmente aquela coisa que uma pessoa não queria ser." (Zweig e Abrams, 1991, p.28)</p>
---	---	--

Quadro explicativo do círculo de cultura

Como previa Baptista (2012), "a literatura por si só provoca e potencializa atitudes, que, talvez, nenhuma outra linguagem consiga." (Baptista 2012, p. 39)

E, foi nessa perspectiva que conseguimos resultados providos do "Círculo de cultura" com os alunos. Na tabela a seguir, foi colocado em correspondência o discurso da literatura (obra de Stevenson (1994), os comentários dos alunos e as categorias teóricas de Jung (2008) com colaboração dos junguianos Zweig e Abrams (1991), na busca da interface literatura- psicanálise e aluno do ensino médio.

Podemos considerar como primeiro resultado, a afirmação da necessidade da literatura em sala de aula e, na vida do discente. Vemos isso quando o aluno interage, desperta em si a curiosidade e a imaginação diante da obra, e não aceita apenas ouvir a história, mas sim, vê-la criticamente.

Portanto, quando pensamos no lado transformador da literatura, percebemos

que tem a capacidade de despertar tudo isso no aluno, assim como Baptista (2012) diz, a literatura “provoca e potencializa”, Cândido (1972) também coloca,

“[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (Cândido, 1972, p.84)

Por exemplo, quando observamos alunos do ensino médio fazendo colocações como: “A gente se comporta na sociedade, de certa forma, para caber sempre nos padrões, sabe?”, é possível constatar não só um reconhecimento de atitudes e comportamento, mas um profundo olhar sobre si mesmo e como a sociedade funciona. Com isso, o aluno claramente está colocando seu ponto de vista de maneira crítica e consciente de seu papel e dos outros na sociedade. Outro ponto, é como a obra “O médico e o monstro” (1994) apresenta e desperta o lado psicanalítico no aluno, principalmente no que se referente às teorias de Jung. Observa-se no comentário da aluna a seguir, a visão de como o ser humano age na sociedade, em uma duplicidade de vidas. Logo, construindo uma ligação com o “duplo” da teoria de Jung. A aluna coloca: “[...] Você tem que ser bom, você tem que fazer uma coisa boa, porque é o que querem que façam com você. Mas, todo mundo tem um lado mal, assim, que desperta, às vezes, de fazer uma brincadeira sem graça.”

Além disso, foi possível ver uma intertextualidade, criada pelos alunos, entre a obra de Stevenson do século XIX, com o contexto atual do século XXI. Nota-se isso quando um dos alunos coloca: “[...] hoje em dia, principalmente, a pessoa é o que ela quiser na internet, e quando está em sociedade se comporta de outra maneira.” Exemplificando e transportando os personagens Mr. Hyde e Dr. Jekyll, que representam em seu contexto o bem e o mal, dia e noite, para os diversos *perfis fakes* nas redes sociais, onde, como dito, as pessoas podem ser o que quiserem, e apresentam outra face no dia a dia.

Bem como, quando o aluno teve contato com um dos trechos (número 3), mostrou-se chegar ao principal objetivo dessa pesquisa, além de desenvolver o olhar crítico no aluno, o aluno teve a chance de se autoconhecer e identificou como um ser “duplo”, e até propõe uma solução que vai de encontro com a pesquisa. Na seguinte afirmação,

“Eu acho que sentimentos ruins vêm à tona a qualquer momento da vida de qualquer pessoa. Mas, o importante é você saber controlar, e também, aquele ditado universal “Não fazer com os outros, o que você não quer que faça com você”. Acho que isso tem que levar em consideração, mas é uma coisa que espontaneamente um sentimento ruim ou bom surge nas pessoas, sem que você procure.”

Que complementa a afirmação de Zweig e Abrams (1991),

“O objetivo de encontrar a sombra é desenvolver um relacionamento progressivo com ela e expandir o nosso senso do eu alcançando o equilíbrio entre a unilateralidade das nossas atitudes conscientes e as nossas profundezas inconscientes.” (Zweig e Abrams, 1991, p. 23)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, é possível notar uma grande aderência e coerência, em interligar Literatura e Psicanálise dentro da sala de aula, especialmente, no ensino médio. Além disso, é visível que essas duas áreas têm suas características em comum, e se aplicadas em sala de aula, podem trazer grandes reflexões. Em relação aos alunos, a pesquisa chegou ao seu objetivo de fazer aluno, junto a essas áreas, desenvolver seu olhar crítico, se autoconhecer, e ter consciência da presença do “duplo” na sua vida. Para complementar, os alunos ainda propuseram uma possível solução para esse fenômeno, algo que não estava previsto na pesquisa, mas trouxe grande significância a ela.

Agora, revendo o caminho que a pesquisa percorreu, é possível verificar que a literatura enfrenta dificuldades no ensino em sala de aula, pois, percebeu-se não só que a literatura precisa ser apresentada aos alunos com uma “outra face” (ou seja, de maneira mais dinâmica e sempre instigando a leitura da obra, em uma época de *spoilers* e da internet) como também desatenção de alguns alunos, como suspeita-se de ser déficit de atenção ou hiperatividade: algo, atualmente bem comum, mas preocupante, que pode diminuir a efetividade da aprendizagem, se não contornada pelo professor. De qualquer forma, o intuito da pesquisa não abrange essa parte, entretanto, é importante acrescentar e deixar como registro, pois essa pesquisa pode seguir para outras linhas de pesquisa.

Essas percepções só foram possíveis graças ao “Círculo de cultura”, pois, neste momento os alunos tiveram a oportunidade de expor seus comentários de maneira reflexiva, tornando-o algo crucial à pesquisa.

Portanto, quando foi o tema escolhido, questionávamos como seria possível a interação entre a psicanálise no ensino médio. Entretanto, a pesquisa apresentou resultados satisfatórios, pois, a literatura traz ao aluno a auto reflexão e tem a capacidade de transformação. Então, quando chegamos ao ponto em que provamos que o aluno é capaz de identificar sua própria sombra emocionar-se com a literatura, e desenvolver seu olhar crítico, também deixamos aberturas para futuras pesquisas sobre duplo, projeção e sombra em outras obras, ou o aprofundamento desta e de outras questões em “O médico e o monstro”.

REFERÊNCIAS

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Seção IV Do Ensino Médio, artigo 36, diretriz I. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 14/06/2018.
- BAPTISTA, Ana Haddad. **Educação, Ensino e Literatura: propostas para reflexão.** São Paulo, Arte Livros, 2012.
- CANO, Márcio; PORTOLOMEOS, Andréa. **Literatura e Subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio.** São Paulo, Blucher, 2016.
- CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza. **A Literatura Brasileira.** 2 ed. São Paulo: Atual, 1995.
- CHESTERTON, GK. **G.K. Chesterton on Robert Louis Stevenson - The Victorian Web** Disponível em: www.victorianweb.org/authors/stevenson/chesterton1.html Acesso em 02/02/2017.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GARCIA, JULIA P. **As transformações de Dr. Jekyll & Mr. Hyde: Traduções e adaptações e demais refrações da obra prima de Robert Louis Stevenson,** 2014, 378p. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo, FFLCH p.75-87)
- GOMÉZ, Marta; CAROLINA, Elena. **“Estudio de la obra de Stevenson sobre la base de la teoría de Jung del arquetipo de la sombra en El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde.”** Espanha, Scielo, 2016.
- JUNG, Carl Gustav, 1875-1961. **O Eu e o inconsciente** ; tradução de Dora Ferreira da Silva. 21. ed. -JUNG, C. G. **Man and His Symbols.** [S.l.]: Doubleday Dell Publishing Group, 1964a.
- _____. **O homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964b.
- _____. **O espírito na arte e na ciência.** Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Tradução de Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. F. Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. IX. Petrópolis, Vozes, 2008 (Obras Completas de C.G. Jung; v .7, t. 2). 176p.
- R.L.STEVENSON. **O médico e o monstro** ; tradução de Fernando Paixão. 2ª. ed. São Paulo, Ática S.A, 1994. (título original: *“The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde.”*)
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.
- SANFORD, JOHN A. **Dr. Jekyll e Mr. Hyde.** In: CONNIE ZWEIG E JEREMIAH
- SANTOS, L. M; CASTRO, B.; SANCHEZ, P. **O médico e o Monstro: Um diálogo entre Literatura Vitoriana, Psicanálise e Linguística de Corpus**__ In: FUSARO, MARCIA (Org.). Educação em pesquisas: Novas tecnologias e Linguagens. BT Acadêmica, 2019. ISBN 97885 9485 088
- SARDELLO, Robert J. **“In the Vale of Soul-Making: Towards an archetypal psychology”.** *PsycCritiques* 21.3 (1976): 175-177.
- STEVENS, ANTHONY. **A sombra na história e na literatura.** In: CONNIE ZWEIG E JEREMIAH

ABRAMS (Org). **Ao encontro da sombra**. São Paulo, Cultrix, 1991.

SOUZA, FRANCINA E. **Entre o bem e o mal: O mal-estar na obra O médico e o monstro**. Psicanálise e suas conexões. Disponível em: agorainsti.dominiotemporario.com/doc/artigo_francina_a_obra.pdf. Acesso em: 01/02/2017.

ZWEIG, Connie; ABRAMS, Jeremiah (Org). **Ao encontro da sombra**. São Paulo, Cultrix, 1991, 356.

SOBRE A ORGANIZADORA

ANGELA MARIA GOMES - Licenciada em Letras e Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa. Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal. Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr. Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”; Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cógnito, assim como instrutora de formação continuada para professores na Sem Fronteiras Tecnologia para Educação.

ÍNDICE REMISSIVO

D

Didática 52, 83

Diferença 24, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 84

Duplo 18, 70, 76, 79, 84, 86, 87

E

Ensaio sobre a cegueira 1, 2, 3, 14

Ensino de língua portuguesa 25

Espaço 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 36, 38, 40, 50, 59, 63, 65

F

Formação docente 25, 27, 34

I

Interdisciplinaridade 39, 59

J

José Saramago 1, 2, 61

L

Leitura 15, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 60, 61, 62, 63, 64, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 82, 87

Linguagem de programação 52, 55

Literatura 15, 16, 17, 19, 23, 49, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88

Literatura-psicanálise 76, 82

M

Matemática 35, 59, 60, 61, 63, 64

Mentiras 65, 67, 69, 70, 71, 72, 74

Moodle 52, 53, 54, 57, 58

Música e literatura 15

P

Palavras 1, 2, 15, 19, 21, 25, 35, 37, 41, 52, 59, 60, 63, 65, 68, 69, 70, 72, 74, 76

Performance do texto literário 15

Práticas Pedagógicas 30, 58, 76

S

Sala de aula 30, 33, 34, 52, 53, 57, 58, 64, 76, 85, 87

Subjetivação 41, 42

Subjetividade 74, 76, 77, 80, 88

Surdez 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51

T

Teatro brasileiro 15

V

Verdades 65, 67, 69, 70, 71, 72, 74

 **Atena**
Editora

2 0 2 0