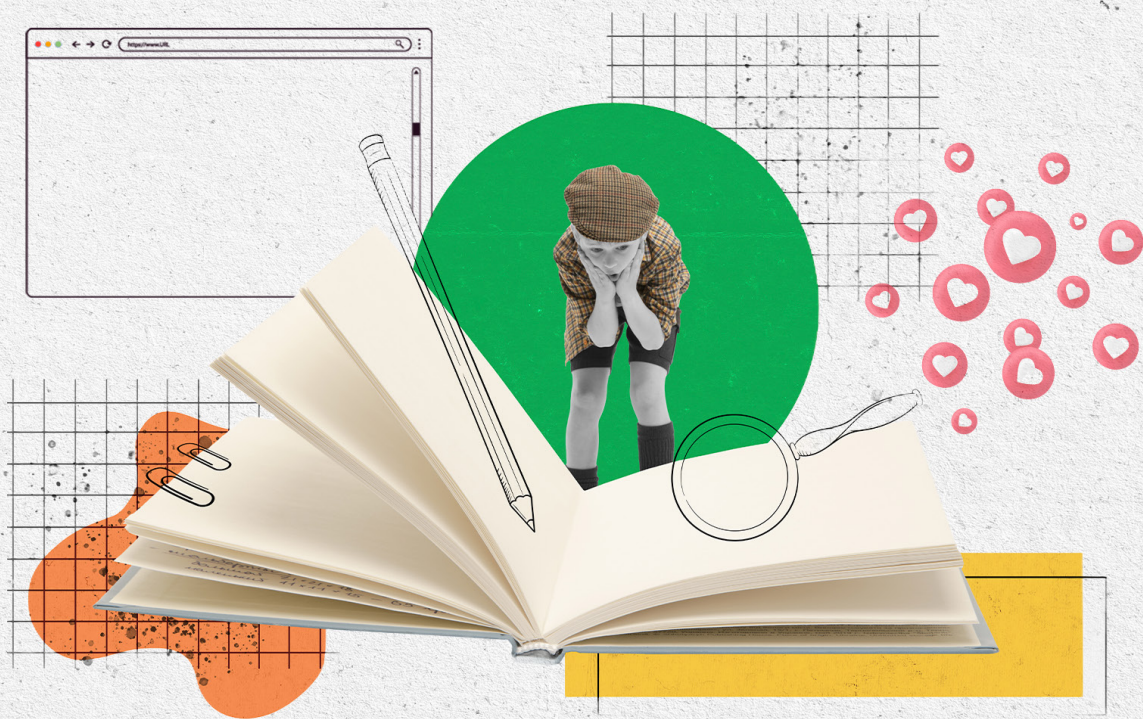


Organizadoras:
Luana Teixeira Porto
Cilene Margarete Pereira

Artes e mídias na sala de aula:

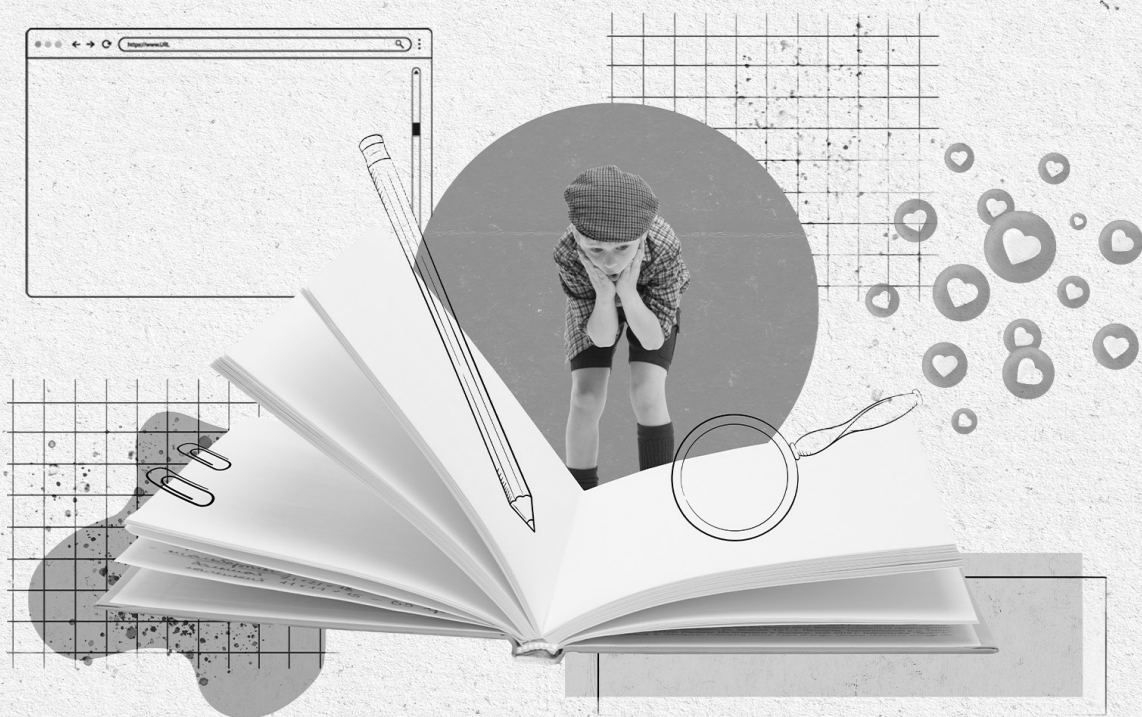
LEITURAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Organizadoras:
Luana Teixeira Porto
Cilene Margarete Pereira

Artes e mídias na sala de aula:

LEITURAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Atena
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo

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

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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

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

Artes e mídias na sala de aula: leituras e propostas didáticas para a educação básica

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Luana Teixeira Porto
 Cilene Margarete Pereira

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) | |
|---|---|
| A786 | <p>Artes e mídias na sala de aula: leituras e propostas didáticas para a educação básica / Organizadoras Luana Teixeira Porto, Cilene Margarete Pereira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2271-6 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.716242901</p> <p>1. Educação em mídia. I. Porto, Luana Teixeira (Organizadora). II. Pereira, Cilene Margarete (Organizadora). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.334</p> |
| Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166 | |

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Considerando o contexto de leitura multidisciplinar da Educação Básica e a importância da reflexão sobre gêneros textuais diversos, dos quais se destacam os relacionados às novas tecnologias midiáticas e ao campo cultural-artístico, o e-book **Artes e mídias na sala de aula: leituras e propostas didáticas para a Educação Básica** apresenta proposições didáticas atuais, voltadas para práticas de leitura de objetos artísticos, culturais e midiáticos na Educação Básica, como canção popular, audiovisual, literatura, artes plásticas, games, séries, posts de redes sociais, etc., considerando os Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, tendo como público-alvo professores que atuam nesses segmentos.

A proposição didática, cerne de cada capítulo, destaca, a partir de um quadro-síntese, o segmento escolar a que se refere, componente curricular e área de conhecimento acionados e o objeto cultural e/ou midiático em destaque. Cada autor participante do e-book apresenta um texto que considera a proposta acima a partir das perspectivas teóricas e/ou críticas de sua preferência, mobilizadas por meio da leitura de um objeto do campo artístico-cultural e/ou midiático ou da articulação entre eles, pensado, sempre, em contexto de sala de aula.

No capítulo **Poesia e resistência na formação de leitores dos anos finais do Ensino Fundamental**, Sheila Oliveira Lima trazendo, do ponto de vista teórico-crítico, “reflexões amparadas em Colomer (2007), Pinheiro (2019), Rouxel (2012) e Lima (2016) acerca do trabalho com poesia na escola, apresenta uma proposta de atividade de leitura de poemas de Chico Lopes e de Eugênio Ramos Gianetti.

Com enfoque centrado na valorização da literatura afro-brasileira contemporânea, Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira porto, no capítulo **Literatura afro-brasileira na sala de aula: fruição, debate crítico e formação cidadã**, oferecem reflexões sobre como essa literatura se insere na sala de aula e apresentam uma sugestão didática de como explorar conto em um viés crítico, oportunizando o letramento literário, associado a produções textuais variadas que se circunscrevem na seara do letramento digital.

Ivana Ferrante Rebello e Rita de Cássia Dionísio Santos apresentam o capítulo **A biblioteca escola e o livro literário: espaços (com)fabulados**, buscam refletir sobre a expansão do espaço de leituras e linguagens, deslocando a leitura da sala de aula e dos espaços tradicionais, propondo estratégias de “contação de histórias”, performances e expressões corporais como novas metodologias da prática da leitura em sala de aula.

No texto **Paralelismos entre a poesia e as artes plásticas: Carlos Drummond de Andrade e Oswald Goeldi, Jorge de Lima e Marc Chagall**, Luciano Cavalcanti oferece ao professor de Literatura do Ensino Médio, particularmente do terceiro ano, uma estratégia para a leitura comparativa

entre poesia e artes plásticas a partir de um exercício analítico, que se apoia, metodologicamente, em uma abordagem homológica, na qual se destaca a semelhança estrutural entre as obras.

Katia Oliveira, no texto **O fotógrafo espanhol: a memória concentracionária da Segunda Guerra Mundial em sala de aula**, partindo das narrativas fílmicas e das fotografias preservadas por Francesc Boix, propõe uma sequência didática que aborda de maneira interdisciplinar a Segunda Guerra Mundial, objetivando discutir, por um lado, as relações entre história e memória, e por outro, aquelas entre a representação cinematográfica, fotográfica e narrativa, entrecruzando o olhar historiográfico e a representação artística do passado.

Fomentar discussões acerca de questões relacionadas à ditadura militar, por meio da leitura do conto “O poço”, do escritor Caio Fernando Abreu, correlacionando-o ao contexto social e histórico vivido pelo autor, é a proposta apresentada por João Massotti, no capítulo **Literatura e ditadura na escola: discussões sobre a ditadura militar brasileira a partir da leitura do conto “O poço”, de Caio Fernando Abreu**. O pesquisador propõe a exploração de tecnologias digitais do processo de leitura, de forma a inter-relacionar a formação leitora com inovação na sala de aula, sem, contudo, colocar o texto literário em segundo plano.

No capítulo **Na sala de aula com Machado: uma experiência (de leitura) com o conto “Confissões de uma viúva moça”**, Cilene Pereira propõe uma leitura do conto citado, publicado em 1865 por Machado de Assis no **Jornal das famílias**, com o objetivo de revelar as nuances da escrita machadiana e de como o autor trata a questão do gênero feminino, rompendo com alguns valores da época, a fazer com que sua personagem se torne sujeito de sua própria escrita. Nesse percurso de leitura, a autora destaca entendimento do suporte no qual foi publicado, um jornal conservador da época voltado à família brasileira, e como isso dimensiona melhor a leitura do texto machadiano, e sua relação com a tradição literária, particularmente do romance epistolar e do folhetim.


Reflexões acerca dos discursos de ódio construídos e disseminados em redes sociais é o ponto central da abordagem de Elisângela Bertolotti no capítulo **“Dislike no preconceito”: discursos de ódio em rede social como elemento para prática mediadora de leitura**. A autora mostra relações entre esses discursos e marcas de preconceito a grupos específicos, como LGBTQIAP+, negros, mulheres, propondo uma discussão, no Ensino Médio, sobre a necessidade de combater esse tipo de produção na internet.

Nosso intuito, com esta obra, é propiciar a leitores, pesquisadores e professores possibilidades de abordagem de temas relevantes para a formação humana e cultural que inter-relacionem conteúdos e habilidades essenciais que norteiam a atuação em sala de aula.

CAPÍTULO 1 1

POESIA E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sheila Oliveira Lima


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429011>

CAPÍTULO 2 19

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: FRUIÇÃO, DEBATE CRÍTICO E FORMAÇÃO CIDADÃ

Ana Paula Teixeira Porto

Luana Teixeira Porto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429012>

CAPÍTULO 3 36

A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LITERATURA: ESPAÇOS (COM)FABULADOS

Ivana Ferrante Rebello


Rita de Cássia Silva Dionísio Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429013>

CAPÍTULO 4 45

PARALELISMOS ENTRE POESIA E ARTES PLÁSTICAS: CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E OSWALDO GOELDI, JORGE DE LIMA E MARC CHAGALL

Luciano Marcos Dias Cavalcanti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429014>

CAPÍTULO 5 61

O FOTÓGRAFO ESPANHOL: A MEMÓRIA DA EXPERIÊNCIA CONCENTRACIONÁRIA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EM SALA DE AULA


Katia Aparecida da Silva Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429015>

CAPÍTULO 6 81

LITERATURA E DITADURA NA ESCOLA: DISCUSSÕES SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DA LEITURA DO CONTO "O POÇO", DE CAIO FRENANDO ABREU

João Paulo Massotti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429016>

CAPÍTULO 7 91

NA SALA DE AULA COM MACHADO: UMA EXPERIÊNCIA (DE LEITURA) COM O CONTO "CONFISSÕES DE UMA VIÚVA MOÇA"


Cilene Margarete Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429017>

CAPÍTULO 8 112

"*DISLIKE* NO PRECONCEITO": DISCURSO DE ÓDIO EM REDE SOCIAL
COMO ELEMENTO PARA PRÁTICA MEDIADORA DE LEITURA

Elisângela Bertolotti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7162429018>

SOBRE OS AUTORES 127**SOBRE AS ORGANIZADORAS 130**

POESIA E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/12/2023

Sheila Oliveira Lima

E aproximando o sujeito do objeto, e o sujeito de si mesmo, o poema exerce a alta função de suprir o intervalo que isola os seres. A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale a pena lutar.

(O ser e o tempo da poesia, Alfredo Bosi)

INTRODUÇÃO

Ler poesia não é uma atividade exatamente inovadora. Não do ponto de vista mais amplo, social. Entretanto, mergulhar a atenção e os afetos num poema, experimentar as sensações de vertigem e de liberdade que os enunciados poéticos nos causam, pode representar inquietantes alterações no modo como interagimos com o mundo.

A poesia, pelo seu intenso poder de síntese, em que o estreitamento entre forma

e conteúdo gera sentidos e compreensões capazes de operar verdadeiras revelações aos leitores, ainda que inscrita nos padrões mais tradicionais de formulação, representa sempre uma inovação no uso da língua e na apreensão da vida.

O contato com o texto poético, com as saliências que ele provoca em nossos ouvidos ao transgredir a ordem vigente da língua, por meio de uma tensão especial entre sonoridade e imaginação, é um potente antídoto contra todo tipo de alienação. O leitor, ao olhar a realidade através das lentes da poesia, capacita-se a outros modos de percepção do mundo e, consequentemente, de si mesmo. Alteram-se as certezas, as opacidades se revelam e nossas fragilidades e ambivalências podem ser melhor vislumbradas.

Ler poesia, nesse sentido, é não apenas uma atividade que envolve o desenvolvimento da capacidade estética, mas da ética, na medida em que nos confere a possibilidade de olhar o outro e a nós mesmos com mais generosidade.

Na escola, lugar de formação cidadã por excelência, a poesia precisa ter seu lugar garantido, exercendo seu papel formador, não numa perspectiva moralista, mas em razão de se tratar de uma via para a abordagem dos temas mais profundos e árduos do humano – como o amor, a dor, a saudade, a solidão – em suas mais diversas traduções imagéticas e formais.

A leitura de poesia que atinja tal estatuto com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, embora seja uma obrigação – tendo em vista que se trata da garantia de um direito humano, conforme Candido (1995) –, figura também como um grande desafio. Os livros didáticos costumam trazer em seus volumes quantidade razoável de poemas de autores bastante respeitados. No entanto, é comum que esses mesmos veículos abordem tais textos de maneira aligeirada, focada em pontos específicos, por vezes até como pretexto para o ensino de gramática ou como tema para produção textual.

Gostaríamos de propor, aqui, a leitura da poesia de modo a buscar um mergulho efetivo em sua densidade temática, aproveitando todo o vigor de suas formas na compreensão funda e fina dos sentidos.

Talvez essa busca represente certo rompimento com a realidade atual de boa parte das escolas do país, cujos currículos foram submetidos aos pressupostos trazidos pela **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018) no que se refere à literatura, à leitura e mais especificamente à poesia – palavra encontrada uma única vez ao longo das 600 páginas do texto (169 dedicadas à área de Linguagens). Porém, lembramos que o documento é tão somente um base, cabendo a nós, educadores, alçar voos mais altos e longínquos como perspectiva da formação leitora de nossos estudantes.

1. O LUGAR DA POESIA NA ESCOLA

Como dito antes, a palavra “poesia” é mencionada uma única vez ao longo da BNCC. A despeito da opção por nomenclaturas mais específicas – oriundas do campo de estudos dos gêneros discursivos ou textuais –, nas quais se baseia o quadro curricular apresentado pelo documento e a opção pelo uso do termo “poema”, não deixa de ser surpreendente que o vocábulo “poesia”, claramente vinculado ao campo da linguagem, tenha ocorrência tão ínfima na proposta publicada em 2018.

Se, entretanto, o substantivo “poesia” comparece apenas uma vez na proposta de 2018, os adjetivos “poético” e “poética” são bem mais numerosos (18 no total, considerando também as formas plurais). Esse fato parece evidenciar a posição secundarizada que o conceito ocupa no documento, na medida em que é representado por termos acessórios. Isto é, ao trazer expressões como “arte poética”, “linguagem poética”, “perspectiva poética”, “referências poéticas”, nas quais os adjetivos se colocam diluídos em meio a outros que também perdem força e sentido (como críticos, sociais, culturais, políticos, éticos), o documento confere certa pasteurização do que há na essência dos vocábulos

quando tomados como substantivos, impondo, assim, uma perspectiva de trabalho com a linguagem em que o foco se torna difuso e raso.

Na esteira das imprecisões e da falta de profundidade, também se constitui o modo como o documento procura definir a abordagem da leitura literária. Ao insistir numa perspectiva baseada na “fruição”, sem, entretanto, explicitar conceitualmente tal encaminhamento para a especificidade do campo da linguagem, o texto aponta para uma quase irrelevância do conhecimento e das práticas de leitura de literatura, na medida em que as associa tão somente ao prazer, ao lúdico, ao encantamento, ao lazer, em última análise, ao entretenimento, desvinculando-a da dimensão ética e política em que se inscreve.

Por outro lado, o “gênero poema” comparece em várias das habilidades relativas ao Campo de Atuação Artístico-literário, tanto para leitura quanto para produção, disperso, porém, em múltiplas possibilidades de apresentação, das formas mais tradicionais às mais midiáticas e multissemióticas.

Entretanto, a despeito das proposições dos documentos norteadores e dos efeitos que elas podem gerar nas diversas produções de currículos escolares, materiais didáticos e paradidáticos, os quais tendem a permanecer nas salas de aula por mais tempo que a vigência das próprias orientações oficiais, é fundamental reconhecer na prática docente a grande potência de encaminhamento das atividades de formação leitora. Nesse sentido, cabe ao professor exercer suas escolhas diante das infinitas possibilidades que a literatura universal apresenta, cumprindo a ele também delimitar a adequação dos textos e o modo de levá-los aos grupos que farão suas leituras.

Ainda tratando da condução dos processos de abordagem do poema nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para além de uma perspectiva baseada em generalidades – como a fruição ou a leitura significativa –, entendemos ser imprescindível o estabelecimento de estratégias adequadas para que o enlace do leitor em formação com os textos poéticos ocorra de modo que se estabeleça uma relação com o gênero lírico fundada na possibilidade de aprendizagens únicas, firmadas tão somente pela via da experiência literária.

A proposta que fazemos neste texto baseia-se numa perspectiva que compreende o leitor como um sujeito em formação, cujas experiências de vida e leitoras são de fundamental importância para uma aprendizagem por meio da leitura e da literatura. Nesse sentido, a abordagem do poema requer o rompimento dos limites da mera identificação de recursos expressivos ou de uma relação recreativa com a literatura, passando a se constituir, então, como via de conhecimento e de reconhecimento do mundo e de si. Deste modo, o envolvimento com os textos a serem abordados em sala de aula poderá levar a reflexões mais profundas, muitas vezes extrapolando os limites de uma educação para o trabalho, levando os sujeitos a refletirem sobre o que desejam para si e para o seu entorno, além de estabelecerem condições para atingir tais ideais.

Trata-se, portanto, de fundar, por meio da leitura, o que Ortega y Gasset (1993), em seu famoso ensaio “El Quijote en la escuela”, nomeou como “educação criadora”, a qual

almeja, em vez de corresponder às exigências de um mundo já estabelecido, criar novas possibilidades de vida, de relações, de compreensão do humano. Para o filósofo, “o mais urgente não é educar para a vida feita, senão para a vida criadora”¹ (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 16, tradução nossa.). Nesse sentido, se a literatura é representação e crítica, ela é também imaginação e desejo, via privilegiada para a idealização de um outro tempo, um outro lugar a serem construídos.

Nesse contexto, a poesia figura como conhecimento essencial na formação humana e cidadã, na medida que ela, segundo Bosi (1977, p. 150), tem a propriedade de recompor “cada vez mais arduamente o universo mágico que os novos tempos renegam”.

2. LER POESIA NA ESCOLA

A leitura da poesia na escola tem, no Brasil, um percurso um tanto complexo. Em pesquisa realizada nos anos de 2012 a 2015, Lima (2016) identifica que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há uma presença forte do gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídos pelo PNLD. O fato poderia representar um ganho significativo para a formação do leitor de literatura, na medida em que a introdução da poesia ocorre já no período de alfabetização. No entanto, ao lado da numerosa presença de poemas de origem oral e escrita, vigora, infelizmente, um tratamento didático que não contribui com a constituição do leitor literário, na medida em que os textos acabam por representar, em sua grande maioria, mero pretexto para exercícios exclusivos de lida com o código.

Na sequência do Ensino Fundamental, o poema prossegue seu comparecimento nos livros didáticos, porém, é comum que seja colocado como acessório, na abertura de unidades temáticas, ou como complemento, ao final de capítulos e sequências didáticas. No Ensino Médio, quando a literatura passa a significar uma exigência referendada pelos exames vestibulares, que cobram o conhecimento de literatura canônica de alta complexidade, o contato com a poesia passa a se basear em muito estudo sobre obras e quase nenhuma leitura dos textos em si.

Lidar com a leitura de literatura na escola tem sido um desafio desde sempre. Seja pelo fato de termos um país cujas condições de letramento da maior parcela da população dependerem quase que exclusivamente das abordagens escolares para se instaurarem e desenvolverem, seja por haver uma desigualdade no acesso aos acervos bibliográficos, sobretudo os literários, o ambiente escolar vigora, ainda hoje, quase com exclusividade na formação do leitor de literatura.

A despeito das várias iniciativas, sobretudo concentradas no terceiro setor, as quais são de grande importância para a difusão de práticas leitoras mais amplas e diversas, a escola, por sua vinculação mais extensiva com os jovens, pelo seu caráter comunitário – envolvendo todo o seu entorno – e, sobretudo, pela concentração de profissionais

¹ Texto original: “[...] no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora.”

especializados no campo da linguagem, tem condições e mesmo a responsabilidade de convergir para si a grande força da formação dos leitores de literatura, principalmente por meio do trabalho em sala de aula, mas sem descartar possíveis parcerias constituídas com projetos externos e bibliotecas públicas.

A prática da leitura literária na sala de aula, tema no qual se debruça este texto, envolve uma série de condições, sedimentadas em documentos oficiais – como a própria BNCC – e mesmo em certo imaginário, criado a partir de uma malha discursiva que opera socialmente, constituída por diversas disposições, como as exigências dos vestibulares, a autoridade do cânone, as práticas didáticas tradicionais, os valores instituídos academicamente, os conteúdos veiculados nos livros didáticos, os apelos comerciais das editoras, entre outros.

Imersa em tantas demandas, muitas delas distantes do aspecto pedagógico, a escola tem de buscar o que representa a essência da sua ação, isto é, educar, formar, expandir as condições de letramento, por fim, garantir o acesso a uma formação leitora marcada não apenas pela oferta de diversificadas produções, mas pelo desenvolvimento de competências e habilidades que convirjam para a autonomia do leitor, capacitando-o a selecionar as obras e se posicionar perante elas.

É comum que a leitura de poemas, na escola – e mesmo seguindo as orientações da BNCC –, ocorra a partir de uma abordagem estruturalista, baseada na identificação dos aspectos formais, como as figuras de linguagem, os recursos sonoros, os regramentos das formas fixas etc., seguida de explicações interpretativas, em geral, pré-determinadas pela crítica autorizada. Assim, conforme dito antes, o trabalho com o poema acaba sendo mais um estudo do que uma leitura, na medida em que o leitor não encontra espaço para a manifestação mínima de sua interação com o texto, ainda que equivocada e merecedora de ajustes.

Consideramos que o conhecimento teórico de literatura é fundamental, sobretudo para o amparo do trabalho do professor. Entretanto, é preciso sempre reafirmar que a aula de literatura, na Educação Básica, não deve se configurar como um estudo de teoria literária, sob pena da perda do foco principal do ensino, que é o próprio leitor, isto é, o cuidado com a sua formação, que, nesse momento, requer muito mais experiências leitoras do que nomenclaturas de apoio às análises literárias.

A oferta de conceitos que sustentem leituras mais profundas e refinadas tem de constituir um dos objetivos do trabalho de formação do leitor. Entretanto, indicamos que tais conhecimentos não sejam o ponto de partida, mas tão somente ferramentas às quais se lança mão, quando a própria experiência com o texto necessitar de apoios oriundos de outros textos ou discursos para se efetivar.

Na direção de uma formação leitora em literatura que preserve as relações subjetivas entre texto e leitores, temos hoje propostas bastante consistentes, que distinguem claramente o respeito aos percursos individuais pelas obras, sem, no entanto, abandonar o papel de orientação e expansão concernente à escola.

Em artigo que retoma pesquisas realizadas por diversos estudiosos franceses do campo do ensino de literatura, Rouxel (2012) apresenta três conceitos fundamentais sobre os quais é possível apoiar os procedimentos de abordagem do texto literário, no sentido de considerar o inevitável lugar da subjetividade em tais processos: “texto do leitor”, “interleitura” e “biblioteca interior”. Para além disso, a partir de tal perspectiva, Rouxel (2012) e os pesquisadores que menciona propõem que a dimensão subjetiva é imprescindível para que o leitor se constitua de modo articulado, comprometido e vigoroso em relação à leitura e à literatura.

Considerando que as relações que o sujeito funda com aquilo que lê estão absolutamente submetidas a suas experiências de vida e de leitura, o “texto do leitor” é uma realidade indiscutível. Partindo-se, por exemplo, da incontestável capacidade de imaginar os ambientes e personagens de uma narrativa até a forma como determinados poemas afetam alguns indivíduos mais que outros e de modos absolutamente distintos, é possível afirmar que a compreensão dos textos, se não parte de uma dimensão subjetiva, está a ela vinculada em maior ou menor intensidade, a depender das próprias aberturas dadas pela obra ou das disposições instauradas pelo leitor. Nesse sentido, se o texto é sempre o mesmo, as leituras são sempre distintas, e o “texto do leitor” será sempre o resultado de uma produção que se estabelece a partir dos diversos processos de interação, mantendo muitas coincidências com as produções de outros leitores, mas inscrevendo-se subjetivamente nos sentidos que cria ao ler.

Na esteira dos processos que resultam no “texto do leitor”, a “interleitura” constitui-se como fenômeno também subjetivo experimentado por todo aquele que lê, a partir das articulações que é capaz de estabelecer entre diversas leituras, regidas não por razões textuais apenas, mas afetivas. Isto é, não se trata de reproduzir ou reconhecer as irradiações operadas pelos processos de intertextualidade, conduzidos pela obra enquanto objeto acabado. A “interleitura” extrapola o que o texto é capaz de prever, na medida em que as cadeias de sentidos passam a se constituir pela conexão também entre os modos de ler as obras, entre percursos subjetivos que apontam enlaces muito particulares entre textos. Vale ressaltar, aqui, que tais construtos são, por vezes, inconscientes, sendo raramente explicitados por seus leitores até mesmo para si próprios. É preciso considerar, entretanto, que as redes que constituem nossas memórias sobre o que lemos e aprendemos fundamentam-se também em tais amarrações, as quais nos permitem criar associações e relações de sentido, resultando em formulações e sistematizações capazes de gerar efetivo conhecimento. A “interleitura”, portanto, é um processo legítimo a ser incentivado enquanto mecanismo de aprendizagem e de produção de conhecimento.

A possibilidade de transitar entre diversos títulos que se destacam em nossas histórias de leitores, de poder aferir valor àqueles que nos dizem mais, comparece como procedimento fundamental nos processos de formação leitora. Segundo Petit (2002, p. 58, tradução nossa), “é nossa história que vemos desfilar ao longo das prateleiras”. Isto é,

nossas predileções literárias dizem muito a respeito do que somos, pensamos, desejamos, o que nos leva a ponderar que o conhecimento legitimamente constituído está sempre vinculado às construções subjetivas. Evidentemente que é preciso considerar que os leitores em formação precisam entrar em contato com literaturas inscritas no que costumamos denominar como cânone, obras que atravessaram as gerações e que mantêm certa força em relação à crítica especializada. Trata-se de um direito ter acesso a tais exemplares do conhecimento institucionalizado, o que não quer dizer que precisem, necessariamente, fazer parte de suas predileções. Nesse sentido, saber que existe um cânone e saber as razões que o fundam é um direito tão essencial quanto a seleção das obras de uma “biblioteca interior”, ainda que os acervos não coincidam entre si.

Reconhecendo o lugar da subjetividade nos processos de formação do leitor e no incentivo à manutenção das práticas leitoras para além dos muros das salas de aula, Jouve (2013) propõe uma abordagem do texto literário na escola bastante pertinente. A partir de experiência realizada com estudantes secundaristas, o estudioso francês indica um percurso que integra a apropriação subjetiva dos jovens leitores e a prática analítica amparada no debate entre os conhecimentos teóricos e os elementos constitutivos da obra observados no processo de interação com o texto.

Deste modo, o trabalho se organiza a partir de três etapas, sendo a primeira mais afeita às impressões subjetivas, apoiadas numa leitura livre de construtos prévios ou arranjos teóricos. Seria o momento em que o estudante é incentivado a expressar sua apreciação do que leu, ainda que restrita a um “gostei/não gostei”. O segundo momento seria dedicado às justificativas para as considerações primeiras a respeito da obra. Essa atividade leva os leitores a reverem posturas, na medida em que é necessário constituir uma reflexão mais detida para que se estabeleça um discurso coerente e consistente com as afirmações feitas inicialmente. Por vezes, não será possível uma coerência entre a opinião inicial e a sua posterior defesa, o que levará o aluno a repensar, reconsiderar e realizar ajustes em sua compreensão. A terceira etapa do trabalho consiste em “interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto)” (JOUVE, 2013, p. 62). Isto é, trata-se de realizar com os alunos uma compreensão de si a partir do texto, observando em que medida suas representações pessoais interferem na leitura. Mais ainda, de acordo com Jouve, é o momento de compreender que a literatura não apenas enriquece o conhecimento a respeito do mundo, mas “permite também aprofundar o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p. 62).

A leitura de poemas na escola poderia, seguindo as orientações metodológicas de Jouve, subverter o quadro de preocupações expostas na BNCC, iniciando sua abordagem pela apropriação subjetiva dos alunos, seguida de uma explanação e investigação a respeito dos procedimentos estéticos que produziram certos efeitos nos leitores e, por fim, uma retomada das primeiras impressões, já ressignificadas pela visada teórica, agora buscando compreender o que é externo à obra, seja o próprio leitor ou a vida que ele sustém.

Esse percurso do eu ao outro, do sujeito ao texto e de volta a si, retoma uma perspectiva já bastante elaborada por Freire, em **A importância do ato de ler**, quando reconhece que todo leitor parte de seu mundo – que se estabelece na própria subjetividade – para encontrar e compreender outros mundos – inscritos nos textos – e, por fim, ressignificar a própria existência e o seu entorno.

Ressalte-se, ainda, que a prática desenvolvida por Jouve só se sustenta quando realizada numa situação de compartilhamento, em que os alunos têm a possibilidade de se expressarem livremente, tendo o professor como mediador e leitor experiente, capaz de contribuir com as descobertas dos jovens leitores a partir de seu repertório mais amplo e especializado. Seu papel deixa de ser o de impor interpretações já concebidas, para se tornar um colaborador nas interações dos estudantes com as obras, apontando ajustes, chamando a atenção para dissensos, fornecendo outros discursos, incluindo os teóricos, que possam ampliar e qualificar o debate em curso.

3. PRÁTICAS DE LEITURA DE POESIA NA ESCOLA

Nesta seção, procuraremos apresentar uma prática de leitura de poema voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tal, selecionamos textos de dois poetas brasileiros contemporâneos, cuja produção, apesar de premiada, não configura no cânone geralmente acessado academicamente.

A opção por autores que não são frequentes nos discursos acadêmicos ou nos livros didáticos tem por objetivo lidar com uma produção que não foi ainda afetada pelo que Graciela Montes considera a “ordem da leitura” (MONTES, 2020), isto é, discursos já estabelecidos sobre determinados autores e seus textos e dos quais é quase impossível desviar, dada a carga de autoridade que pesa sobre eles. Nosso objetivo ao trazer novos autores, além de expandir o conhecimento literário dos alunos, é garantir alguma chance de que os jovens em formação se sintam menos “vigiados” em suas apreciações das obras, podendo emitir suas opiniões e realizar suas reflexões de modo a experimentar o efetivo lugar de leitores autônomos.

Apesar de não pretendemos aqui abordar teoricamente a literatura, mas, antes, conduzir processos de leitura autônoma, amparada, em momento propício, nos conhecimentos teóricos, iniciamos a proposta por uma breve apresentação dos autores dos poemas com os quais trabalharemos. Ressaltamos, porém, que não é obrigatório que essa breve explanação introduza o trabalho com os alunos. Ademais, por se tratar de autores em plena atividade e por estarmos, hoje, num contexto em que os contatos são muito facilitados pelos recursos das novas tecnologias de comunicação e informação, o melhor mesmo seria que os estudantes pudessem conhecer os poetas – sua produção e história – por meio de entrevistas via e-mail ou encontros virtuais por chamadas de vídeo. Vale ressaltar que essa sugestão de atividade seria interessante de ser realizada após as leituras dos poemas.

3.1 Novos poetas, novas leituras

Chico Lopes (1952, Novo Horizonte – SP) é um poeta, segundo Iacir Anderson Freitas, de “múltiplas facetas”. Além da poesia, dedica-se a outros gêneros literários, como a crônica, o conto e a novela, sendo que, nesta última categoria, recebeu o Prêmio Jabuti por **Um estranho no corredor**. Também é crítico literário e de cinema, com livros publicados nesse campo, além de ser colunista de revistas e jornais especializados. Por fim, o escritor também atua nas artes plásticas, criando obras de variadas estéticas. Os poemas apresentados neste artigo são oriundos de dois livros: **Florir no escuro**, de 2016, e **Caderno provinciano**, de 2013.

Eugênio Ramos Gianetti (1953, Suzano – SP) é poeta e romancista. Sua trajetória pessoal e literária é um tanto difícil de ser sistematizada, tendo em vista que é um cidadão em situação de rua, o que dificultou o arquivamento dos tantos materiais que produziu ao longo da vida, inclusive um romance publicado nos anos 1980, do qual não conseguiu guardar para si nenhum exemplar. Sua última obra publicada, **Zoobreviver**, de 2018, traz muitos elementos da vida urbana, observada a partir de um ponto de vista pouco frequente na literatura. Os poemas abordados neste texto são oriundos de seu último livro. Em janeiro de 2021, o UOL (Universo On-Line – página de notícias do jornal Folha de São Paulo na internet) publicou uma reportagem especial sobre sua trajetória de vida e literária.² O material é interessante para os alunos conhecerem um pouco mais a respeito do poeta.

3.2 Práticas de leitura de poesia: no princípio, o sujeito

Começamos a proposta de atividade de leitura, lembrando que a literatura, conforme nos ensina Bombini (2015), é uma prática cultural. Nesse sentido, é fundamental que as aulas dedicadas a esse campo sejam configuradas a partir da criação de uma ambiência em que o aspecto cultural se evidencie. Uma medida que nos parece relevante é colocar o aluno em contato com os materiais originais para leitura. Por mais que seja inevitável levar à sala de aula a fotocópia ou a digitalização das obras, entendemos ser essencial fazer o aluno entrar em contato com o suporte original de onde são oriundos os textos. Trata-se colocar o leitor em formação em contato com um trabalho poético integral, dando a ele a oportunidade de passear pelas páginas, explorar o que não foi selecionado pelo professor, fixar-se em pontos não previstos para a atividade didática, fazer atuar sua subjetividade no ato de ler.

O processo de exploração dos volumes em que se registram os poemas a serem lidos em aula – sejam livros físicos ou digitais/digitalizados – pode se dar tanto na abertura quanto na conclusão das atividades. É preciso lembrar, entretanto, que essa decisão não pode ser aleatória, constituindo-se também enquanto estratégia de condução da leitura.

² <https://www.uol.com.br/splash/reportagens-especiais/vida-nas-ruas-alcoolismo-e-poesia/#cover>. Acesso 20 nov. 2021.

Nesse sentido, se partimos da exploração da obra integral antes do contato com um poema específico, é recomendável que essa atividade seja o momento da seleção do texto a ser trabalhado em aula, referendando, portanto, as escolhas subjetivas dos estudantes. Para isso, portanto, é necessário que o professor já tenha lido todo o livro, de modo a amparar com qualidade as escolhas dos alunos. Nesse perfil estratégico, é possível também trabalhar em pequenos grupos, que escolhem o texto a ser lido e o trabalham de forma autônoma (sempre auxiliados pelo professor), compartilhando sua interpretação com os demais colegas da sala em aula posterior, dedicada apenas a essas apresentações e debates. Neste texto, como não temos condições de reproduzir tal situação, partiremos da leitura de poemas previamente selecionados e, ocasionalmente, indicaremos procedimentos para exploração posterior dos livros.

Iniciamos a atividade com o poema “Sinais”, publicado em **Florir no escuro**, de Chico Lopes. Sugerimos que a leitura seja feita, primeiro, silenciosamente, depois, em voz alta, pelo professor ou por um aluno, caso algum deles manifeste tal desejo voluntariamente ou a partir de convite feito pelo docente.

“Sinais”

Para Delma Maiochi

Certos céus de certas tardes
se abrem e ardem
dentro de mim
Tecem tufos, raios, traços
dedos amplos e vagos
de algum serafim

Os amarelos, os rubros,
cinzas, laranjas, lilases
ganham o toque arisco
de uma nova cor

e eu penso: irei aos infernos
por um obscuro aceno
de qualquer amor
(LOPES, 2016, p. 36)

Mais importante que qualquer pergunta bem formulada sobre um poema, uma atividade bem realizada de literatura requer uma profunda leitura por parte de quem conduzirá a atividade. Essa prática possibilita um trabalho em que as interpretações dos alunos possam ser acolhidas, estabelecendo-se um diálogo entre o conteúdo das

imersões dos jovens, marcadas por certa inexperiência, e os apontamentos feitos pelo professor, como forma de garantir as subjetividades leitoras, por meio do amparo mais sistematizado daquilo que já enxergam no texto. Deste modo, sinalizamos alguns caminhos de interpretação, sabendo, entretanto, que eles não isentam o mergulho individual no poema como forma de preparo para o trabalho em sala de aula.

“Sinais” é um poema tecido em 3 estrofes irregulares (6, 4 e 3 versos) e métrica que varia entre 5 e 7 sílabas. Observa-se um texto bastante sintético, que opera os sentidos sempre numa certa economia de espaço sonoro – em conformidade com o título da obra – ao passo que as imagens que explora evocam grandiosidades, expressas no uso dos plurais (“Certos céus de certas tardes”) e pelo próprio sentido de imensidão dado por referentes como “céu” ou “inferno”. O percurso vivido pelo eu-lírico na apreensão que faz das imagens da tarde mostram um corpo invadido pelas luzes e cores do fim do dia, culminando com a sensação de desejo por um outro, de um amor. Nesse trajeto, que vai do céu da primeira estrofe ao inferno da última, também a experiência poética se aprofunda, pois parte de uma observação de paisagem que atua quase que concretamente no interior do corpo do poeta (“dentro de mim / Tecem tufos, raios, traços / dedos amplos e vagos / de algum serafim”), chegando a elaborações de ideias (“e eu penso:”) e ações (“irei aos infernos”), mais que isso, de desejos de amor (“por um obscuro aceno / de qualquer amor”).

É curioso notar que os sinais expressos no texto são de diversa ordem: as diversas cores, o céu, os dedos de um serafim, o obscuro aceno, todos eles vocacionados a levar o eu-lírico à busca do amor, um gatilho, talvez, do que já estaria em prontidão. Os sinais autorizam e legitimam o amor e o próprio poema.

Mas como levar esse texto aos alunos do 9.º ano? Como levar os alunos a realizarem suas leituras observando as diversas camadas de sentido e notar que elas são constituídas por um manejo específico da linguagem, que dá condições de lermos tantos conteúdos num enunciado marcado por certa restrição enunciativa?

Conforme abordado antes, insistimos que a atividade preze pela constituição do “texto do leitor”, amparado em sua apreensão subjetiva. Para tanto, indicamos o trabalho em etapas tal qual desenhado por Jouve. Nesse sentido, recomendamos que, após a leitura em voz alta – que recupera o corpo da poesia por meio da emissão sonora, da voz –, os alunos sejam instados a se expressarem livremente sobre o poema, compartilhando suas ideias a respeito. Como forma de deflagrar as discussões, o professor pode lançar a seguinte questão: como vocês imaginam que seria essa tarde que o poema descreve? Também é possível convidar os alunos a exporem suas experiências a respeito desse tipo de sensação vivida pelo poeta, isto é, da atuação do ambiente na produção de sensações abstratas, sentimentos. Essa seria uma maneira de abrir aos alunos uma entrada subjetiva para o texto, mostrando que é possível – senão necessário – implicar-se subjetivamente na leitura da literatura, estabelecendo um diálogo entre o vivido e o lido, dando sentido ao segundo e ressignificando o primeiro.

Num segundo momento, ainda amparados em Jouve (2013), propomos que o professor instigue seus alunos a mostrar no poema os elementos que os levaram a constituir tais imagens do ambiente descrito. Nesse momento, é possível realizar uma ampliação da percepção dos jovens em relação aos aspectos formais do texto, retomando elementos composicionais dos vários níveis de construção, do sonoro ao semântico, a exemplo do que indicamos em nosso breve comentário sobre “Sinais”.

Outro caminho possível ou associado ao que se esboçou antes, seria questionar os alunos a respeito dos “sinais” expressos no poema, solicitando que mostrassem os vários modos de sinalização ali presentes, buscando no texto tanto referências literais (as cores, as imagens, o aceno etc.) quanto metafóricas (como céus, infernos e aceno). Ainda na direção de uma identificação da rede metafórica que compõe os sentidos, é possível lançar um desafio aos estudantes, pedindo-lhes que, em duplas ou em pequenos grupos, elaborem um novo título para o poema, que possa se configurar tanto como síntese dos sentidos nele expressos, quanto chave para a sua compreensão. Após as discussões e definições do novo título, os grupos expõem seus resultados e explicam, a partir do texto e das interpretações dadas a ele, o que os levou a tal elaboração. Por fim, ainda com toda classe, pode-se tentar um consenso do novo título, mais adequado ou significativo, entre os que foram apresentados, debatendo-se as razões para tal escolha.

Nesse percurso de discussões, entram em jogo os compartilhamentos, as negociações de sentido e, sobretudo, o texto e suas possibilidades de leitura. Trata-se de um momento em que se executa o ato de ler com todas as suas possibilidades de equívocos e de ajustes contemporizados pelo diálogo, numa perspectiva mais simétrica, menos hierárquica de abordagem. Vale ressaltar que o propósito não é, como já se disse antes, que o poema sirva à teoria, num trabalho exploratório de identificação de padrões ou de caracterização de recursos expressivos. Entretanto, o professor, no lugar do leitor experiente e de especialista no assunto, pode e deve, quando pertinente, expor certos usos e formulações da matéria linguística que constituem o texto, de modo que o aluno possa também notar que, embora a leitura seja uma produção individual e múltipla, ela sempre partirá de um lugar que favoreceu as condições para que tal expressão fosse possível. Sendo assim, o conhecimento dos recursos expressivos e de suas potencialidades podem levar a leituras mais ricas e com mais possibilidades de identificação com seus leitores, os mais diversos.

A terceira etapa proposta por Jouve pode, neste caso, integrar-se à segunda, na medida em que as discussões em torno do título e da construção imagética do ambiente requerem uma revisão das concepções iniciais sobre o poema, resultantes da primeira leitura, mais subjetiva. Entretanto, seria adequado acrescentar ainda o questionamento a respeito daquilo que o texto evocou no leitor. Seria, então, o momento de realizar o que Jouve (2013, p. 62) considerou a oportunidade de “aprofundar o saber sobre si”. Trata-se, portanto, de tomar consciência do movimento de aproximação entre leitor e poema,

literatura e realidade, sujeito e objeto que a poesia tende a cumprir. Nas palavras de Bosi (1977, p. 103), seria “o exercício próprio da empatia, das semelhanças, da proximidade.”

Associado a essa leitura ou de forma independente, sugerimos também o trabalho com outro poema de Chico Lopes, “Fado”, publicado no livro **Caderno provinciano**, em 2013:

“Fado”

Noite negra, muito negra,
De uma única estrela
E quem senão eu,
Quem senão eu
Para vê-la?
(LOPES, 2013, p. 107)

O poema “Fado”, de extensão bastante reduzida, pode ser considerado um bom exemplo de concentração de sentido, de densidade e de intensidade poéticas, que resultam de uma articulação refinada entre forma e sentido. Composto por apenas 15 vocábulos distintos, distribuídos em cinco versos e marcado por repetições, primeiro, de palavra (“negra”) e, depois, de todo um enunciado (“quem senão eu”), o texto causa impacto ao realizar um percurso imagético semelhante ao de “Sinais”. Isto é, também em “Fado” partimos de uma apreciação ambiental ampla, de uma imensidão (“noite negra”), e chegamos a um “eu” que, agora, coloca-se solitário (“quem senão eu”) e conectado com um outro (“única estrela”) pelo olhar (“para vê-la”). Diferentemente de “Sinais”, em que o outro é uma expectativa, uma possibilidade de “obscuro aceno”, neste segundo poema, ele é uma realidade que, embora distante – uma única estrela em meio à noite escura –, brilha na direção do olhar do eu-lírico, rasgando a escuridão e fazendo-o notar a si mesmo, pelo próprio processo de ver um outro, seja a noite, seja a estrela.

O termo fado, título do poema, que remete ao destino, ao inevitável, implica um prolongamento da questão final “Quem senão eu?” e, por extensão, do “eu” em causa no discurso; um eu solitário, capacitado a ver-se em meio à escuridão, desde o momento em que vê brilhar um outro também solitário, “única estrela”. E, nesse espelhamento de solidões e de vislumbres, brilha também o eu ao outro, colocando-se novamente na evidência do fado, do inevitável destino: “quem senão eu”.

Observa-se, portanto, que o texto, embora mais sintético, concentra sentidos profundos, na direção de uma discussão filosófica, existencial, de difícil acesso ao jovem em formação, reafirmando que, nem sempre, o enunciado curto é mais simples ou requer leitura mais ligeira. No caso específico de “Fado”, parece-nos um bom exemplo para ajudar os alunos a compreenderem dois aspectos fundamentais na interação com poemas: a

importância da releitura, prática que conduz a uma imersão mais profunda nas camadas de sentido e na polissemia própria da poesia; e que o caráter metafórico de um texto não está concentrado em uma ou outra palavra ou num conjunto de palavras, mas na rede de que se constituem os sentidos.

Para realizar a leitura de “Fado”, recomendamos que sejam retomados com os estudantes outros poemas que tenham lido antes, em sua experiência escolar ou em outras ambiências. Certamente, no 9.º ano do Ensino Fundamental, os estudantes tiveram algum contato, mais ou menos aprofundado, com alguns poemas, sejam eles oriundos da oralidade tradicional, de livros ou do cancionero popular, nos seus mais diversos estilos (rock, MPB, *funk*, *rap* etc.). Retomar essa experiência com a poesia é uma estratégia importante antes de mergulhar no poema em tela, antes de se deparar com um enunciado de tão forte densidade metafórica. Sendo assim, sugerimos que a leitura de “Fado” se inicie com o compartilhamento do conhecimento prévio dos alunos em poesia. Para tanto, o professor pode abrir o trabalho com uma roda de conversa cujo tema seja a poesia, solicitando que os estudantes comentem um pouco sobre onde a encontram e sob que formatos.

Após essa primeira conversa de reconhecimento do senso poético dos alunos, de suas experiências e filiações no campo da linguagem literária, propõe-se a leitura do poema de Chico Lopes, primeiramente em silêncio e, depois, com várias performances em voz alta, dos alunos e do professor, buscando modos diversos de ler o mesmo texto: sussurrando-o, gritando-o, muito devagar, com interpretação teatral, com pausas dramáticas e tudo mais que puderem inventar. O propósito do exercício é notar que há diversos modos de ler e, portanto, de dar sentido a um mesmo enunciado. Mais ainda, em se tratando da prática leitora, tem-se também, aqui, como objetivo, fazer os alunos retomarem o poema várias vezes, notando, a cada leitura, um ganho de entendimento, de percepção do jogo formal e do semântico, não por meio de uma abordagem analítica, mas pelo próprio exercício corporal do ato de ler.

Ao final do processo de performances leitoras, retoma-se o poema, agora perguntando aos alunos se conhecem o sentido da palavra “Fado” e pedindo que refaçam a leitura silenciosa, procurando uma nova compreensão, matriciada a partir dos significados desse vocábulo. Para concluir essa parte da atividade, o professor solicita que um ou dois alunos refaçam a leitura em voz alta, tentando expressar seu novo entendimento. Por fim, os demais alunos avaliam as performances e debatem com os seus realizadores as escolhas performáticas em relação aos sentidos do texto. O momento conduz a olhar para o poema, procurando recuperar o processo de interpretação, checando, ajustando, negociando sentidos com o coletivo de leitores estabelecido na sala de aula.

Nessa proposta também cabe ao professor o amparo frequente aos alunos, no sentido de favorecer a produção dos sentidos, seja na explicação do vocabulário (“fado”, por exemplo, que evoca uma série de “interleituras” e intertextualidades), seja no questionamento frequente das opções expressivas nos movimentos de performance.

Embora, aqui, não se executem *pari passu*, as etapas de prática leitora criadas por Jouve, entendemos que se configuram outras possibilidades de evocação da subjetividade no processo de leitura. Na roda de conversa, por exemplo, busca-se a valorização e o apoio da “biblioteca interior”, tão necessária para estabelecer conexões entre textos e entre modos de ler e compreender. Nas práticas finais, quando se evoca o título do poema como matriciamento da interpretação, tem-se o encontro entre subjetividade e texto, concentrando as etapas 1, 2 e 3 da metodologia de Jouve. Em todas elas, e também nas leituras em voz alta do início da atividade, temos a subjetividade pautando o encontro com a literatura, operando um processo criativo na direção do “texto do leitor”.

Nossa última sugestão de atividade com poesia propõe a leitura de um poema sem título, de autoria de Eugênio Ramos Gianetti, publicado em 2018, no livro **Zoobreviver**.

É importante ressaltar que a obra de Gianetti traz um quadro bastante complexo da vida urbana, a partir do ponto de vista de um sujeito invisibilizado pela sociedade, capaz de fazer instantâneos de sua experiência mais íntima com as ruas, sem deixar, entretanto, de tratar de temas amplos, universais, humanos, como a solidão, o medo, o desejo, entre outros.

Vejamos o poema selecionado para leitura com os alunos:

quando levanto ainda disfarçado,
não há ninguém a meu lado
não importa o disfarce usado
e pelo resto do dia esgarçado
não há ninguém a meu lado.
quando me deito torpemente fatigado
muito depois da insânia e da insônia
até que os olhos se fechem com um rangido
ouço apenas o tênue estalido
da aranha viúva tecendo
o fio débil e despedaçado
(GIANETTI, 2018, p. 11)

O poema traz o impacto de um cotidiano esgarçado pela condição de solidão a que muitos estão submetidos na vida moderna. Em versos livres sempre iniciados por letra minúscula, mesmo após uso de ponto final na sentença anterior, o texto apresenta-se como fluxo contínuo, como se fosse uma fala sem pausas, sem anteparos, talvez até sem interlocutor, de um sujeito que expõe sua dor mais íntima. A cadência sonora do poema se dá por diversas vias, sejam elas as rimas um tanto irregulares, os vocábulos quase homófonos ou mesmo a repetição nada gratuita do advérbio de negação por três vezes. Nesse sentido, o texto parece assumir uma superfície da fala informal, mas é todo tramado

em uma complexa estrutura, um intrincado jogo que se afasta da tradição, sem deixar, entretanto, de constituir-se a partir do uso função poética, de um trabalho múltiplo no tratamento da matéria linguística, tanto sonora quanto semântica.

O conteúdo do texto pode representar a cena urbana, o morador de rua solitário, que gasta o dia numa busca por sobrevivência. Entretanto, tal leitura, talvez, só se conduza por essa interpretação desde que o leitor conheça o drama social do autor. Do contrário, o contexto não será tomado pela fixação em uma situação específica, podendo ser ampliado para as mais diversas realizações da solidão e dos disfarces que assumimos para sobreviver a ela.

A leitura de poema que propomos convoca para o conhecimento da obra que o abriga, **Zoobreviver**. Mesmo que os estudantes não tenham acesso ao volume todo e aos demais textos, o sugestivo título do livro pode levar a caminhos de interpretação bastante interessantes e envolventes. Assim, recomendamos que a atividade seja conduzida partindo-se de uma leitura do poema, sem, entretanto, revelar os detalhes da experiência de vida do seu autor, sendo essa informação fornecida nas práticas finais do percurso.

Após a leitura silenciosa e individual, procede-se na primeira etapa da metodologia de Jouve, solicitando aos alunos que façam livres considerações a respeito das sensações e memórias que acessaram a partir do texto. A seguir, durante o compartilhamento de tais interações, prossegue-se com as buscas de elementos textuais que apontem para a coerência entre as interpretações e a obra.

Esse exercício, já praticado antes, com “Sinais”, deverá estar, nesse momento, já internalizado nas práticas de leitura em sala. Sendo assim, seria importante que, antes de retornar ao encontro das aprendizagens sobre si a partir da obra poética, seja feito novo desafio aos alunos: relacionar o texto lido com o título do livro, **Zoobreviver**, implicando nessa interpretação o sentido carregado pelo neologismo, que parece caracterizar a sobrevivência como uma ação que, em certas circunstâncias, extrapola os limites do humano. A atividade pode ser realizada em pequenos grupos, havendo o compartilhamento das conclusões em um segundo momento, com toda a classe.

Na sequência, convida-se os alunos a refletirem também sobre a sua “zoobrevivência”, o quanto ela se aproxima ou não da situação representada pelo poema. Também, nesta nova prática, entende-se necessário o compartilhamento, porém, é possível efetuar-lo de outra forma, por meio de uma escrita criativa, poética, livre, para exposição em varal. Vale ressaltar, porém, que a escrita desse texto não tem como perspectiva avaliação final de processos ou a construção de produto resultante das leituras. Trata-se, tão somente, de uma forma de viver a experiência subjetiva por meio de uma linguagem com a qual, até então, haviam lidado apenas na condição de leitores. O exercício da escrita poética – sem pretensões de resultados literários – tem potencial para fazer compreender a linguagem literária por dentro.

Para concluir a atividade, o professor pode expor aos alunos a história de vida de Gianetti, solicitando que os estudantes releiam o poema e o termo “zoobreviver” a partir dessa nova informação a respeito das condições de produção da obra e convidando a um debate sobre o assunto como forma de encerramento do percurso. Também seria o momento de explorar a biografia do autor e de ressignificar a própria leitura sobre o fato social dos sujeitos em situação de rua. Nessa trilha, a poesia cumpre também seu lugar de condução ética do olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos nesta reflexão, seguida de proposta de atividades de leitura de poemas, trazer à baila a relevância do ensino de literatura configurado a partir do contato direto do aluno com o texto e da centralidade deste nas práticas didáticas.

Consideramos que a poesia representa uma realização discursiva de fundamental importância no processo de letramento dos jovens, não apenas por seu aspecto formal diferenciado, mas pela especificidade de conhecimentos aos quais ela dá acesso. Vale dizer que os enunciados poéticos, por sua densidade semântica, têm potencial para operar deslocamentos subjetivos de grande importância para o desenvolvimento de competências éticas e estéticas.

Entretanto, ressaltamos que a leitura de poesia deve instaurar-se na vida escolar como acontecimento relevante, marcadamente diferenciado de práticas tradicionais. Nesse sentido, propusemos que as atividades se configurassem a partir do próprio entendimento de que a poesia se define pela qualidade de sensibilizar para o conhecimento do outro e o reconhecimento de si, o que requer um modo distinto para a abordagem da leitura do poema, evitando os questionários e as análises pré-estabelecidas de texto, em síntese, as imposições interpretativas.

Por fim, reiteramos que ler poesia na escola, valorizando o subjetivo em detrimento do tecnicista, o criativo em lugar do funcional, é uma forma de resistir ao obscurantismo, ao silenciamento, à perda do corpo e da voz. Ler poesia na escola, fazer do poema matéria de aprendizagem e de experiência de vida, significa reafirmar o sentido do humano na produção diversa, ampla e coletiva do que costumamos chamar “conhecimento”.

REFERÊNCIAS

BOMBINI, Gustavo. **Los arrabales de la literatura**: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). Buenos Aires: Mino y Dávila, 2015 (versão eletrônica).

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: nov.2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASSET, José Ortega y. El quijote en la escuela. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 1993. Semestral.

GIANETTI, Eugênio Ramos. **Zoobreviver**. São Paulo: Patuá, 2018.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução Amaury C. Moraes... [et al]. São Paulo: ALAMEDA, 2013, p. 53-65.

LIMA, Sheila Oliveira. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**. Londrina, 31, 2016, p. 18-30. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27154/20584>

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, (9), 2012, 13-24. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

LOPES, Chico. **Caderno provinciano**. São Paulo: Patuá, 2013.

LOPES, Chico. **Florir no escuro**. Guaratinguetá: Penalux, 2016.

PETIT, Michele. *Éloge de la lecture: la construction de soi*. Paris: Belin, 2002.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: FRUIÇÃO, DEBATE CRÍTICO E FORMAÇÃO CIDADÃ

Data de aceite: 01/12/2023

Ana Paula Teixeira Porto

Luana Teixeira Porto

Em diversas épocas, a literatura ocupa-se em construir identidades de personagens que representam sujeitos singulares, apresentando seus costumes, religião, cultura e valores de acordo com particularidades de seus povos e traços inerentes a minorias (sexuais, raciais e de gênero) das quais fazem parte. Além disso, retrata individualidades e formas de relações pessoais institucionalizadas em contextos sociais e históricos específicos. Isso se associa à perspectiva de que, como instituição social, a literatura é um produto da cultura e de realidades sociais com os quais dialoga ou dos quais emerge.

Através da literatura, a identidade de sujeito e de nação, por exemplo, tem sido fortalecida de forma a revitalizar o papel do texto artístico enquanto instrumento profícuo de reflexão sobre a sociedade e a história de forma a redimensionar

uma posição ética, política e cidadã. Ainda aponta leituras de determinados momentos da história de um espaço regional ou nacional, de um grupo social, de determinados eventos, sem se reduzir a um valor instrucional. Literatura não é pretexto para nada, ensina Lajolo (1982), defendendo que não deveria ser usada para ensino de regras gramaticais, de ensinamentos morais, por exemplo. É obra de arte, tem valor por si só, porque está situada no campo do deleite estético.

O texto literário permite isso porque se ocupa da artisticidade de sua linguagem, cujos traços – de ritmo, ritmo, seleção vocabular, combinações sintáticas, etc – conduzem o leitor a experiências únicas de fruição estética. Esta, tão diversa quanto os temas e os olhares que a literatura contempla -, possibilita o prazer da leitura, o estranhamento do leitor e a abertura para mundos possíveis que instigam a sensibilidade de quem lê. Ao instigar, incita a reflexão, a formação e, em algumas experiências, a ação.

Nesse contexto, a literatura afro-brasileira tem assumido uma relevante função e a ela cabe uma singular atenção que se inicia por sua própria compreensão. Compartilhando com a perspectiva de Duarte (2008, p. 22), define-se literatura afro-brasileira aquela que cumpre o papel de

edificar, no âmbito da cultura letrada produzida pelos afro-descendentes, uma escritura que seja não apenas a sua expressão enquanto sujeitos de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear da historiografia literária canônica.

No rol dessa produção, a literatura afro-brasileira contemporânea – entendida como a construída a partir de 1980 – encontra fertilidade em vários campos. Em relação à quantidade de obras, porque há um número representativo de escritores que fomentam a produção de contos, poemas, romances. Nos séculos XIX e XX, embora houvesse produções, elas eram quantitativamente menos expressivas. Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Lima Barreto, Cruz e Souza são algumas referências nesse sentido e que, com exceção de Machado de Assis, tiveram com pouco destaque na historiografia nacional. Pelo menos na historiografia ensinada e cultuada em instituições educacionais.

Há também uma visibilidade maior: graças ao trabalho de editoras, como Mazza Edições (fundada em 1981), Padê Editoria (criada em 2015) e Malê (constituída em 2015), e publicações específicas destinadas a publicações da literatura afro, como a série *Cadernos Negros*¹ e o site LiteroAfro – Portal de Literatura Afro-brasileira². Por um lado, o avanço é positivo porque dá acesso das obras e autores ao público, por outro também mostra quão o mercado editorial alternativo é necessário numa lógica em que editoras tradicionais pouco se ocupam da publicação dessa literatura. Notável, sob esse ângulo de visão, as ocultas relações de poder que se impõem na disseminação da literatura afro-brasileira, que, como se fosse uma produção de menor valor, não tem as mesmas possibilidades de outras literaturas, com raras exceções obviamente circunscritas a autores que, após muitas resistências, conseguiram romper esse limiar de circulação e suas obras.

Sob a visibilidade, cabe pontuar que há nesse processo outro elemento importante: eventos acadêmicos e escolares que dão maior vazão a essa literatura. Contudo, é relevante mencionar que muitos deles surgem após a obrigatoriedade da educação das relações étnico-raciais em 2003³, o que indica que a legislação foi propulsora dessa demanda e não necessariamente um movimento cultural de ampliação da formação cidadã em escolas e faculdades.

1 Publicação seriada, com mais de 40 edições – de periodicidade anual, *Cadernos Negros* foi criada em 1978, por iniciativa do grupo Quilombhoje.

2 Esse portal, vinculado ao Curso de Letras da UFMG, tem, em sua página em uma rede social, mais de sete mil seguidores. Publica artigos, resenhas, textos literários, apresentação de autores. Pode ser acessado, de forma livre e gratuita, em sua página oficial: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>

3 Referência à lei 10.639, que traz a obrigatoriedade do estudo da cultura e da história de povos afrodescendentes e indígenas no currículo escolar.

As premiações⁴ – embora ainda poucas e bastante atreladas a padrões conservadores, masculinos e brancos – destacam a singularidade de textos dessa seara da literatura e constituem outro elemento de disseminação da literatura afro-brasileira. No principal prêmio literário brasileiro, o Prêmio Jabuti, de 2000 a 2022, na categoria ficção apenas duas obras de escritores afro foram premiadas: *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, em 2020 e *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, em 2021. Isso, no entanto, não indica que homens e mulheres negros não sejam bons escritores, apenas assinala a resistência que a literatura afro-brasileira ainda enfrenta.

Contudo, a ampliação de leitores dessa literatura é contínua. Impulsionada pela disseminação de obras na internet, pelos eventos, pelo acervo literário distribuído pelo Ministério da Educação a escolas públicas nos quais títulos da literatura afro-brasileira já se fazem presente, há um trânsito maior dos textos, chegando a um universo maior de leitores. Existe ainda um outro nicho de leitores, os especializados, da academia, que produzem estudos críticos, pois pesquisas de conclusão de graduação, mestrado e doutorado têm se mostrado mais recorrentes na seleção de objetos e autores da literatura afro-brasileira. Resenhas em jornais e revistas de grande circulação têm explorado obras da literatura afro-brasileira também.

Partindo-se desses apontamentos, cabe ressaltar que

No alvorecer do século XXI, a literatura afro-brasileira passa por um momento extremamente rico em realizações e descobertas, que propiciam a ampliação de seu corpus, tanto na prosa quanto na poesia, paralelamente ao debate em prol de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária – distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira *tout court*. (DUARTE, 2008, p. 11)

Nesse processo de consolidação da produção literária afro-brasileira, textos de Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Miriam Alves, Cuti, Marcelino Freire, entre outros, são exemplares dessas conjecturas: aliam a fruição estética à composição de identidades, ressignificação de culturais, revisões da história. Apesar dessas qualidades inerentes a seus textos, um espaço importante de formação cidadã e leitora precisa ser repensado e qualificado: a escola. Nela a literatura afro-brasileira precisa estar cada vez mais presente, encantar mais leitores e ressignificar a história literária brasileira, oportunizando que outros nomes e obras sejam objeto de práticas mediadoras de leitura.

Considerando esses pressupostos, este capítulo objetiva inicialmente tecer algumas reflexões acerca da inserção da literatura afro-brasileira nas escolas, a partir referências a marcos legais e a desafios. Em seguida, contempla uma proposição, de caráter prático, a qual visa a situar alternativas para que essa literatura possa ser explorada como objeto de debate, fruição e formação cidadã na educação básica. Nesse sentido, apresenta

4 Pesquisa de mestrado de Emanoeli Ballin Picoletto (2017) mostra que o Prêmio Jabuti, na categoria ficção, no século XXI (2000-2016) revela um perfil claro de autores cujas obras são premiadas: homens brancos, de alta escolaridade, provenientes do sudeste e com vários títulos prévios em distintos gêneros, além de seus textos serem publicados por grandes editoras de amplitude nacional.

seqüências didáticas, centradas em textos da literatura afro-brasileira contemporânea como objetos centrais de leitura.

Literatura afro-brasileira na escola

A história e a cultura afrodescendente que se consolida no Brasil é marcada por vários processos que precisam ser analisados não só pela importância da história da constituição das nações colonizadas por portugueses no continente e a violência imposta nos diversos espaços em que a lógica imperialista se impôs, mas também que necessidade de compreensão da história do processo de colonização, aculturação e violência na história. Esta muitas vezes é (re)conhecida pelo trabalho de escritores, cujas obras se constituem como documento de barbárie – no sentido de registrarem a violência desde o período colonial a qual a comunidade negra brasileira foi submetida.

A história e a produção literária assinalam que a escravidão/exploração do negro no Brasil iniciou no período colonial e suas cicatrizes ainda se verificam até hoje. Trata-se de uma violência moral, cultural, física e psicológica (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006). Os colonos europeus justificaram a escravidão por meio do argumento de que os negros eram selvagens e sem civilização. Maria Firmina dos Reis, no romance *Úrsula* (1958), primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra maranhense, traz relatos da personagem mãe Susana, e esse contexto literário remonta esse passado histórico sombrio.

Com esse papel de reflexão, denúncia e exposição de um “outro” olhar sobre a história, a literatura afro-brasileira tem ressignificado a cultura, a história e a própria literatura. Alinhando valor literário, diálogo crítico com a história, representação da identidade negra, essa literatura tem um valor político e social. Ela supre uma lacuna secular no processo educacional, histórico e político brasileiro que relegaram à invisibilidade as contribuições dos povos afrodescendentes à constituição da nação, subjugando-os a visões construídas por outros que não exteriorizam suas vozes. Conhecer a cultura, a história e a arte desses povos é oportunizar a todos um necessário olhar a partir da escuta a vozes de negros e negras que desde a colonização foram vítimas de imposições culturais, sociais do homem branco. Segundo Oliveira e Júnior,

Inserir a cultura africana e afrodescendente na escola representa não só uma conquista do Movimento Negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas de toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que ocasionou em reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012, p. 2)

É importante pontuar que a inserção da cultura africana e afrodescendente e especialmente da literatura afro-brasileira nas escolas ampara-se em marcos legais que foram fundamentais no sentido de exigência dessa abordagem, embora isso não se traduza, efetivamente, em mudanças nas práticas escolares. São vários documentos nesse sentido, como mostra a ilustração a seguir:

| <i>Documento</i> | <i>Importância</i> |
|---|---|
| Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 | Estabelecimento de igualdade entre homens e mulheres; definição de racismo como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” |
| Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Ementa: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. | Obrigatoriedade de o currículo escolar contemplar “aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, sendo obrigatório “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, conforme alteração dada pela Lei nº 11.645, de 2008). |
| Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 Ementa: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. | Inserção da obrigatoriedade de discussão nas escolas da participação dos negros na história e cultura na nação brasileira, o que indica que componentes de Arte, Literatura e História devem corresponder a esse propósito. |
| Lei 11.645, de 10 de março de 2008 Ementa: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. | Explicitação de da obrigatoriedade de o currículo contemplar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, especialmente no âmbito de “educação artística e de literatura e história brasileiras.” |

Quadro 1 – Marcos legais da cultura afro nas escolas

Fonte: elaboração das autoras (2023)

As leis nº 9.394 e nº 10.639 são importantes marcos que explicitam a regulamentação do artigo 5º da Constituição ao indicar claramente a proibição de discriminação a dois povos: afrodescendentes e indígenas. É um avanço na medida que tornam obrigatória uma abordagem que deveria, sempre, ter sido objeto de aprendizagem nas escolas, dada a presença dessas culturas desde o período colonial. Tardamente, mas fundamentais, essas legislações buscam trazer necessárias mudanças no currículo escolar de forma a tentar um “equilíbrio” no estudo dos povos que formam a identidade nacional.

A nº 9.394 é um marco histórico por ser trazer a primeira referência ao estudo das relações étnicas e raciais, e suas alterações assinalam a tentativa de construção de uma nova perspectiva curricular nas escolas, com clareza de conteúdos a serem inseridos.

Quanto à lei nº 10.639, trata-se de um novo passo em prol da diversidade cultural das escolas, como outra medida de caráter prescritivo a ser observado pelas instituições de ensino. Contudo, ainda é importante pontuar que,

Transcorrida mais de uma década da promulgação da Lei 10. 639/2003, a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar se constitui um desafio para muitos docentes da educação básica, sobretudo porque ainda é comum o direcionamento eurocêntrico dos currículos e dos livros didáticos, o que faz com que os conteúdos estabelecidos por essa Lei sejam discutidos nas escolas apenas em alguns momentos, a exemplo das datas comemorativas. Isso faz com que tais conteúdos não se encontrem implementados no currículo escolar. (CHAGAS, 2027, p. 95)

Além disso, ao identificar que especialmente os componentes de Arte, Literatura e Histórica devem abordar, em seus currículos, essas questões, tem-se o incentivo à disciplinarização como se “o tema escolar” fosse mais importante para algumas áreas, quando é essencial que todas façam um trabalho pedagógico coletivo voltado à formação multicultural e a valorização das contribuições de povos indígenas e afrodescendentes. Nessa esteira, ao indicar apenas três componentes, a legislação nacional camufla a ideia de que é dever de todos contemplarem visões não apenas europeias e coloniais, mas nacionais e decoloniais da formação da nacional.

No âmbito desse movimento e valorização da cultura, da arte e da história afro-brasileira, surgem ainda no final de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que expressam com maior clareza a valorização do caráter pluralista de formação do povo brasileiro com contribuição de indígenas, negros e brancos. Com caráter orientativo, asseguram importância “ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1998, p. 121). Assim, reconhecem o pluralismo na formação da nacionalidade brasileira e apostam em temas transversais como forma de explorar essas questões na construção do exercício da cidadania.

Em perspectiva de formulação de uma base nacional, em 2018, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que amplia as perspectivas sociais, éticas e educacionais dos PCNs, fortalece o ensino por competências e habilidades em distintos campos. Insere fatores importantes como a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, as quais se expressam em três fundamentos: igualdade, diversidade e equidade. Reforça o documento a importância da educação das relações étnicas e raciais, expressando um “compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2018, p. 15-16). Ainda é relevante esclarecer que

A forma como a Educação Étnico-Racial está contemplada na BNCC, visa atender as determinações jurídicas, porém, os conteúdos abordados nos componentes não promovem práticas integradoras entre seus pares, contradizendo o que está exposto no início do documento. (SILVA, 2020, p. 8)

Apesar de haver lei federal brasileira que aponte a necessidade de abordagem da cultura africana nas salas de aula na Educação Básica e das bases curriculares também sinalizarem a presença do tema, não se pode assegurar que a simples menção regulamentar implique leitura adequada dos textos literários que tematizam e problematizam a cultura, a história e arte afro-brasileira, tampouco que as narrativas e poesias literárias afro-brasileiras serão de fato compreendidas pela sua natureza e especificidade. Uma natureza que extrapola a capacidade inventiva, própria de grande parte da literatura ocidental, e põem em relevo história, violência, cultura e uma leitura crítica do processo colonial.

Logo, não é possível dissociar, nessa literatura, o texto e o contexto, e esse viés político e histórico que marca a literatura africana, como nos exemplos indicados na análise dos textos de escritores angolanos, leva-nos a pensar em uma proposta de leitura que possa inter-relacionar abordagem estética e conteúdo crítico-social das narrativas apresentadas. Em estudo sobre os impactos dessas regulamentações, Mattos (2003) identifica o distanciamento, nas práticas escolares, do que as leis apontam e propõe quatro medidas de enfrentamento desse descompasso:

[...] abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano; a segunda passa por historicizar o processo de racialização dos negros nas Américas, em suas relações com a memória da escravidão, e suas implicações em termos de definição de direitos civis nos países do continente; a terceira, incorporar, à formação de professores, a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil; e, por fim, a quarta, de forma mais incisiva, incorporar à formação de professores do ensino fundamental as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências concretas de criação e de transformações culturais identitárias, na experiência da diáspora africana (Mattos, 2003, p. 127-136).

No campo específico da literatura afro-brasileira, para esta seja amplamente discutida e possa contribuir para a formação cidadã, ela precisa ser trabalhada na escola, ser lida por professores e alunos, o que traz desafios. Acerca deste, três mostram-se elementares: o acervo literário nas bibliotecas escolares; o acesso a materiais didáticos; e a formação docente.

Em relação ao acervo literário da produção afro-brasileira, cabe pontuar que ela precisa estar presente nas escolas. Assim como o conjunto de obras de escritores brancos que está disponível nas bibliotecas, obras de autoras e autores negros e referenciais da história e da cultura afro-brasileira e africana devem estar disponíveis a professores e alunos, em quantidade adequada e com atualização periódica. O acesso a essas bibliografias é fator essencial para estudo da cultura, da literatura, da arte e da história

dos povos afrodescendentes. Ainda outro precisa ser observado também quanto à autoria: autores negros de estudos científicos devem compor a lista do acervo, “negreando” a ciência feita no Brasil.

No que tange ao acesso de materiais didáticos que se centram da literatura afro-brasileira, cabe pontuar inicialmente que eles são fundamentais não apenas como instrumento pedagógico, mas como acesso a textos literários. Com limitações de recursos didáticos para fomento de práticas de leitura na escola, os livros didáticos são ainda a principal fonte dessas práticas. São, em muitas escolas, o único material que professores e alunos dispõem. Contudo, esses materiais apresentam lacunas. De acordo com Munanga (2005), os manuais escolares raramente tiveram a representatividade do negro e do índio. Os educadores conscientes sabem que “a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do ‘outro’ e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana” (MUNANGA, 2005, p. 16, grifos do autor). Por isso, quando esses sujeitos aparecem nos livros, é comum a caricatura e a estereotipia, como aponta o estudo de Pires (2002) em análise de livros didáticos de Língua Portuguesa para o 4º do ensino fundamental.

Em linha de raciocínio semelhante quanto à representação do negro em materiais didáticos, Oliveira (2004) identifica uma velada política do branqueamento na sociedade nacional ao preconizar e difundir exclusivamente a estética e os valores da cultura branco-ocidental, o que resulta no silenciamento de outros, entre os quais os afrodescendentes.

Concorda-se com Souza quando afirma que a “história da literatura no ocidente sempre invisibilizou a contribuição de povos não europeus, tanto no protagonismo nas histórias, com o intuito de negar e esconder suas identidades para subjugar e manter sob a condição de subalterno os povos que estavam sob seu domínio” (SOUZA, 2019, s.p.) Tais lógicas precisam ser distorcidas com a presença de materiais didáticos que: coloquem os povos afrodescendentes como sujeitos da história e da cultura; valorizem a identidade desses povos sem um viés caricatural; insiram a literatura afro-brasileira como objeto de estudo; promovam reflexões críticas sobre a cultura dos povos afrodescendentes.

No campo da leitura literária, quando há bibliotecas escolares, raros são os textos da literatura afro-brasileira presentes para estudo de autores, obras. Poucos exemplares, que inviabilizam a leitura do mesmo texto a todos os alunos. Desatualização e precariedade de acervo, bem como de sua manutenção. Esse cenário, comum ainda a escolas brasileiras, especialmente as da rede pública, acentua, em primeiro lugar, o difícil acesso dos alunos à leitura literária, pois em muitos contextos a escola é a única fonte de acesso ao livro. Em segundo, torna ainda mais distante o texto afro-brasileiro de leitores em formação.

A formação de professores também é elemento essencial para que a “vida” da literatura na escola, com práticas de leituras adequadas, prospere na formação de leitores e na construção da cidadania. O primeiro elemento importante desse processo é a formação do professor-leitor: aquele que lê literatura. Por mais óbvio que isso pareça, nem sempre

isso se consolida na formação do professor de literatura que, assim como outros, tem muitas vezes jornadas intensas de trabalho que dificultam a leitura contínua de obras, como as recém-lançadas, que nem sempre são acessíveis à compra dado o contexto social de professores.

A isso se acrescenta a ideia de que o hábito e o prazer da leitura identificados no perfil docente são fundamentais para estimular também nos alunos o gosto pela leitura literária. Conforme explica Lajolo (apud SILVA, 1998, p. 18)

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Mas ser um bom leitor ainda é insuficiente. É preciso investir na formação acerca de práticas mediadoras de leitura: como explorar a literatura em sala de aula para que ela não seja apenas uma tarefa, uma obrigação, algo sem sentido? Nesse âmbito, a leitura literária precisa ser tratada com algo que, além do prazer despertado no aluno-leitor, faça sentido para uma leitura mais ampla no sentido de significar algo para sua formação, propor questionamentos que promovam sua formação e sua reflexão. Enfim, a leitura de literatura precisa ser amparada em um encantamento pelo texto e em um hábito para toda a vida, além do espaço escolar.

A formação continuada de professores é fundamental para essa articulação. Revistar as práticas, reconhecer novas metodologias de trabalho com o texto na sala de aula, identificar critérios de seleção de textos, atualizando as listas de leitura. Tudo isso é essencial e não se faz, de forma plena, apenas na graduação. A formação precisa ser contínua, pois, além disso, a cada ano tanta literatura surge, a cada década novas demandas de leitura se apresentam metodologias surgem, o que também requer do professor uma atualização.

Proposições: literatura afro na sala de aula

Considerando a importância de a literatura afro-brasileira ser amplamente inserida no cotidiano escolar, durante o ano letivo – e não apenas no mês da consciência negra – propõe-se um roteiro de leitura das obras narrativas e poéticas da literatura afro-brasileira, associadas a leituras de outros objetos artísticos, de modo a equilibrar a perspectiva de abordagem estético, história e social dos textos literários – objetos centrais das proposições de leitura na educação básica – anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A proposta consiste em apontar os seguintes elementos, que podem ser adaptados para distintos contextos escolares da Educação Básica, tendo-se em vista também os regulamentos dessa etapa formativa:

Quadro 1 – Roteiro de proposições

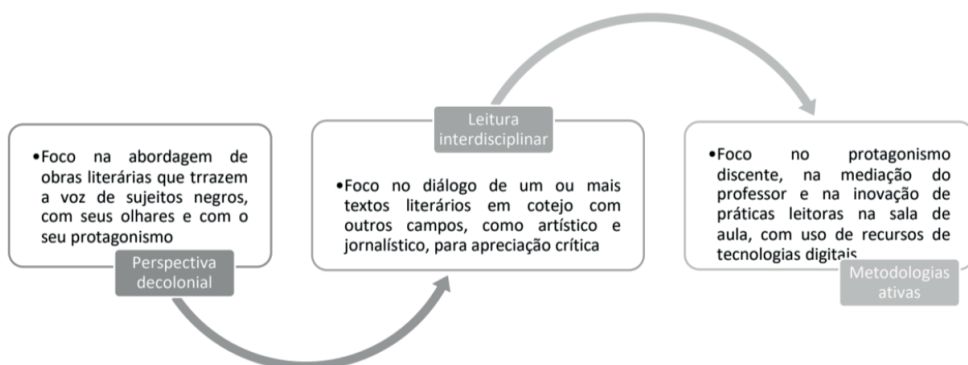
| | |
|---|---|
| Tema gerador | • Temática central explorada na leitura dos objetos selecionados |
| Objetivo central | • Objetivo geral da sequência de atividades, com foco na leitura, na formação cidadão e na perspectiva decolonial |
| Etapa da educação básica | • Indicação dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio para os quais a proposta se adéqua |
| Competências e habilidades de acordo com a BNCC | • Indicação de competências e habilidades que se adéquam à sequência didática e ao objetivo geral |
| Sequência didática | • Descrição das sugestões de atividades práticas na sala de aula, com exploração de recursos diversos, assim como metodologias variadas |
| Avaliação | • Sugestão de processos de avaliação das atividades |

Fonte: elaboração das autoras (2023)

Importante registrar dois aspectos centrais: a escolha de textos literários e a sequenciação didática. Quanto ao primeiro, cumpre destacar a opção por textos curtos, como contos e poemas, uma vez que permitem a leitura oral comentada em sala de aula; por textos disponíveis em publicações na rede, para que todos possam lê-los de forma mais acessível; por autores contemporâneos cujas obras são de qualidade artística singular e com temas afins ao contexto da afrocultura brasileira.

Em relação à sequência didática, alguns elementos são pressupostos básicos que as fundamentam tanto do ponto de vista teórico-crítico quanto metodológico: a perspectiva decolonial, a leitura interdisciplinar e as metodologias ativas, como sistematizado na ilustração a seguir:

Figura 1 – Fundamentação da sequência didática



A proposição apresentada tem como tema gerador violências sofridas por mulheres negras no contexto brasileiro, observadas a partir da voz feminina em narrativas de Conceição Evaristo e de dados estatísticos provenientes de pesquisas sobre essa realidade. A delimitação do tema ampara-se na perspectiva de que mulheres negras são, em comparação com mulheres brancas, muito mais propensas a violência verbal, sexual, física, simbólica, patrimonial.

O objetivo geral dessa proposta é despertar o senso crítico para desigualdades e discriminações vividas por mulheres, especialmente as mulheres negras, sensibilizando para o contexto destas como forma de compreensão da realidade que enfrentam e das alternativas de prevenção à violência e à discriminação.

A etapa a que se destina a prática é 8º e 9º anos do ensino fundamental ou 1º ano do ensino médio, uma vez que nessa fase formativa os alunos já devem ter familiaridade com a leitura literária de conto e habilidade de reflexão sobre temas como a violência a partir de ângulos diversos, o que possibilita um olhar comparativo sobre diferentes objetos de leitura.

Quanto a competências específicas da área de Linguagens a serem desenvolvidas, destacam-se nos anos finais do ensino fundamental:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (...) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (...) Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018)

As competências específicas do componente de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental são:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo

como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2018)

No Âmbito do ensino médio, como competências específicas da área de Linguagens, selecionam-se:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018)

Em relação a habilidades, salientam-se:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção,

como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas. **(BRASIL, 2018)**

Para tanto, a sequência didática é sugerida da seguinte forma. A primeira atividade consiste na motivação para discussão do tema norteador e leitura literária, com questionamentos, feitos pelo professor acerca dos conceitos de discriminação; violência e tipos de violência; desigualdades entre mulheres brancas e negras. O docente deve estimular a reflexão e a busca de informações, indicando palavras-chave para busca de informações na internet, em site de notícias e reportagens.

Em seguida, a proposição consiste em construção de uma nuvem de palavras com expressões-chave que caracterizam, em geral, o universo da mulher negra brasileira. Cada aluno pode construir a sua nuvem, valendo-se de sites e plataformas para a criação on-line das nuvens. Sugerem-se as seguintes ferramentas, todas gratuitas, mediante criação de cadastro: <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>, <https://infogram.com/pt/criar/nuvem-de-palavra>, <https://pt.venngage.com/features/criar-nuvem-de-palavras>.

A terceira atividade consiste na leitura oral do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, o qual está disponível no portal <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>. Essa leitura pode ser feita pelo professor, que trabalhando a entonação, pode despertar ampla atenção discente com a escuta e compreensão oral da narrativa.

Finalizada a leitura oral do conto, chegam-se a dois momentos de exploração do texto. O primeiro consiste em reconhecer o contexto do conto de Conceição Evaristo, o qual foi publicado na antologia *Olhos d’água*, cuja capa do livro pode ser apresentada aos alunos. Indagações sobre as relações do título do livro com o conto podem ser feitas, assim como uma abordagem geral acerca da obra. Os alunos podem ser convidados a buscar, em site de busca da internet, referências sobre a autora, procurando saber quem é, quando começa a escrever e por que escreve, quais temas aborda. Atividades, portanto, centradas na contextualização da obra e da autora, visando à introdução da literatura afro-brasileira como um dos eixos de conhecimento.

O segundo momento de apreciação do conto reporta-se tanto do ponto de vista formal quanto temático, com abordagem que pode ser oral ou escrita. Propõem-se questões como estas: Por que o conto tem o título “Maria”? A que esse nome remete? Qual temática é contemplada na narrativa? Quem conta a história e como conta? Qual é o momento de maior tensão? Como se constrói o desfecho da história? Que relações o conto estabelece com acontecimentos reportados em notícias publicadas em jornais e sites informativos?

O próximo momento da sequência consiste em uma consulta na internet com filtro notícias sobre estes temas: violência contra mulher; empregabilidade da mulher negra; escolaridade de mulher negra; duplo trabalho exercido por mulher negra; feminicídio de mulheres negras. Outros enfoques podem ser arrolados nessa busca. A partir das

informações coletadas pelos alunos, segue-se a exposição oral dos dados, visando a uma ampla discussão e um cotejo entre realidade e ficção.

Em seguida, na quinta atividade, procede-se ao cotejo entre a história narrada no conto e os dados encontrados na consulta on-line. Essa etapa pode ser conduzida por meio de um debate organizado a partir destas questões: Que dados as notícias mostram? O que eles revelam sobre a condição da mulher negra brasileira? Que aproximações entre eles e o conto podem ser construídas?

A sexta proposição consiste na elaboração de cartaz de campanha sobre os temas arrolados na discussão anterior. É necessário destacar que, ao explorar o gênero cartaz, caracterização, linguagem, objetivos do gênero devem ser de conhecimento prévio do aluno, em práticas educativas que fomentem o estudo do gênero para que a produção dos alunos seja adequada ao contexto de produção e circulação. Os cartazes podem ser feitos em duplas, com exploração de ferramentas da plataforma Canva, cujo acesso, mediante cadastro gratuito, pode é feito no site <https://www.canva.com/> Os cartazes devem ter o objetivo de instruir os leitores, informando-os sobre os enfoques propostos e chamando a atenção para ações necessárias de prevenção à violência e à discriminação a mulheres negras.

Depois de revisados os cartazes e feitas adequações que professor e alunos julgarem necessárias, eles devem ser publicados nas redes sociais da escola, de forma gradativa de acordo com o planejamento do grupo, a fim de ampliar a disseminação de informações e ações fundamentais no combate à violência contra mulheres negras. Devem ser solicitados comentários e compartilhamento das publicações, visando a maior alcance de público-leitor dos cartazes.

Por fim, a avaliação da sequência de atividade pode estar pautada em critérios, como: nível de aprofundamento de leitura do conto; pesquisa consistente acerca dos temas, considerando-se os dados coletados e as fontes selecionadas; produção do cartaz (nível de informação, estratégias de influência e persuasão dos leitores, design gráfico, adequação de linguagem ao gênero).

Considerando-se esse roteiro, que é simples e com uso de recursos das tecnologias digitais acessíveis, tem-se a implementação de metodologias ativas, centradas no protagonismo discente e no professor como mediador de leituras. Os questionamentos propostos estão centrados na reflexão crítica dos leitores, levando-os a uma ação cidadão de mobilização da comunidade, nas redes sociais, quanto aos temas que a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo explora tão bem. Espera-se que a sequenciação otimize a leitura prazerosa também a todo o grupo, dando sentido ao objeto central – o conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se encerrar a discussão deste capítulo, algumas observações são necessárias. Quanto à sugestão de prática de leitura, acredita-se que o roteiro possa servir de ponto de partida para uma proposta de formação leitora que assuma também um papel político e ético na abordagem da cultura afro. As opções de leitura e seu desenvolvimento indicam posicionamentos e visões, teóricas, críticas e ideológicas. Se o objetivo é transformar o currículo numa dinâmica antirracista e humana, a leitura da literatura afro-brasileira também é essencial, assim como o que se faz com ela na sala de aula.

Para tanto, em primeiro lugar, o mediador da prática leitora deve oportunizar espaço para a literatura afro-brasileira como objeto artístico de valor a ser cultuado na escola, dando a ele legitimidade, compreendendo seu contexto de produção, assim como desenvolvendo sequências didáticas inovadoras. A proposta busca ser uma alternativa de resistência da literatura afro-brasileira em referenciais didáticos, porque estes ainda carecem de abordagem mais ampla dessa literatura.

Ao oportunizar a leitura dos textos literários indicados, tem-se uma valorização de um outro lado da história literária, da história nacional e da cultura: o de preservar a memória e a identidade dos povos negros. E essa busca também deve ser uma busca de todos que não querem ver repetidas histórias de dominação e opressão, por aqueles que também não querem assistir passivamente a um processo de esquecimento do imperialismo português sobre contextos vulneráveis, como os africanos.

Atuar na formação leitora em uma perspectiva que possa revelar o quanto a arte pode contribuir para uma formação intercultural e politizada é tarefa que se impõe na atualidade, para evitar que novos processos escravistas possam se perpetuar com novas roupagens, novas sistemáticas de comunicação. Isso porque “A literatura continua a ser a via privilegiada para a expressão desse descontentamento, embora muitos dos autores em causa acabem por não se afastar tanto do poder como inicialmente pretendiam ou como nós possamos ser induzidos a acreditar” (VENÂNCIO, 1992, p. 9)

Diante disso, há a necessidade de apresentar, conhecer e socializar outros discursos, na perspectiva do contrapoder, para que possamos entender que a função dada pelos escritores e intelectuais angolanos à literatura é a de um instrumento de registro histórico e linguístico e de perpetuação cultural do país assim como de denúncia e contestação de regimes de opressão vivenciados nesse espaço.

Outrossim, a defesa da leitura de textos afro-brasileiros na sala de aula faz-se necessária para a formação intercultural do leitor, tomada de posicionamento político sobre processos (de)coloniais e ainda como artefato cultura capaz de contribuir para se evitar práticas de esquecimento e desmemória acerca de processos coloniais impostos pelo regime imperialista português. Promover práticas leitoras com esse intuito é ainda ampliar a dimensão da literatura que assume um papel de resistência à dominação e aculturação europeia em defesa de um país democrático, multicultural e antirracista.

Dessa forma, com forma de sistematização das reflexões propostas neste capítulo, duas questões são chave para finalmente encerrar a discussão: negritar o currículo e afrolettrar a formação escolar. O primeiro aspecto refere-se à construção de um currículo mais heterogêneo no sentido de fazer circular e refletir sobre diferentes perspectivas. Negrejar é intensificar a contribuição de negros e negras na formação escolar, movendo o status único historicamente dados ao paradigma tradicional – branco, eurocêntrico, conservador.

O segundo associa-se a uma necessária intensificação do contato com olhares afros e da leitura de obras da literatura afro-brasileira, em prol de uma formação letrada calcada no reconhecimento de particularidades que afligem os sujeitos negros, no aprofundamento de questões importantes, como racismo e preconceito; na compreensão da importância de pensamento e atitudes antirracistas; no conhecimento de vivências de histórias de pessoas negras; na valorização da história, da cultura, da linguagem, da arte dos povos afrodescendentes; na cidadania como objetivo final de formação escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

CHAGAS, Waldecir Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KFVY38qTQ55qnVLx55sj7kh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 nov. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430/8332>

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Refina (Org). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Beatriz de Sá; JÚNIOR, Henrique Antunes Cunha. A importância da lei federal nº10.639/003. **Revista África e Africanidade**, v.16, nº17, fev./mai.2012

OLIVEIRA, A. G. de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40coliveira.htm>> Acesso em: 30 out. 2023.

PICOLOTTO, Emanoeli Ballin. **Prêmio Jabuti e os romances premiados no século XXI: diálogos e intersecções**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões). Frederico Westphalen, 2017.

PIRES, Susan. **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2002.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Clesivaldo da. A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista? **Anais da XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6739-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 21 out. 2023.

SOUZA, Wagner Silva de. O perverso reflexo do racismo na Literatura Brasileira. 2019. Disponível em: <https://biblio.cartacapital.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2023.

VENÂNCIO, José Carlos. **Literatura e poder na África Lusófona**. José Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

A BIBLIOTECA ESCOLAR E A LITERATURA: ESPAÇOS (COM)FABULADOS

Data de aceite: 01/12/2023

Ivana Ferrante Rebello

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos

Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa “Ensino de literatura na educação básica: estudo de manuais didáticos”, institucionalizado na Universidade Estadual de Montes Claros (RESOLUÇÕES 024 e 275 CEPEX/2020).

Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade.

(BORGES, 2015, s/p)

As bibliotecas escolares costumam estar ao final dos corredores, num espaço geralmente improvisado, com iluminação precária e pouca atratividade. Prateleiras organizadas guardam livros raramente ou nunca abertos, catalogados e arquivados. Em visitas recentes a escolas de Ensino

Fundamental e Médio, percebemos que há bibliotecas que são, geralmente, salas trancadas. Em parte, porque nelas se concentra um patrimônio escolar constituído de televisão, vídeos cassetes e data-shows, que devem e merecem ficar ao abrigo de roubos, desvios ou intempéries. Em parte, porque, historicamente, as bibliotecas são concebidas como arquivos petrificados ou lugares sagrados, a que poucos iniciados terão acesso. A constatação nos permite pensar no espaço dado à literatura na prática escolar.

A arquitetura das escolas públicas não considera o lugar das bibliotecas. Distante dos espaços de maior visibilidade e circulação dos estudantes, a biblioteca escolar costuma servir também para condicionar caixas de livros didáticos, depósito de carteiras e cadeiras, computadores empoeirados e equipamentos em desuso. A “extravagante felicidade” mencionada por Jorge Luís Borges torna-se uma excrescente mensagem, num cenário que, a rigor, deveria encantar leitores e formar cidadãos.

Sanches Neto, no artigo “Desordenar uma biblioteca: comércio e indústria da leitura na escola”, afirma que “A biblioteca não pode ser vista como um lugar secundário do estabelecimento escolar. Ela é o cerne do ensino e como tal deve ocupar uma localização privilegiada” (SANCHES NETO, 1995, p. 31). A conclusão do pesquisador, como se comprova, está muito afastada da realidade.

O primeiro **Plano Nacional de Educação** (PNE/2000) previa que todas as escolas fossem equipadas de bibliotecas em 5 anos. Entretanto, os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidenciam que não houve avanços nem na ampliação do número de bibliotecas, tampouco no incentivo a seu uso. Mal-usado, precário, inacessível e frustrante, o lugar físico da biblioteca é uma interessante metáfora para se compreender os espaços que o livro literário e a formação do leitor de literatura têm na realidade escolar na contemporaneidade. O **Plano Nacional Biblioteca da Escola** (PNBE), instituído pelo Ministério da Educação em 1997 – incorporado, em 2017, pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – com o propósito de distribuição de obras literárias, de pesquisa e de referência para a composição dos acervos escolares, ao que parece, ainda não é fruído em todas as suas potencialidades. As propostas e políticas pedagógicas acerca da leitura literária na escola estão discriminadas nos documentos da Educação Básica, que considera o acesso à literatura um direito dos estudantes. Entretanto, tempo, escolarização e fragmentação de leituras influenciam nas escolhas e metodologias utilizadas em sala de aula. Na prática, o professor e o estudante só dispõem com regularidade do livro didático, como meio de acesso à literatura.

Vêm ganhando corpo as discussões acerca da importância das bibliotecas nas escolas e de como deve ser concebido esse espaço, de modo que se torne, efetivamente, um local de encontros, diálogos, aprendizado e leituras. Uma biblioteca é mais do que uma sequência de livros acondicionados em estantes, ou amontoados em caixas. Ela precisa abrir-se para o estudante, despertando sua curiosidade e interesse. Lembra-nos a lição de Besnosik (2015, p. 58), para quem “a presença do livro não significa a existência do leitor. Há todo um trabalho que precisa ser realizado para que os livros saiam das estantes e comecem a povoar a vida dos sujeitos”.

Entre o paraíso idealizado por Borges e a realidade da maior parte das escolas públicas brasileiras parece haver um abismo. Gláucia Mollo e Maria José Nóbrega, em texto publicado no livro **Biblioteca escolar: que espaço é esse?**, revelam que

Dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), revelam uma situação preocupante: a cada dez escolas, sete não têm um acervo de livros disponível para seus estudantes. Apenas 30,4% das escolas brasileiras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuem bibliotecas. Um percentual menor do que as 38,9% com acesso à internet. (MOLLO; NÓBREGA, 2011, p. 4).

Para as pesquisadoras, o conhecimento desse cenário revela o desafio enorme que a sociedade brasileira deverá enfrentar, considerando ainda o que prevê a Lei nº 12.244/2010, no tocante à universalização das bibliotecas escolares no Brasil. A promulgação da lei coloca em questão os papéis desempenhados pela biblioteca escolar, alinhados à presença indiscutível da tecnologia à disposição do leitor.

Esse dado já é suficiente para nos fazer entender que não só a aquisição como a prática de leituras mudou. Já não se concebe mais uma leitura horizontal, com páginas sequenciais, quando o leitor, conectado, pode ter acesso a várias janelas que orientam seu olhar para múltiplos textos. Por esse ângulo, podemos supor que a própria organização tradicional das bibliotecas deve ser repensada no espaço escolar. Não são poucos os estudos que têm se ocupado desse objeto. Afinal, estando em pleno século XXI, considerado o século do conhecimento, não é tarefa fácil aceitar com tranquilidade que as escolas, como principais agências de letramento, não priorizem o espaço da biblioteca escolar como centro difusor de educação e cultura.

Todos somos unânimes na compreensão de que o acesso virtual a textos, bem como as novas práticas de leitura, produz grande impacto na aprendizagem escolar, em que o livro ocupa(va) posição central. Essa questão deve considerar, ainda, o lugar pouco atrativo e quase obsoleto da biblioteca na organicidade escolar e a forma como o livro literário, chegando mal à mão do estudante, perde gradativamente espaço para as mídias. O desafio que se coloca ao professor, na contemporaneidade, é também esse, porque, ainda que ele saiba que não pode ignorar a internet, o letramento literário não pode acontecer apenas por este meio. É preciso lembrar que o termo letramento envolve habilidades como capacidade de ler e compreender com profundidade os textos, desenvolver capacidade de análise, de comparações e de relações entre eles. Além disso, espera-se que o estudante, gradativamente, leia textos mais densos e mais complexos.

Essa importante questão nos leva de volta ao caminho das bibliotecas e dos livros. A biblioteca não pode ser mais o lugar da falta e da ineficiência na prática escolar, mas se o é, quais são os caminhos que se colocam para que o livro chegue às mãos do estudante?

No profundo fosso das desigualdades sociais do Brasil, são raras as escolas com espaços planejados para a prática de leituras; também são poucas as que contam com acervo adequado de livros para todos os níveis de escolarização. Ainda se leva em consideração as poucas horas dedicadas à leitura em sala de aula.

A literatura é, mormente, ministrada dentro da carga horária do componente curricular Língua Portuguesa. Como o espaço das bibliotecas é precário ou fechado, a prática da leitura literária se dá por meio do livro didático, quase sempre sem obrigatoriedade de carga horária específica destinada a ela. Enclausurada na arquitetura precária das escolas, na grade curricular e nos livros didáticos, a literatura desconfigura-se como objeto autônomo, inquieto, tornando-se um lugar de falta e de exclusão. Esse não-espaço, esse lugar de falta é que nos diz, exaustivamente, que há muito a ser feito.

1. A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos dos diferentes componentes curriculares têm como objetivo estabelecer uma espécie de espelhamento das orientações descritas nos documentos oficiais sobre conteúdos para os diversos níveis de ensino da Educação Básica. Assim, as coleções organizam-se em unidades e capítulos variados, com a proposta de que esses temas sejam distribuídos ao longo das etapas, de forma a atender às principais exigências da Educação.

No âmbito do componente curricular Língua Portuguesa, a coleção **Português: linguagens** (Ensino Médio, volumes 1, 2 e 3), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Saraiva, 2015)¹ – coleção mais distribuída no Brasil pelo PNLD/2015, conforme informações disponíveis no sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)² – contempla conteúdos de linguagens como gramática, sintaxe, produção de texto e literatura, entre outros. No que diz respeito à literatura, apresenta-se uma perspectiva historiográfica, passando pelo Classicismo, Barroco, Romantismo etc., até à contemporaneidade, em que se nota a presença de fragmentos de textos e ensaios críticos sobre a função e a natureza da literatura e a visada dialógica com o cinema, a música e outras expressões artísticas.

No volume 1 da coleção,³ podem ser encontrados textos literários de gêneros variados, com destaque para o poema, sendo que, para a maioria dos textos extensos, o registro traz apenas um excerto da produção, como se pode notar na página 34, com a referência a textos de Camões e de García Lorca, ou na página 105, referenciando-se a um poema de Castro Alves. O livro apresenta aproximadamente três dezenas de fragmentos de textos literários, sendo a maioria de autoria de homens, com exceção de referências a Marina Colasanti, Hilda Hilst e Roseana Murray, por exemplo.

Com o objetivo de se apresentar como um conjunto de textos literários minimamente importantes à formação do estudante, e pelo caráter de contingência de um livro didático, sabe-se impossível que esses materiais tragam textos extensos na íntegra – como mencionado anteriormente. Nesse sentido, é importante ressaltar que o Manual do Professor, anexo ao livro do estudante, cumpre tarefa fundamental ao colocar à disposição do docente informações relativas ao projeto pedagógico da coleção, à metodologia e à estrutura adotadas à composição da obra, às sugestões de estratégias didático-metodológicas para o trabalho e às sugestões de leitura extraclasse e de filmes.

O livro mencionado, na seção “Sugestões de estratégias” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 448), sugere-se que o professor estimule os estudantes a conhecerem os

1 As unidades dos três volumes, cada um com aproximadamente 400 páginas, acrescidas do Manual do Professor, faz parte do material que integra o *corpus* do projeto a que este texto se vincula.

2 Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em: 06 jun. 2019. (Na fase de elaboração desta proposta de pesquisa, que se iniciou ainda no primeiro semestre de 2019, não se encontraram dados sobre a distribuição dessas coleções do componente Língua Portuguesa a partir de 2015.)

3 Como mencionado, aqui, a nossa reflexão se voltará a apenas um volume da Coleção *corpus* do projeto.

autores estudados nos capítulos, perguntando-lhes sobre quais e como eram os textos a que porventura tiveram acesso. Como os capítulos têm como base roteiros de análise e interpretação de textos, as sugestões versam também sobre a resolução de questões em grupos para posterior correção oral e coletivamente, a depender das especificidades das produções em estudo. Entre outras propostas, a manual didático sugere ainda a leitura silenciosa ou oral pelo professor e atividades orais como debates e a pesquisa de relações entre os temas trabalhados nos textos literários e os boxes e ilustrações que os acompanham – estratégias e propostas didáticas que, em nossa avaliação, mostram-se positivas e eficazes no trabalho com o texto literário, de maneira a subsidiar o trabalho com o texto literário em sala de aula.

2. LITERATURA E INDISCIPLINA: INTERVENÇÕES

O verbo ler não suporta o imperativo.

(PENNAC, 1993, p. 11)

Essa pesquisa, em andamento, vem observando as singularidades dos cotidianos escolares e a forma como a literatura tem sido trabalhada em sala de aula. A presença de um acervo qualificado nem sempre é o problema maior, visto que, a partir da década de 1990, do século XX, as políticas públicas de leitura preocuparam-se em munir as escolas de livros didáticos e literários. Observamos, no entanto, que ainda é muito tímida a cultura escolar de articulação por parte dos sujeitos que assumem o fazer pedagógico.

Retomando o lugar da biblioteca na escola, além da constatação do novo espaço da mídia, que se torna realidade concreta a que as práticas escolares não devem desprezar, pensamos que é imperativo redefinir o conceito tradicional de arquivo (comum nas bibliotecas). Na prática escolar, o arquivo da biblioteca tem a tarefa de catalogar e preservar livros, mas seu lugar não pode ser uma espécie de santuário, onde se deve entrar em silêncio. A felicidade extrema a que alude Borges, colocado na epígrafe deste texto, considera a biblioteca como palco e cenário, constituído de múltiplos caminhos e destinos. Cada um deve percorrê-la da sua forma. No entanto, como iniciar tal caminhada?

Recorremos a Umberto Eco, que lembra que “todo texto é a uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor” (ECO, 1994, p. 34). Para ser mobilizado, esse corpo precisa de motivações – eis onde deve entrar o professor. Ele deve ser o encantador, o motivador desse encontro. Sua competência técnica, sua habilidade e sua experiência de leitor devem ser convocadas para fazer a transposição do leitor do mundo, tal como considera Paulo Freire, para o leitor de livros, como requer a formação plena do educando.

José Mindlin, bibliófilo e detentor de uma biblioteca de acervos raros, declarou que “Todo bom leitor teve na sua história de leitura alguém mais velho, que o iniciou no amor aos

livros” (MINDLIN, 2009, p. 20). O professor deve ser esse alguém que, imbuído da tarefa de ensinar a ler, deverá trazer para sua prática cotidiana o prazer de ler e o amor pelos livros. Os primeiros contatos devem ser lúdicos, desvinculados da ordenação enfileirada da sala de aula convencional, em que o corpo e os sentidos de todos devem ser convocados.

As proposições e estratégias a seguir são frutos das aulas ministradas em discussões em sala, levadas para escolas de Educação Básica da rede pública, com a participação e coordenação das professoras integrantes do projeto “Ensino de Literatura na Educação Básica: estudo de Manuais Didáticos”, Rita de Cássia Silva Dionísio Santos e Ivana Ferrante Rebello do curso de Letras/ Português da Universidade Estadual de Montes Claros/ UNIMONTES (2018/2019).

3. A POÉTICA DO CORPO

Se o contato mais frequente do estudante com a literatura é a que está no livro didático, como o professor pode intervir? E o que fazer, quando os recursos de tempo e os aportes midiáticos não estão disponíveis?

O discurso pedagógico simplifica e empobrece o conhecimento literário, servindo-se do texto literário para ensinar conteúdos nada relacionados a ele. Vê-se, comumente, um texto descontextualizado, incompleto, com ausência de informações sobre o autor. Ao ser transportado para o livro didático, o texto sofre transformações em sua forma e estrutura. Como nos lembra Magda Soares, “relacionar-se com um objeto-livro-literatura é completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades, diagramações, ilustrações e protocolos de leitura diferentes.” (SOARES, 2011, p. 37).

Tomamos como base o poema “Fico cheio de Tremeliques”, de Sérgio Capparelli, que consta no livro **Português: Linguagens**, 9º ano, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, citado abaixo:

2- Leia este poema, de Sérgio Capparelli:

Fico cheio de tremeliques
Se você demora suas mãos nas minhas
fico cheio de tremeliques;
Se o telefone toca durante a noite
fico cheio de tremeliques;
Se o telefone não toca durante a noite
fico cheio de tremeliques;
Se você esquece o seu olhar nos meus
fico cheio de tremeliques;
Se sua risada explode clara

fico cheio de tremeliques;
Se fica escuro na sua tristeza
fico cheio de tremeliques;
Se você se afasta de mim
fico cheio de tremeliques;
Se eu me afasto de você
fico cheio de tremeliques;
E quando você me abraça
fico cheio de tremeliques.

Estou morrendo de tremeliques!

(111 poemas para crianças, Porto Alegre, L&PM, 2003, p. 72).

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 82)

Conforme observamos, não há nada que introduza o leitor à experiência da leitura de um poema. Não há informações sobre o texto poético e suas especificidades, como não há nada sobre o autor. Esse dado já é suficiente para demonstrar o pouco prestígio do poeta no livro didático. Quem é o autor? Que livros publicou? Em que ano vive(u) ou escreve(u)? Fossem outras criações de áreas como ciências ou tecnologias, o nome do criador, inventor seria dado, ao lado de uma biografia sucinta. Além disso, vê-se que o poema é usado para, tão somente, apreensão de aspectos gramaticais da língua.⁴ Toda a beleza da linguagem literária e seus recursos estéticos passam ao largo no livro didático.

Comprovadas as deficiências, as professoras propuseram um trabalho, em três aulas, em que a compreensão acerca do objeto literário e a possibilidade de aprendizados estéticos integrassem a parte principal do objetivo didático.

Em contato prévio, os estudantes foram convidados a levarem para a aula do dia seguinte garrafas pet com pedras. A novidade constituiu uma curiosidade e um elemento desafiador na rotina da prática escolar: o que fariam com aquele material inédito? Que aula seria aquela?

Aula 1: No dia seguinte, as professoras levaram cópias do poema, distribuíram entre eles e dividiram a turma (30 estudantes) em 3 grupos: o grupo 1, denominado grupo de percussão, ficaria com as garrafas pet; o grupo 2, denominado grupo de leitura, ficaria com as cópias do poema; o grupo 3, denominado grupo de arranjos sonoros, ficaria responsável por fazer movimentos com o corpo, ao repetir somente o verso: “Fico cheio de tremeliques”. Os estudantes foram convidados a irem para a quadra de jogos da escola.

4 As duas questões envolvidas à análise do poema são: “a) Há no poema dois tipos de oração subordinada adverbial. Identifique essas orações e classifique-as. b) Uma das orações se repete várias vezes no poema. Que papel essa repetição cumpre no texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 82)

Inicialmente, as professoras leram todo o poema, enfatizando a sonoridade e ritmo próprios. Foram distribuídas as tarefas e passou-se à execução da leitura do poema, com cada grupo executando suas funções. A experiência, executada entre risos e comentários leves, repetiu-se várias vezes, com os grupos revezando suas funções. As professoras orientadoras aproveitaram para explicar aos estudantes sobre as expressões do corpo e de como ele era importante para a comunicação poética. Os objetivos da aula eram trabalhar o ritmo, a musicalidade e a expressividade poética, num espaço diferenciado, com uma percepção lúdica. Objetivo plenamente alcançado, perceptível nas reações e comentários pós-aula. Como tarefa, os estudantes deveriam pesquisar sobre a vida do escritor Sérgio Caparelli.

Aula 2: A pesquisa deve integrar o trabalho em sala de aula. Por meio dele, o estudante interage com o conteúdo a ser ministrado, buscando, ele próprio, seus próprios conhecimentos. No caso específico, Sérgio Caparelli é um escritor voltado principalmente para o público infanto-juvenil, com mais de 30 livros publicados. É ganhador de 5 prêmios Jabutis, um dos mais conceituados do Brasil. Os resultados da pesquisa geraram interessantes conversas sobre o mundo da escrita, os prêmios literários, a vida do escritor e, principalmente, sobre as diferenças entre escritor e eu-lírico, importantes para a compreensão do poema.

Aula 3: Essa etapa foi dedicada à avaliação. Os estudantes deveriam consultar o dicionário e procurar os sentidos da palavra “tremelique”. Depois disso, eles deveriam escrever um parágrafo, apontando o que, para eles, a palavra significava no poema. Por fim, deveriam criar um desenho ou um *funk*, que representasse o poema, na concepção de cada um.

Esse relato de experiência procurou demonstrar como a prática da sala de aula pode retirar a literatura do limbo da escolarização e trazê-la, revitalizada, para seu espaço natural: o da arte. Consideramos que práticas semelhantes podem acontecer, se o professor, condutor do processo de ensino e aprendizagem, souber as diferenças entre cada modalidade textual e de como elas requerem abordagens diferenciadas.

No caso específico, a abordagem de um poema requeria a apreensão, ainda que intuitiva, das categorias de ritmo e musicalidade, integrantes da linguagem poética. Além disso, como objeto inquieto, o poema requer que se desafiem os espaços habituais da sala de aula: tirá-los do lugar habitual e propor uma nova postura corporal abriu caminho para percepções diferentes do sujeito frente à expressão artística. Por fim, propôs-se um modo diferente de avaliação, em que a percepção individual sobre o objeto-texto foi valorizada.

O exemplo reforça a necessidade de desafiar o que está proposto na arquitetura escolar, no aprisionamento modelar do livro didático e na própria prática de ensino-aprendizagem, em que a desmobilização, a motivação e a criação são constituintes essenciais. Não se pode conceber uma escola passiva e repetidora, numa sociedade tão diferente e desafiadora, como a desse século XXI.

O advento da pandemia obrigou-nos a todos a reinventar formas de expressão e de sedução, a despeito do distanciamento e dos limites impostos pela grave situação de saúde que tomou o mundo. Neste momento, escrevendo este texto e relatando uma prática acontecida antes das ameaças geradas pelo COVID-19, pensamos quais alternativas propor, para a mesma aula sobre poesia, e diante do mesmo texto, em condições virtuais. Poderíamos, por exemplo, fazer o mesmo “jogral” poético, cada qual em sua casa, usando artefatos que acompanham o cotidiano doméstico (livros e canetas, panelas e talheres, sapatos...), para os efeitos de percussão. A avaliação poderia ser feita com a produção de pequenos vídeos, feitas pelo próprio celular, que remetessem à interpretação de cada estudante sobre o poema “Tremeliques”. A pandemia nos trouxe, ainda, uma preciosa lição: na vida e na sala de aula o importante é resgatar o lúdico, expressar as emoções e buscar a alegria.

REFERÊNCIAS

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Dinamização de acervos: de que acervos falamos. Revista Digital – **Cátedra UNESCO de Leitura –PUC-Rio**. Rio de Janeiro. Disponível em: www.catedra.puc-rio.br/portal/formacao/publicacoes/revista_digital. Acesso 18 jan. 2016.

BORGES, Jorge Luiz A Biblioteca de Babel. In **Ficções** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. vol. 1,2,3.

MINDLIN, José. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro:Editora Agir, 2009.

MOLLO, Gláucia; NOBRE, Maria José. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?** Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/biblioteca-escolar-que-espao--esse.pdf>. Acesso 18 de dezembro, 2020.

PÉNNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto: Edições Asa, 1993.

SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma Biblioteca: comércio e indústria da leitura na escola. **Revista Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB/Porto Alegre: Mercado Aberto, v.14, n. 26, pp. 30-34, dez. 1995.

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

PARALELISMOS ENTRE POESIA E ARTES PLÁSTICAS: CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E OSWALDO GOELDI, JORGE DE LIMA E MARC CHAGALL

Data de aceite: 01/12/2023

Luciano Marcos Dias Cavalcanti

Ler um texto poético ou observar um quadro é, em princípio, percorrer com o olhar duas representações artísticas distintas. No primeiro caso, o observador-leitor necessita decifrar o conjunto gráfico que forma o texto. No segundo caso, o observador, quando vislumbra um quadro, percorre com o olhar um mundo de formas, texturas, espaços, cores, etc., e deve interpretá-lo. Nesse sentido, o sucesso da comparação de dois sistemas semióticos (de representação) distintos vai depender de como o analista articula cada sistema de forma conjunta sem deixar de considerar a particularidade de cada um.

Lessing, em seu **Laocoonte** (1776), ao analisar a famosa escultura grega que representa a figura mitológica de Laocoonte, – o sacerdote de Apolo, que aconselhou os troianos a não tocar no famoso presente grego, o cavalo de madeira – é o primeiro grande autor moderno a trabalhar de maneira renovadora o modo antigo de

apreciação comparativa entre a poesia e a pintura, que anteriormente era realizada apenas pela comparação das semelhanças temáticas entre as duas artes.

Para ele, a poesia era superior às artes plásticas por causa dos diferentes meios utilizados por ela em suas representações. Segundo Lessing, a pintura deveria escolher determinada cena ou o momento mais expressivo possível para representá-lo em seu objeto artístico. Dessa maneira, a pintura se limitava a uma escolha do momento representado. Já, diferentemente, a poesia, poderia representar uma série infindável de gestos ou atos, ou até mesmo, o invisível, tendo assim muito mais amplitude e liberdade que a pintura.

É também por essa razão que Lessing acredita que os critérios para comparar e avaliar cada expressão artística deveriam ser diferentes. Dever-se-ia levar em conta na observação comparativa entre as duas artes, de um lado, a semelhança do assunto ou motivo representado; de outro, a semelhança do

estilo. Anteriormente à concepção de Lessing (séculos XVII e XVIII), toda a comparação era simplesmente feita, como dissemos, apenas pela semelhança do assunto, o que a crítica contemporânea considera um método redutor e sem importância, pois tal crítica tem como critério a análise estilística entre as artes, mais profunda e apurada. O perigo de se fazer analogias meramente temáticas entre a poesia e a pintura é estabelecer metáforas vagas entre as duas artes sem reconhecer a distância entre elas, pois o poeta quando tem a pintura como objeto de inspiração e representação não está apenas ilustrando-a, mas interpretando-a, repensando-a como obra simbólica. Assim também ocorre no sentido inverso.

De acordo com Aguinaldo José Gonçalves, para analisarmos comparativamente um objeto artístico devemos inicialmente observar sua linguagem própria e, posteriormente, ter consciência da mobilidade proveniente dos procedimentos distintos que se inter-relacionam. Para o crítico,

[...] estes procedimentos são responsáveis pela construção da *imagem* que singulariza o objeto conhecido e podem se dar por relações de contiguidade, por relações de similaridade, ou ainda pela sobreposição de ambas, e é a partir desses procedimentos que podemos falar de relações analógicas, homológicas e associativas. [...] estas formas de relação [são] imprescindíveis para qualquer funcionamento mental e completamente indispensáveis para o estudo das relações entre sistemas artísticos [distintos] [...]. (GONÇALVES, 1997, p. 57, itálico do autor)

O crítico ainda acrescenta que para analisarmos comparativamente a literatura com as outras artes, devemos trocar a simples perspectiva analógica (semelhança de temas) para realizarmos uma abordagem homológica (semelhança estrutural). A perspectiva analógica deve vir na abordagem crítica como “ponto de partida” para uma análise apurada ulterior, mais complexa e sutil, é como uma “porta de entrada” para que, posteriormente, se possa detectar “modelos mais rigorosos que, na verdade, vão buscar correspondências, equivalências *homológicas* entre estruturas distintas.” (GONÇALVES, 1997, p. 58, itálico do autor) É essa perspectiva que possibilita ao analista, de maneira mais efetiva, fazer analogias mais fecundas entre as artes.

O movimento abstrato entre a expressão artística e a expressão plástica é captado pela

[...] manifestação do poético, engendrado por meios distintos de expressão, mas cujo caráter singular advinha, em todos eles, do modo de construção que acabava sempre no mesmo resultado: a composição da metáfora. Entretanto, cada um deles privilegiava, em si, graças ao próprio meio de que ambos se valiam, instâncias sensoriais e abstratas distintas: na poesia, pelo ritmo engendrado, o diagrama emergente e primordial; na pintura, pelas relações instauradas, a emergência do poético, por formas transfiguradas no espaço e recompostas na simultaneidade do tempo. (GONÇALVES, 1997, p. 59)

Poesia e artes plásticas na sala de aula: Carlos Drummond de Andrade e Oswaldo Goeldi

O poema “A Goeldi”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado no livro **A vida passada a limpo** (escrito entre os anos 1954-1958, situado na fase madura do poeta, na qual **são flagrantes as temáticas da vida, da morte, do amor e da memória**) se alinha à premissa de Horácio, que formula o paralelismo entre a pintura e a poesia (*Ut pictura poesis* – A poesia é como a pintura). O poema de Drummond está diretamente correlacionado a obra artística do xilogravurista Oswaldo Goeldi, assim como o mundo pictural e existencial das xilogravuras de Goeldi correlacionam ao universo poético do autor de **A vida passada a limpo**.

O leitor do poema de Drummond passa como que por uma exposição da obra do xilogravurista, reconhecendo também a poética drummondiana na obra de Goeldi. Essa relação entre os dois artistas, pela leitura do poema ou pela observação das xilogravuras, é homóloga em suas elaborações formais – o poema é como as xilogravuras de Goeldi e estas são como a poética de Drummond.

O modo como Goeldi trabalhou temas como solidão e tristeza, a visão da paisagem noturna e interior da grande cidade e suas misérias despertou amplo interesse em vários de nossos maiores escritores, como Manuel Bandeira, Murilo Mendes, Aníbal Machado, Raquel de Queiroz, Ronald de Carvalho, Carlos Drummond de Andrade; como de críticos, como Otto Maria Carpeaux, Beatrix Reynal, Álvaro Moreira e também do pintor Di Cavalcanti.

Manuel Bandeira, também crítico de arte, em **Andorinha, Andorinha**, apresenta o álbum “Dez Madeiras” de Oswaldo Goeldi de maneira entusiástica:

Uma das mais fortes e curiosas exposições de arte que já vi foi improvisada num bar, depois da meia-noite, quase à hora crispante de se correrem as cortinas de aço. Apresentaram-me um rapaz anguloso, de nariz duro, olho metálico: o artista Oswaldo Goeldi. Um nome em branco para mim. O rapaz trazia uma pasta embaixo do braço. Sentou-se à mesa, abriu a pasta, e então, correu em volta de mão em mão uma estupenda coleção de gravuras em madeira e desenhos a pena e a lápis. Que emocionante surpresa! Todo um mundo interior riquíssimo abria-se ali, atestando uma força de concepção, uma magistralidade de traço, um senso dramático da paisagem urbana, que nos enchia de pasmo. A imaginação de Oswaldo Goeldi tem a brutalidade sinistra das misérias das grandes capitais, a soledade das casas de cômodos onde se morre sem assistência, o imenso ermo das ruas pela noite morta e dos cais pedrentos batidos pela violência de sóis explosivos, - arte de panteísmo grotesco, em que as coisas elementares, um lampião de rua, um poste, a rede telefônica, uma bica de jardim, entram a assumir de súbito uma personalidade monstruosa e aterradora. Um admirável artista. (BANDEIRA, 1966, p. 58-59).

O crítico literário José Guilherme Merquior ressalta, a respeito do poema “A Goeldi”, de Drummond, sua tendência filosófica no “lirismo de celebração [...], em que o gravador expressionista brasileiro Oswaldo Goeldi (1895-1961) é considerado como um ‘... pesquisador da noite moral sob a noite física. [...]’ (MERQUIOR, 1975, p. 172). O leitor

assíduo da obra de Drummond sabe da frequência que a palavra “noite” aparece em seus poemas e, por conseguinte, logo estabelece a relação de irmandade artística do poeta com o xilogravurista.

Vejamos o poema na íntegra:

De uma cidade vulturina
vieste a nós, trazendo
o ar de suas avenidas de assombro
onde os vagabundos peixes esqueletos
rodopiam ou se postam em frente a casas inabitáveis
mas entupidas de tua coleção de segredos,
ó Goeldi: pesquisador da noite moral sob a noite física.

Ainda não desembarcaste de todo
e não desembarcarás nunca.
Exílio e memória porejam das madeiras
em que inflexivelmente penetras para extrair
o vitríolo das criaturas
condenadas ao mundo.

És metade sombra ou todo sombra?
Tuas relações com a luz como se tecem?
Amarias talvez, preto no preto,
fixar um novo sol, noturno; e denuncias
as diferentes espécies de treva
em que os objetos se elaboram:
a treva do entardecer e a da manhã;
a erosão do tempo no silêncio;
a irrealidade do real.

Estás sempre inspecionando
as nuvens e a direção dos ciclones.
Céu nublado, chuva incessante, atmosfera de chumbo
são elementos de teu reino
onde a morte de guarda-chuva
comanda
poças de solidão, entre urubus.

Tão solitário, Goeldi! Mas pressinto

no glauco reflexo furtivo
que lambe a canoa de seu pescador
e na tarja sanguínea a irromper, escândalo, de teus negrumes
uma dádiva de ti à vida.

Não sinistra,
mas violenta
e meiga,
destas cores compõe-se a rosa em teu louvor.
(DRUMMOND, 1973, p. 303)

Segundo Rodrigo Naves o poema “A Goeldi” é “um dos textos mais reveladores escritos sobre o artista” (NAVES, 1999, p. 27), apontando o gravador, como próprio Drummond afirmou, um “pesquisador da noite moral sob a noite física”, visto que revela com argúcia o universo do artista que representou o mundo por meio de uma realidade fugidia e dividida em que seus habitantes noturnos não ambicionam “alcançar aquela região de onde provém a luz. Ao contrário vivem de costas para ela. [...] ‘Goeldi mostra a periferia do mundo, seus subúrbios, funcionando em lógica própria, noturna, algo alucinada e, quem sabe, indiferente aos valores diurnos.’” (NAVES, 1999, p. 27). Desse modo,

O que Drummond identifica na obra de Goeldi não é, a meu ver, a renúncia a toda e qualquer moral e sim a defesa de uma ética que ponha em suspenso os valores vigentes – o lado de lá, o mundo da luz – e saiba encontrar, com base nessa espécie de estoicismo que envolve suas personagens, um novo padrão de conduta. A “noite física” enfatiza uma atmosfera dúbia, indeterminada, que não possui marcos – as estrelas – que orientam nossos passos. Mas isso não significa que nos perdemos. Existem outros pontos de referência, e basta baixar os olhos, deixar de fixa-los nas alturas, para que encontremos mais perto de nós os sinais que ajudaram a nortear os nossos movimentos. Do mesmo modo a “noite moral” parece falar de um tempo de espera, da necessidade de uma proximidade estreita com o mundo para que possamos extrair daí novos critérios, livres das generalizações apressadas e dos padrões vigentes. Para enxergar a noite é preciso ter olhos aguçados. (NAVES, 1999. p. 27- 28).

Algumas xilogravuras são exemplares para mostrar o universo artístico obscuro do artista, como as expostas a seguir:



[Urubus] – 1929 – Título atribuído pelo Centro Virtual de Referência e Documentação Oswaldo Goeldi] 1929, sem assinatura, xilogravura, prova e impressão 13 x 14,5 cm. Coleção Hermann Kümmerly.



[Fim do dia] – 1950 –, assinada, xilogravura a cores, 19,5 x 27 cm. Coleção Raul Schmidt Felipe Jr.



[Noturno] – 1950 – assinada – xilogravura a cores, 4/12. 19,5 x 27 cm. Coleção Frederico Mendes de Moraes



[Tarde] – 1950 – assinada – Xilogravura a cores, 97/100, 20,6 x 26,5 cm. Gravura realizada para o Clube Amigos da Gravura. Coleção Museu Nacional de Belas Artes.



[Anoitecer] – 1950 –, assinada, xilografia a cores, 3/12, 22, 5 x 37 cm. Gravura premiada na II Bienal Interamericana do México, 1960. Coleção Frederico Mendes de Moraes.



[Abandono – Título atribuído pelo Centro Virtual de Referência e Documentação Oswaldo Goeldi] – 1937 – Xilografia a cores, assinada, sem numeração 17,3 x 21,8 cm. Coleção Ary Ferreira de Macedo



[Chuva] – 1957 – assinada, xilografia a cores, 2/12, 22 x 29,5 cm. Coleção Frederico Mendes de Moraes



[Solitário] – 1930 – Álbum 10 gravuras de Oswaldo Goeldi. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics de Paulo Pongetti & Cia., assinada, sem numeração, 12,25 x 11 cm. Coleção Marilu Cunha dos Santos.

Como se pode observar nas xilogravuras¹ do artista, a temática constante em sua obra é a do homem simples e solitário inserido em uma paisagem noturna e cotidiana. De forma geral, como o próprio poema de Drummond revela em seus versos, com um vocabulário recheado de expressões “noturnas”, é esta a temática que percorre a obra de Goeldi. Assim sugere a eleição que o artista faz de urubus para representar o sentimento, paradoxal, de terror (repulsa, morte, carniça, etc.) e liberdade (voo, natureza, etc.), criando imagens de tensão psicológica em seu observador. Os urubus revelam o lado pessimista do

1 Todas as gravuras foram retiradas do Centro Virtual de Documentação e Referência Oswaldo Goeldi. Disponível em: <http://www.centrovirtualgoeldi.com>. Acesso 07 mai. 2021.

gravador, trazendo de forma simbólica a decadência e o lado obscuro do ser humano (“De uma cidade vulturina// [...] poças de solidão, entre urubus.”); o sentimento de assombro, revelado na solidão anônima de pessoas simples, seres noturnos que circulam à noite nas ruas desertas e de espanto (“avenidas de assombro”); a expressão de um mundo insólito sugerido pela mistura de elementos distintos e de um ambiente obscuro, que esconde sentimentos e segredos íntimos (“vagabundos peixes esqueletos/ rodopiam ou se postam em frente a casas inabitáveis/ mas entupidas de tua coleção de segredos,”); a escuridão intensificada na totalidade da expressão existencial do artista questionada pelo poeta (“És metade sombra ou todo sombra?”) ou mesmo na duplicação da cor negra e pela criação insólita de um sol noturno, situação que revela um mundo onde não há lugar para a intensa iluminação do dia ensolarado e a noite reina inteiramente, como se vê pela acentuação do ambiente solitário e irreal (“Amarias talvez, preto no preto,/ fixar um novo sol, noturno; e denuncias / as diferentes espécies de treva/ em que os objetos se elaboram:/ a treva do entardecer e a da manhã;/a erosão do tempo no silêncio;/a irreabilidade do real.”) e a desolação do homem em seu habitat, que como um poeta lírico, o artista, solitário, num ambiente noturno e tempestuoso propenso à morte, expressa as perturbações do seu mundo interior (“Estás sempre inspecionando/ as nuvens e a direção dos ciclones./ Céu nublado, chuva incessante, atmosfera de chumbo/ são elementos de seu reino/onde a morte de guarda-chuva/comanda/ poças de solidão, entre urubus”).

Esse ambiente noturno, atmosfera intrínseca da criação do xilogravurista é coroado pelo intenso sentimento de solidão que o artista não pode deixar de representar em sua obra, pois também é parte dele mesmo (“Tão solitário Goeldi! Pressinto/ (...)/ uma dádiva de ti à vida// Não sinistra,/ mas violenta/ e meiga,/ destas cores compõe a rosa em seu louvor.” Toda essa explicitação do ambiente noturno habitado por seres que vivem neste mundo também revela a inegável preocupação social expressa nas xilogravuras de Goeldi, mas substancialmente sua obra exprime o incômodo e o absurdo de estar no mundo, “[...] Exílio e memória porejam das madeiras/ em que inflexivelmente penetras para extrair/ o vitríolo das criaturas/ condenadas ao mundo.”, situação que concorda com a dupla carga, o papel político e ao mesmo tempo estético, que a gravura historicamente sempre carregou.

O negro incisivo que encerra suas estampas, em alguns momentos, recebe a luz de um sol avermelhado, de um lampião amarelo ou de corredores e janelas iluminadas prendendo o olhar de seu observador, oferecendo algum alento. Talvez esta luz seja alentadora para os próprios personagens que frequentam este ambiente solitário e desolador e, em muitos casos, representa a própria energia vital desses seres, que mesmo nesta ambientação imanam a força da vida. Isto pode ser visto na iluminação do próprio coração de um homem “abandonado”, nas janelas das casas ou pelo próprio “sol” vermelho, noturno. Somam-se a esta ambientação a visão de pátios abandonados e das ruas desertas onde circulam, num ambiente silencioso, seres noturnos. Seres que não podem habitar o mundo diurno e que também parecem não querer pertencer a ele. Figuras

que se assemelham bastante à figura e à personalidade *gauche*, característica da poesia drummondiana. O *gauche* é aquele sujeito que não está adequado à organização social do mundo e, por isso, está constantemente incomodado com o próprio fato de existir e de pertencer a um mundo que o repele e que também é repelido por ele. A personalidade *gauche* é assumida por Drummond já no início de sua poesia, no “Poema de sete faces”, de **Alguma poesia** (1930), marcando também a psicológica do poeta, presente em toda sua obra: “Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra disse: / Vai, Carlos! ser *gauche* na vida” (ANDRADE, 1973, p. 53)

Essa personalidade revela o embate do “eu” com o “mundo”, enfim, o desajuste do poeta com o mundo vivenciado por ele, marca do homem moderno que se contrapõe à figura do herói clássico representante do mundo antigo. Este anti-herói moderno se revela por sentimentos contraditórios, múltiplos e pouco conclusivos, marca testemunhal do poeta moderno em seu tempo, acelerado e caótico. A figura do *gauche* associa o poeta mineiro à tradição baudelaireana da poesia moderna em que o poeta é um ser desajustado e/ou maldito² e que pertence ao cotidiano mais cru, sem alcançar altos voos. Como as personagens representadas por Goeldi em suas xilogravuras, o poeta *gauche* também, inevitavelmente, habita o mundo das sombras. Dessa maneira, a primeira estrofe do “Poema de sete faces” conjuga elementos que revelam o modo de vida que promove o desvio da ordem estabelecida: “torto”, “sombra” e “*gauche*”. Assim, de acordo com Alcides Villaça,

Bem examinados, os termos parecem sugerir desvios de uma ordem convencional, antítese desta, cujos correspondentes diretos seriam o *iluminado*, o *direito*, o *retilíneo* – que trazem por analogia os predicados de equilíbrio, da racionalidade, da adaptabilidade. Desmembrando-se mais possibilidades analógicas, todo um universo se constituiria com a reserva ético-político-moral de homens probos, de inegável retidão, centralizados com clareza numa sociedade bem comportada. (VILLAÇA, 2002, p. 25-26, *itálicos do autor*).

O poema “A Goeldi”, como toda obra de Drummond, integra-se naquele tipo de poética que considera a poesia como uma forma de conhecimento do mundo, que estabelece um contato direto com o desejo primordial do homem de buscar compreender o sentido do estar no mundo em sua variada complexidade. Para isso, o poeta não tratou apenas de assuntos elevados, elegeu também para sua poesia temas cotidianos retirados da observação de fatos corriqueiros do dia a dia, de sua memória, enfim, do que observava no mundo. Drummond ao revelar o universo artístico e existencial de Goeldi no poema que o homenageia acaba por representar a sua própria poética, que tem como emblema o retrato do homem moderno inserido em um mundo repleto de contradições, obscuro e solitário. É este cenário degradado, habitado por “seres das sombras”, o representado tanto pelo poeta quanto pelo xilogravurista. Nas obras de ambos os artistas, há a ideia

² Como se pode ver em poemas como “O albatroz” e “Perda da auréola”, do poeta francês Charles Baudelaire.

do rebaixamento em suas representações, que se revela no sentimento de fraqueza e abandono (real e existencial) e no tom escuro e/ou sombrio no qual o homem moderno está engendrado.

Poesia e artes plásticas na sala de aula: Jorge de Lima e Marc Cagall

O poema “O grande desastre aéreo de ontem”, publicado em **A túnica inconsútil** (1938), é um poema em prosa que Jorge de Lima dedica ao pintor Candido Portinari. Em termos sintéticos, o poema trata de um desastre aéreo que o poeta representa, por meio de uma visão onírica, elencando objetos, seres e situações.

Vejamos o poema:

Para Portinari

Vejo sangue no ar, vejo o piloto que levava uma flor para a noiva, abraçado com a hélice. E o violinista em que a morte acentuou a palidez, despenhar-se com sua cabeleira negra e seu estradivárius. Há mãos e pernas de dançarinas arremessadas na explosão. Corpos irreconhecíveis identificados pelo Grande Reconhecedor. Vejo sangue no ar, vejo chuva de sangue caindo nas nuvens batizadas pelo sangue dos poetas mártires. Vejo a nadadora belíssima, no seu último salto de banhista, mais rápida porque vem sem vida. Vejo três meninas caindo rápidas, enfunadas, como se dançassem ainda. E vejo a louca abraçada ao ramalhete de rosas que ela pensou ser o paraquedas, e a primadona com a longa cauda de lantejoulas riscando o céu como um cometa. E o sino que ia para uma capela do oeste, vir dobrando finados pelos pobres mortos. Presumo que a moça adormecida na cabine ainda vem dormindo, tão tranquila e cega! Ó amigos, o paralítico vem com extrema rapidez, vem como uma estrela cadente, vem com as pernas do vento. Chove sangue sobre as nuvens de Deus. E há poetas míopes que pensam que é o arrebol. (LIMA, 1958, p. 446)

O poema é uma espécie de transfiguração poética de um acontecimento real, que transforma um fato prosaico em poesia, por meio do trabalho com a linguagem, no uso do onirismo, de metáforas singulares, imagens visuais, ritmo intenso, etc. Tal trabalho faz com que um acontecimento real atinja o estatuto literário, válido por si mesmo. De acordo com Aleílton Fonseca, o poema

[...] se desenvolve a partir de uma imagem básica, “sangue/cor”, que é reiterada duas vezes, retomando o fôlego lírico: “Vejo sangue no ar” e “chove sangue”. Esta imagem dá a tonalidade pictórica do poema, fixa o quadro, estabelecendo a ideia de um instantâneo, como uma pintura moderna, com o motivo no primeiro plano de visão que “choca”, trazendo de permeio os detalhes.³

José Niraldo de Farias acrescenta que “a repetição insistente do verbo ‘ver’ denuncia a preocupação em materializar pictoricamente a cena descrita.” (FARIAS, 2003, p. 72). Para transfigurar esse acontecimento, o poeta elabora uma “lógica” nova, do mundo onírico,

3 Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ali01.html>. Acesso 06 mai. 2021.

que nos remete diretamente à poética chagalliana. É visível a ressonância desse mundo imagético do pintor russo no poema limiano, que pode ser notada nas representações figurativas elencadas a seguir: “A dança”, “Obsessão”, “O sonho de Jacob”, “Cantar dos cantares” e “Amantes no céu vermelho”, etc.⁴



[A dança] – 1950 –, pintura óleo sobre tela, 238 cm x 176 cm, Musée national Marc Chagall, Nice.



[Os cânticos dos cânticos IV] – 1958 –, pintura óleo sobre tela, 0,5 m, x 0,61 m, Musée national Marc Chagall, Nice.



[O sonho de Jacó] – 1960-1966 –, pintura óleo sobre tela, 195 cm x 278 cm, doação Marc e Valentina Chagall, 1966, Museu Nacional Marc Chagall, Nice.



[O cavaleiro do circo] – 1887-1985 –, pintura óleo sobre tela, 0,238 m, x 0,189 m, presente da Sra. Gilbert W. Chapman, Etats Unis, Chicago, The Art Institute of Chicago.

⁴ Todas as imagens das obras do artista foram retiradas no site do Museu Nacional Marc Chagall: <https://musees-nationaux-alpesmaritimes.fr/chagall/collection/periode/le-message-biblique>. Acesso 07 mai. 2021.



[Ilustração de série: Circo] – 1996-1997 –, pintura, estampas, litografia, arcos de velino, 0.425 m, x 0.324 m, doação do Fundo Tériade (Paris) em 1983, Paris, Centre Pompidou - Musée national d'art moderne - Centre de création industrielle.



[A caminhada] – 1917 – pintura a óleo, 1.7 m, x 1.635 m, Rússia, Saint-Petersbourg, Musée russe

Nessas obras (no poema e nas representações picturais), podemos notar um ambiente onírico-religioso, em que aparecem seres flutuantes, amantes em estado de êxtase em meio a buquês de flores coloridas, onde uma noiva corta o céu rápido como um cometa. A cor vermelha se sobressai em meio a mistura de elementos, muitas vezes díspares, num ambiente sensual.

A elaboração de “O desastre aéreo de ontem” nos remete à *collage* surrealista, técnica proveniente dos *papiers collés* cubistas, que consistia em aproximar duas realidades diferentes num plano que não lhes era próprio, provocando uma imagem inusitada, diferenciada do corriqueiro e do lógico; próxima, portanto, como dissemos, do mundo do sonho. Essa técnica ajuda o poeta a fortalecer a criação imagética de seu poema, a partir da união de elementos muitas vezes simples que, por causa de sua combinação, tornam-se inusitados, fornecendo uma atmosfera mágica, frequentemente enigmática e insólita – o que nos dá a sensação de estar em contato com uma imagem nova.

Em um processo análogo à colagem surrealista, no Brasil, Jorge de Lima praticou o que aqui se denominou de fotomontagem. O seu livro **Pintura em Pânico** (1943),⁵ prefaciado por Murilo Mendes, produziu grande interesse por parte de alguns críticos. Para compreendermos bem o processo pelo qual Jorge de Lima elabora seu poema, vejamos

5 É importante lembrar que as fotomontagens de **A pintura em Pânico**, publicadas em 1943, foram, em sua grande parte, compostas três a quatro anos antes. Isso quer dizer que foram realizadas em plena Segunda Guerra Mundial. Diante disso, mais que uma simples técnica artística, a fotomontagem pode ser considerada uma expressão da vida moderna fragmentada, múltipla e caótica de uma sociedade esfacelada pela guerra. Soma-se a isso, o início das crises depressivas pelas quais o poeta passara no final da década de 1930. Não é difícil perceber essas intensas perturbações que passam tanto o poeta quanto o mundo nas várias fotomontagens do livro, assim como em algumas de suas legendas.

como Mário de Andrade explica o processo de criação da fotomontagem. De forma entusiasta, o poeta e crítico paulista associa a fotomontagem ao jogo lúdico da brincadeira infantil:

A fotomontagem parece brincadeira, a princípio. Consiste apenas na gente se munir de um bom número de revistas e livros com fotografias, recortar figuras, e reorganizá-las numa composição nova que a gente fotografa ou manda fotografar. A princípio as criações nascem bisonhas, mecânicas e mal inventadas. Mas aos poucos o espírito começa a trabalhar com maior facilidade, a imaginação criadora apanha com rapidez, na coleção das fotografias recortadas, os documentos capazes de se coordenar num todo fantástico e sugestivo, os problemas técnicos da luminosidade são facilmente resolvidos, e, com imensa felicidade, percebemos que, em vez de uma brincadeira de passatempo, estamos diante de uma verdadeira arte, de um meio novo de expressão! (ANDRADE, 1987, p. 09).

Murilo Mendes caracterizou o processo da feitura da fotomontagem como desforra contra a restrição e a ordem, também a associando à infância:

A fotomontagem implica uma desforra, uma vingança contra a restrição de uma ordem do conhecimento. Antecipa o ciclo de metamorfoses em que o homem, por uma operação de síntese da sua inteligência, talvez possa destruir ao mesmo tempo.

Liberdade poética: este livro respira, a infância dá a mão à idade madura, a calma e a catástrofe descobre parentesco próximo ao folhearem um álbum de família (MENDES, 1987, p. 12).

Otto Maria Carpeaux, em introdução à **Obra Poética de Jorge de Lima**, organizada por ele, dizia que quando “as palavras já não pareciam capazes de exprimir tudo aquilo que o poeta [Jorge de Lima] pretendeu dizer, recorreu ao recurso da fotomontagem” (CARPEAUX, 1949, p. VII). Acrescenta-se a esta perspectiva uma outra, a de Murilo Mendes, que considerava o procedimento da fotomontagem como uma forma de resistência ao mundo presente:

“As catacumbas marinhas contra o despotismo”, “Morta a reação, a poesia respira”, além de outras, são imagens de um mundo que resiste à tirania, que se aparelha contra o massacre do homem, o aniquilamento da cultura, a arte dirigida e programada (MENDES, 1987, p. 12).

É a partir dessa perspectiva, uma espécie de reconfiguração do mundo por meio de elementos opostos, que a poesia moderna trabalhará a imagem em sua criação poética. Um exemplo claro disso pode ser notado nas palavras de um dos seus grandes representantes, o poeta-crítico Octavio Paz, quando caracteriza a imagem através da identidade de elementos contrários.

Épica, dramática ou lírica, condensada em uma frase ou desenvolvida em mil páginas, toda a imagem aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si. Isto é, submete à unidade a pluralidade do real. Conceitos e leis científicas não pretendem outra coisa. [...] A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o pesado é o ligeiro.

Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos do nosso pensar. Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser. Seu reino não é o do ser, mas o do “impossível verossímil” de Aristóteles (PAZ, 1972, p. 38).

Na conjugação de elementos opostos também há o momento da convergência desses termos. Nessa ocasião, como diz o crítico, “[...] pedras e plumas, o leve e o pesado, nascer-se e morrer-se, ser-se, são uma e mesma coisa.” (PAZ, 1972, p. 42). Desse modo, a imagem poética funde elementos muitas vezes díspares numa espécie de renomeação e recriação do mundo, de modo que o poeta, como no tempo primitivo, nomeia novamente as coisas. Para Octavio Paz, “a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer” (PAZ, 1972, p. 44).

Este procedimento nos remete diretamente às colagens praticadas por Jorge de Lima, iniciadas no mesmo período da elaboração de **A Túnica Inconsútil**. Vemos, no poema, o encontro inesperado, no ar, do “piloto, que levava uma flor para a noiva, abraçado com a hélice”, a “louca abraçada ao ramalhete de rosas que ela pensou ser o pára-quedas”, a “prima-dona com a longa cauda de lanterna riscando o céu como um cometa”, o “paralítico” que “vem com extrema rapidez, vem como uma estrela cadente, vem com as pernas do vento” – que remetem à passagem do cometa Halle, em 1910, fenômeno que encantou diversos artistas da época⁶ – imagens que os “poetas míopes”, que ao ver a chuva de sangue nas nuvens, “pensam que é o arrebol.”

É também possível perceber em algumas imagens do poema, reveladas por versos como o “sino que ia para uma capela do oeste” vem “dobrando finados pelos pobres mortos”, a referência a sensibilidade lírico-religiosa do poeta, que anuncia a passagem da vida para morte. O rito de passagem para o encontro com incognoscível se realiza plenamente no final do poema; de maneira corriqueira, como a passagem do dia para a noite, passa-se da vida para a morte: “Chove sangue sobre as nuvens de Deus. E há poetas míopes que pensam que é o arrebol.”

De acordo com Fábio Andrade, em “O grande desastre aéreo de ontem”, “um acidente mecânico é alçado ao nível de uma desgraça cósmica, apocalíptica” (ANDRADE, 1997, p. 78). Esta percepção é visível, segundo o crítico, pelo acúmulo no poema de “imagens insólitas”, os “reconhecíveis ecos chagallianos” e “a ênfase no sujeito” (revelada na recorrência do verbo “ver”), estabelecendo “pontes simbólicas que evidenciam semelhanças entre dois objetos ou seres não conaturais, criando sistemas de relações analógicas não correntes ou recriando as legadas pela tradição.” (ANDRADE, 1997, p. 73-74).

6 De acordo com Ana Maira Paulino, este poema seria uma espécie de exemplo do impacto da passagem do cometa entre nós. Jorge de Lima assim comenta a sensação que teve com a passagem do cometa: “Nuns dias de febre [...] percebi um ente cujos olhos eram dois imensos algodões ardentes, o nariz como um rochedo de estanho derretido [...] as mãos eram dois cometas, a fala de ventania quente, a boca de lua, roupagens de arco-íris, os cabelos misturados de nuvens [...] por uns vinte dias, as noites de febre foram povoadas de verdadeira chuva de estrelas cadentes. Lau me convenceu que eram pragas de morcegos [...] que de noite ficavam luminosos, riscando o céu. [...] minha mãe [...] me convenceu que deveriam ser sinais do céu, prenunciando o cometa de Halley, acontecido anos depois” (LIMA apud PAULINO, 1995, p. 29).

Um bom exemplo que reforça a ideia de que o poema é realizado por meio do procedimento da montagem ou colagem poética, à maneira surrealista, pode ser percebido na imagem básica do poema: a junção de um elemento do mundo prático cotidiano, o avião, ao *topos* da morte, revelado pelo fim do dia, associado ao fim da vida. Dessa maneira, dois elementos opostos se juntam, formando uma imagem insólita, própria das realizadas pela montagem surrealista. O mesmo também podemos notar nas bailarinas graciosas e na bela nadadora que rompem seus corpos em meio a chuva de sangue: “mãos e pernas de dançarinas arremessadas na explosão”, a “nadadora belíssima, no seu último salto de banhista, mais rápida porque vem sem vida”, as “três meninas caindo rápidas, enfunadas, como se dançassem ainda”.

É interessante notar que essas mesmas considerações feitas à criação das imagens no poema, de alguma forma, podem ser transpostas ao universo imagético da pintura moderna, em suas expressões mais imaginativas. No caso específico de Marc Chagall, como nos aponta Argan, há na obra do pintor russo uma raiz simbólica em sua representação imaginativa da realidade:

Há, na raiz, uma simbologia das cores; qual é o símbolo, não importa saber, ou melhor, não se deve saber, pois do contrário o encanto seria rompido. Ou melhor, sabe-se no inconsciente: o símbolo é a linguagem do inconsciente, como a lógica o é da consciência; e o símbolo deve permanecer inconsciente e hermético, justamente porque é ilógico em si, não se podendo admitir logicamente que o mesmo signo signifique duas coisas diferentes. (ARGAN, 1992, p. 473)

Essa situação é visível na obra do pintor quando, por exemplo, vemos uma mulher flutuar normalmente pelo céu de uma pequena vila russa e não acreditamos nos nossos próprios olhos. Assim, de acordo com o crítico:

É precisamente esta a situação que Chagall quer determinar, no tocante ao quadro: o que se pede à fábula é que seja inacreditável. O processo de Chagall é, em certo sentido, um processo de transliteração, semelhante ao de Breughel, quando dá figuração aos provérbios flamengos: transpõe para imagens visuais as palavras de um texto. (ARGAN, 1992, p. 473)

Assim, a grande descoberta da arte moderna, seja ela a poesia ou a pintura, revela que a fonte da linguagem “é a imaginação, não a lógica, mas que a imaginação, tal como a lógica, possui uma estrutura própria e cumpre uma função ‘construtiva.’” (ARGAN, 1992, p. 473)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973.

ANDRADE, Fábio de Sousa. **O engenheiro noturno**: a lírica final de Jorge de Lima. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

ANDRADE, Mário de. Fantasias de um Poeta. In: PAULINO, Ana Maria (Org.) **O Poeta Insólito – Fotomontagens de Jorge de Lima**. São Paulo: IEB/USP, 1987.

ANDRADE, Mário de. Nota preliminar a A Túnica Inconsútil. In: LIMA, **Jorge de Lima. Obra Completa** (Org. Afrânio Coutinho). Rio de Janeiro: Aguilar, 1958, vol. I.

ARGAN, Giulio Carlo. “Marc Chagall: À la russie, au ânes et aux auteurs”. In: **Arte moderna**: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BANDEIRA, Manuel. **Andorinha, andorinha**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

CABO, Sheila. **Goeldi**: modernidade extraviada. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

MERQUIOR, José Guilherme. **Verso e universo em Drummond**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

NAVES, Rodrigo. **Goeldi**. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

CARPEAUX, Otto Maria. Organização e Introdução, In: **Obra Poética - Jorge de Lima**. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, 1949.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. **Metamorfoses de Orfeu**: a “utopia” poética na lírica final de Jorge de Lima. São Paulo: Todas as Musas; Belo Horizonte: Fapemig, 2015.

CENTRO Virtual de Documentação e Referência Oswaldo Goeldi. Disponível em: <http://www.centrovirtualgoeldi.com>. Acesso em: 08-05-2021.

FARIAS, José Nivaldo de. **O Surrealismo na poesia de Jorge de Lima**. Porto Alegre: Editora PUCRGs, 2003.

FONSECA, Aleilton. “Um poema de Jorge de Lima”. In: **Jornal de Poesia**. <http://www.jornaldepoesia.jor.br/ali01.html>. Acesso em 06 mai. 2021.

GONÇALVES, Aguinaldo José. “Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações”. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n°2, 1997.

LESSIG, G. E. **Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia**. (Intr., trad. e notas de Márcio Seligmann-Silva.) São Paulo: Iluminuras – SESP, 1998.

LIMA Jorge de. **Obra Completa** (org. Afrânio Coutinho). Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.

MARC, Chagall. <<https://www.wikiart.org/pt/marc-chagall>>. Acesso em 06 mai. 2021.

MARC, Chagall. **Museu e coleção Marc Chagall**. <<http://en.musees-nationaux-alpesmaritimes.fr/chagall/node/10>>. Acesso em 06 mai. 2021.

MENDES, Murilo. Nota liminar. In: PAULINO, Ana Maria (org.) **O Poeta Insólito – Fotomontagens de Jorge de Lima**. São Paulo: IEB/USP, 1987.

PAULINO, Ana Maria. **Jorge de Lima**. (Série Artistas Brasileiros) São Paulo: EDUSP, 1995.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

VILLAÇA, Alcides. Drummond: primeira poesia. **Teresa**: Revista de Literatura Brasileira, São Paulo, n. 3, p. 16-50, 2002.

O FOTÓGRAFO ESPANHOL: A MEMÓRIA DA EXPERIÊNCIA CONCENTRACIONÁRIA NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EM SALA DE AULA

Data de aceite: 01/12/2023

Katia Aparecida da Silva Oliveira

1. O CINEMA E OUTRAS ARTES EM SALA DE AULA

A tecnologia tem permitido que cada vez mais possamos acessar manifestações artísticas que, talvez, não pudéssemos acessar presencialmente. Diferente de gerações passadas, hoje podemos visitar um museu inglês, participar de uma exposição fotográfica na França e assistir a um filme japonês em um mesmo dia e sem sair do lugar. O acesso à informação e às artes nunca foi tão facilitado, porém, muitas vezes, falta uma formação que permita ao espectador selecionar, compreender e apreciar os conteúdos com que pode ter contato.

O cinema é uma expressão artística que está integrada à vida moderna. Com a internet e o surgimento das plataformas *streaming*, o cinema já não está restrito às grandes salas de projeção e o espectador tem acesso a produções de diversos países

no conforto do seu lar ou na pequena tela do telefone celular. Como diz Napolitano,

[...] o cinema, enquanto indústria cultural, também é uma forma de mídia moderna, voltada cada vez mais para um espectador formado pelas novas TIC, ao menos nas suas expressões mais populares. A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes na escola. (NAPOLITANO, 2003, p. 14)

A partir do cinema, o espectador pode ter contato com diferentes culturas, momentos históricos e manifestações políticas e sociais, ampliando seu repertório e desenvolvendo um olhar crítico sobre a realidade. Ocorre, porém, que o desconhecimento do funcionamento da linguagem cinematográfica acaba sendo um empecilho para a apreciação fílmica. Nesse sentido, a escola pode ser considerada um espaço de excelência

para a formação do público para o cinema. Discutir a estrutura dos filmes, sua constituição narrativa, o roteiro ou a fotografia na Educação Básica permitiria que cada vez mais pudéssemos contar com espectadores preparados para interpretar e desfrutar da sétima arte.

Além disso, a abordagem que o cinema dá a alguns temas permite que a escola o utilize como recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o cinema precisa ser tomado a partir de duas vias: uma que o considere como expressão artística formada por uma linguagem própria, e outra que o tome como fonte para o ensino de diferentes saberes, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação do alunado.

Em resumo, “trabalhar com o cinema na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2003, p. 11), ou seja, o trabalho com o cinema é em primeiro lugar um trabalho de formação estética, mas uma estética que se associa à vida comum, como uma arte à qual temos acesso e que pode tomar os mais diferentes temas para representar. Com isso, “dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar” (NAPOLITANO, 2003, p. 12).

Pensando o cinema como representação a partir da imagem, o seu parentesco com a fotografia não pode ser ignorado. Lembrando que o filme surge como a junção de fotografias que apresentadas em sequência simulam o movimento, não é um erro considerar que o estudo dessas duas artes pode ser tomado de maneira comparada.

O cinema representa uma narrativa a partir de imagens, planos e sequências, contando uma história que se desenvolve ao longo de um período de tempo específico: a duração da projeção do filme. A fotografia, por outro lado, eterniza o instante e pode carregar sentidos que transbordam a imagem em si, evocando narrativas, momentos históricos, manifestações sociais ou culturais que se preservam pelo olhar e recorte da realidade feito pelo fotógrafo. É como diz Barthes: “o que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 1984, p. 13).

O estudo da composição fotográfica como uma manifestação artística dialoga com a nossa essência e com a nossa história. O fotógrafo é capaz de encontrar o ângulo e a luz ideal para contar uma narrativa a partir de uma única imagem. À técnica fotográfica, que também tem que ser compreendida pelos nossos alunos, junta-se a capacidade de formular e registrar histórias, como acontece no cinema. A diferença está na síntese presente na foto.

Entendendo que o cinema dialoga e é influenciado por outras artes, Gomes afirma que “o cinema é tributário de todas as linguagens, artísticas ou não, e mal pode prescindir

desses apoios que eventualmente digere. Fundamentalmente arte de personagens e situações que se projetam no tempo, é sobretudo ao teatro e ao romance que o cinema se vincula” (GOMES, 2002, p. 105). Para ele, a natureza narrativa do cinema e a constituição de seus personagens revelam o seu profundo parentesco com a literatura.

Concordando com Gomes, Bella Jozef menciona que “existem relações de sentido mútuo e certas semelhanças entre cinema e literatura: o contar uma história sob forma visual do narrar, as constantes analogias, ainda que discutíveis, entre cena e palavra, sequência e frase” (JOZEF, 2004, p. 132), ressaltando a maneira como o narrar aproxima as duas artes.

Embora a fotografia não tenha sido mencionada por Gomes ou Jozef, entendendo a sua natureza, não é difícil ver como se aproxima do cinema e da literatura por sua constituição narrativa. Contar histórias faz parte da natureza humana: podemos contá-las com palavras, com imagens, com música ou com o corpo. Cada arte se apropria de nossa habilidade narrativa de uma maneira diferente, mas a literatura é a arte contadora de histórias por excelência.

Não é difícil reconhecer situações em que as relações entre essas artes são explícitas: temos filmes baseados na literatura e obras literárias que evocam o cinema, temos fotografias que inspiram romances e poemas, e projetos fotográficos que buscam recriar a literatura. O fato é que sendo todas elas expressões artísticas, representam o olhar do artista sobre aquilo que o cerca e se apropriam de suas linguagens específicas para estabelecer narrativas ou sentidos que se comunicam conosco.

Provavelmente a literatura, entre essas três artes, é a mais mencionada na escola. Digo mencionada, porque o que notamos é a falta de intimidade dos alunos com as obras literárias e o pouco espaço dedicado nas aulas para formar leitores e propiciar a fruição. Fala-se de história e de escolas literárias, mas os textos não são lidos ou a seleção e abordagem da literatura é pouco significativa para os alunos. Pensar no trabalho comparado da literatura com o cinema e a fotografia pode ser uma alternativa para compreendê-la como manifestação estética e para abordar as estruturas que compõem diferentes gêneros e obras.

Entender essas manifestações considerando a maneira como são compostas, situando-as historicamente e abordando as temáticas e sentidos que comportam é algo que pode ser desenvolvido no ambiente escolar, especialmente se a abordagem que se propõe seja interdisciplinar.

Nesse sentido, buscando direcionar-nos para a proposta didática que apresento, gostaria de começar a discutir como o trabalho com essas manifestações pode ser associado ao ensino da história, da literatura e de artes, pensando especificamente na capacidade que o cinema, a fotografia e a literatura têm de representar vestígios do passado. Não se pretende defender que as narrativas representadas por essas artes sejam reproduções fiéis do passado, mas imagens metafóricas ou evocações de memórias individuais ou coletivas.

A fotografia, entendida como a materialização de um olhar sobre a realidade, acaba se transformando, talvez, em uma das artes que mais é entendida como uma forma de registro do passado. Para Boris Kossoy:

Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente. Se, por um lado, este artefato nos oferece indícios quanto aos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia) que lhe deram origem, por outro o registro visual nele contido reúne um inventário de informações acerca daquele preciso fragmento de espaço/tempo retratado. (KOSSOY, 2012, p. 47)

A fotografia pode ser entendida como um vestígio do passado capaz de representar o que aconteceu. Mas é preciso ter cuidado ao tomá-la como fonte para o estudo histórico. Deve-se reconhecer que a fotografia é um recorte, parte da perspectiva de alguém sobre um momento específico. O fotógrafo é parte de seu meio e sua formação e ideais estão presentes na maneira como vê o mundo. A fotografia não é isenta de valores e precisamos ensinar aos nossos alunos como reconhecer e interpretar os diferentes sentidos que ela pode proporcionar. Quem é retratado, o que se retrata, de onde se retrata, por que se retrata ou para quem se retrata são questões que o professor deve levantar no processo de leitura fotográfica. Técnicas fotográficas, o uso da luz, da perspectiva e de outros recursos que o fotógrafo pode utilizar também devem ser abordados, afinal, a fotografia é o resultado de uma conjunção de fatores e intenções.

Pensando nos vestígios do passado, o cinema também é uma arte que pode se debruçar sobre eles. Assim, tomando o caso específico do cinema e de filmes que retratam momentos históricos, Rosenstone comenta que

É possível encarar a contribuição de tais obras em termos não apenas dos detalhes específicos por elas apresentados, mas, sim, no sentido abrangente do passado que elas transmitem, as ricas imagens e metáforas visuais que elas nos fornecem para que pensemos historicamente. Também é possível encarar o filme histórico como parte de um campo separado de representação e discurso cujo objetivo não é fornecer verdades literais acerca do passado (como se a nossa história escrita pudesse fazê-lo), mas verdades metafóricas que funcionam, em grande medida, como uma espécie de comentário, e desafio, em relação ao discurso histórico tradicional. (ROSENSTONE, 2010, p. 23)

O cinema se apresenta como um olhar sobre o passado, uma construção que evoca e discute a história. Um filme ou um documentário histórico vão tentar reconstruir momentos e personagens, mas o processo de criação do filme é pautado pela interpretação que roteirista, diretor e equipe têm do que retratam. Não há objetividade na arte, mesmo os documentários, tidos como obras que tencionam ser mais objetivas, são parte de um processo de interpretação e de criatividade.

A literatura, por fim, se apropria, muitas vezes, do passado como matéria prima. É isso o que observamos nos romances históricos do século XIX ou nos pós-modernos

romances de metaficção historiográfica do século XX. A história é fonte inspiradora ao mesmo tempo em que é reavaliada e reescrita literariamente.

Mas além de usar a história como fonte, a literatura representa o que o autor vê e entende da realidade em que está inserido. Uma obra que fale dos dias de hoje, ao ser lida daqui a cem anos, será um referencial para o estudo do passado, carregada de vestígios de uma época. Nesse sentido, poderíamos pensar que toda obra literária – e, por que não, todas as obras artísticas – pode ser material para interpretar o passado.

No caso do trabalho escolar, o uso das artes para a compreensão do passado e da nossa própria realidade é um recurso importante para que o aluno perceba como o olhar do homem sobre o mundo representa muito sobre ele e sua época. As artes assumem, assim, tanto o papel de informar, criticar e representar quem somos e de onde viemos, como o de deleitar e entreter os seus espectadores.

A proposta didática que apresento aqui integra cinema, fotografia e literatura numa tentativa de interpretar em cada uma dessas artes os vestígios das experiências de um momento muito traumático de nosso passado: a vida concentracionária nos campos nazistas da Segunda Guerra Mundial. A história de Francesc Boix, um deportado espanhol que esteve internado no campo de concentração de Mauthausen de 1941 a 1945, é utilizada para discutir e compreender as atrocidades cometidas contra milhares de prisioneiros durante a guerra.

2. CONTEXTUALIZANDO: QUEM FOI FRANCESC BOIX?

A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) pode ser tomada como um dos eventos mais importantes do século XX. Entendida por muitos como uma espécie de laboratório para a Segunda Guerra Mundial, foi um conflito decorrente de um golpe de Estado dado por um grupo de militares, com o apoio de instituições conservadoras, contra a República. O conflito dividiu o país e levou cidadãos comuns à guerra, lutando por seus ideais.

Com o seu fim em abril de 1939, tendo os rebeldes vencido a contenda e instaurado a ditadura de Francisco Franco – que duraria até a sua morte em novembro de 1975 –, muitos republicanos tiveram no exílio a única opção para sobreviver. Estima-se que mais de meio milhão de espanhóis deixaram o país, buscando refúgio em diferentes lugares do mundo.

Após a tomada de Barcelona pelos sublevados em janeiro de 1939, um grande grupo de republicanos atravessou os Pirineus com o objetivo de chegar à França. A fronteira francesa, hostil aos refugiados, manteve-se fechada em diferentes momentos. Os espanhóis não eram bem-vindos e chegando ao país, soldados, milicianos, velhos, doentes, mulheres, homens e crianças foram levados a campos de concentração:

Assim, os tantos milhares de espanhóis em fuga atravessavam os Pirineus e eram levados para os campos de concentração franceses. Na fronteira, a polícia francesa confiscava armas e veículos dos milicianos e dos soldados,

e obrigava também a população civil a deixar os pertences que vinham carregando em carroças ou nos ombros. As autoridades francesas, em um primeiro momento, não davam claras instruções para organizar o internamento daquela massa humana nos campos. Ora separavam as famílias, mandando mulheres para *Le Boulon* e homens para *Argèles-sur-mer*. Quando este já não comportava mais gente, enviavam a outro. (DE MARCO, 2011, p. 103)

Entre os refugiados espanhóis estava um jovem chamado Francesc Boix (1920-1951). Aos dezessete anos, Boix tinha sido integrado de forma voluntária aos batalhões republicanos e, nesse momento, por atuar como fotógrafo amador desde a infância junto a seu pai, dispõe-se a fotografar o dia a dia dos republicanos durante a guerra. Algumas das fotos que tirou foram reencontradas em 2013 e adquiridas em um leilão pela Comissão da dignidade catalã a partir da intervenção da associação cultural *Fotoconnexió*. Atualmente, muitas dessas fotos podem ser vistas *on line*.

Ao chegar à França, Boix acaba sendo internado no campo de concentração de Vernet d'Ariège e, depois, no de Sètfons. Já em meio à Segunda Grande Guerra, sai desse campo para participar da companhia de trabalhadores estrangeiros ligada ao exército francês e posteriormente se une à Resistência Francesa, quando, em 1940, é capturado, junto a outros companheiros, pelo exército alemão. Em 27 de janeiro de 1941 é enviado ao campo de concentração nazista de Mauthausen, de onde só sairá em 1945, com o fim da guerra. Somente nesse campo estiveram presos mais de 7.000 espanhóis republicanos, dos quais somente um terço sobreviveu.

Em Mauthausen, Francesc Boix ganha mais visibilidade. Conforme aqueles que o conheceram, sua personalidade jovial aliada à sua perspicácia, fez com que conquistasse alguns SS e conseguisse trabalhar para contribuir com a sobrevivência dos espanhóis que estavam no campo. Um de seus companheiros em Mauthausen, Joaquín López-Raimundo diz que “era protegido, tinha algo especial, os Kapos e todos os outros o consideravam um veterano e fazia só três meses que estava lá... tinha uma simpatia, uma alegria, uma indiferença para o perigo, nem se dava conta disso; infantil, talvez infantil” (VILANOVA, 2014, edição kindle – trad. minha).

Como fotógrafo, ele é integrado, junto a dois outros espanhóis – Antoni García e José Cereceda –, ao *Erkennungsdienst*, o serviço de identificação do campo, onde havia um laboratório fotográfico. É nesse lugar onde realiza as façanhas que o tornaram mundialmente conhecido e que fizeram dele o único espanhol a testemunhar no julgamento de Nuremberg: ele faz, secretamente, cópias das fotografias realizadas pelos nazistas e subtrai negativos que seriam descartados, tudo isso com o objetivo de denunciar a perversidade a que foram submetidos os prisioneiros. As fotos que conseguiu preservar denunciavam a violência e crueldade cotidiana do campo:

Os fotógrafos do campo retratavam os assassinatos, os suicídios e as torturas com a mesma normalidade com que imortalizavam as visitas dos altos comandantes do Reich. Os alemães tinham interiorizado que o extermínio dos

prisioneiros era só mais uma parte do seu difícil trabalho diário e, como tal, a documentavam pormenorizadamente. (HERNÁNDEZ DE MIGUEL, 2015, s/p – trad. minha)

É claro que Boix não conseguiu realizar todo esse trabalho de preservação de provas contra os nazistas sozinho. Para guardar as fotografias e os negativos no campo ou mesmo para enviá-los para fora, ele contou com a ajuda de outros republicanos que tinham se organizado como um grupo de resistência dentro de Mauthausen. Assim, parte desse material foi escondido em diferentes lugares do campo e uma outra parte foi levada para o exterior pelos jovens espanhóis que formavam o *kommando Poschacher* – os “pochacas” –, que trabalhavam fora do campo na empresa de Anton Poschacher.

Os “pochacas” estavam muito bem integrados na organização espanhola e seriam chamados a desempenhar um papel decisivo na operação dirigida a proteger as fotografias. Na situação tão especial em que se encontravam, vários deles tinham conquistado a amizade de Anna Pointner, uma antifascista austríaca que vivia com suas três filhas em uma casa nos arredores da vila. Anna não pensou duas vezes ao responder que “sim” quando um dos jovens espanhóis aos quais tinha se afeiçoado lhe perguntou se estaria disposta a esconder um pacote cujo conteúdo tinha vital importância. Esse jovem não era outro, senão José Alcubierre, que relata todo o caminho que percorreram as fotografias: “Foi o próprio Boix quem nos pediu. Ele era das JSU como vários de nós. Primeiro se dirigiu a Jesús Grau e lhe disse que tinha umas fotografias e que queria que as levássemos ao povoado e as escondéssemos. Disse que o objetivo era, se algum dia saíssemos do campo, poder denunciar o que os alemães tinham feito. Grau respondeu que conversaria com Jacinto Cortés e comigo. Explicou-me o plano e perguntou minha opinião: ‘O que você acha? Levamos as fotografias e arriscamos o que arriscamos...’. Sabíamos que, se nos pegavam, nos matavam. Ali não havia perdão possível. Mas eu e Jacinto Cortés lhe respondemos o mesmo: ‘Se é preciso levá-las, as levaremos’ [...] (HERNÁNDEZ DE MIGUEL, 2015, edição Kindle – trad. minha)

Quando acaba a guerra e os nazistas abandonaram o campo de Mauthausen, Boix se apoderou de uma câmera fotográfica Leica, que tinha pertencido aos SS e começou a registrar tudo o que aconteceu no campo desde então. São suas as famosas fotos da faixa que dizia “*Los españoles antifascistas saludan a las fuerzas libertadoras*”, estendida pelos espanhóis quando em cinco de maio de 1945 chegavam os soldados americanos ao campo.



Foto de Francesc Boix, 1945

Com o final da guerra, Boix começou a trabalhar como fotógrafo e repórter gráfico para algumas revistas francesas e publicou algumas das fotos que tinha preservado, levando ao conhecimento mundial as atrocidades cometidas pelo Terceiro Reich. Em 1946, ele participou, como testemunha, do julgamento de Nuremberg. As fotografias que salvou se transformaram em importantes registros do que acontecia nos campos e o seu testemunho permitiu que fossem condenados Ernst Kaltenbrunner (general de las SS) e Albert Speer (Ministro de Armamento y Producción de Guerra). Além disso, Boix também foi testemunha no tribunal de Dachau.

Como único deportado espanhol a testemunhar sobre o que viveram outros milhares de companheiros espanhóis nos campos de concentração nazistas, Francesc Boix deu voz aos que não puderam falar. Sara Brenneis comenta que

Como Boix foi o único espanhol a testemunhar em Nuremberg, sua voz acabou representando os milhares de espanhóis que foram vítimas dos nazistas em Mauthausen e em outros campos e que não puderam testemunhar nesse fórum público. Nos meses que transcorreram após a libertação do campo, as fotos e o testemunho de Boix começaram a reconstituir a história de Mauthausen do ponto de vista de um sobrevivente que arriscou a vida para poder trazer o registro do que viria a ser conhecido como Holocausto em todo o mundo. (BRENNIS, 2018, p. 75 – trad. minha)

O testemunho que deixou Francesc Boix e sua contribuição para denunciar o extermínio humano nos campos de concentração nazistas, mais que uma expressão pessoal do seu sofrimento, é o grito de um coletivo: sua voz carrega consigo inúmeras outras vozes. O material histórico que preservou e o que ele mesmo produziu permite vislumbrar o passado e contribui para a elaboração de um olhar sobre a história que considere as diferentes perspectivas dos eventos.

Recursos para as aulas

Recursos virtuais

→ Exposição virtual Francesc Boix << <https://www.fotoconnexio.cat/francesc-boix-august-andreu/>>>

→ Acervo virtual das fotos de Boix anteriores ao exílio: <<<http://arxiusenlinia.cultura.gencat.cat/ArxiusEnLinia/>>>

→ Página da Wikipédia sobre Francesc Boix: << https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Boix>>

→ Enciclopédia do Holocausto: <<<https://encyclopedia.ushmm.org/pt-br>>>

→ Fotos de Boix retiradas do campo de Mauthausen: <<<https://www.ushmm.org/search/results/?q=Photos+of+Francisco+Boix>>>

Filmes e séries sobre a Guerra civil espanhola

→ The Spanish Civil War, 1983. Direção David Hart y John Blake - Série da BBC em 6 episódios.

→ A língua das mariposas, 1999. Direção José Luis Cuerda – Adapt. do conto homônimo de Manuel Rivas.

→ Soldados de Salamina, 2003. Direção David Trueba – Adapt. do romance homônimo de Javier Cercas.

→ As 13 rosas, 2007. Direção Emilio Martínez-Lázaro

Filmes sobre a Segunda Guerra Mundial

→ Julgamento em Nuremberg, 1961. Direção Stanley Kramer

→ A lista de Schindler, 1993. Direção Steven Spielberg

→ A vida é bela, 1997. Direção Roberto Benini

→ O pianista, 2002. Direção Roman Polanski

→ A Queda - As Últimas Horas de Hitler, 2004. Direção Oliver Hirschbiegel

3. PROPOSTA DIDÁTICA

O fio condutor dessa proposta didática é a história de Francesc Boix, a partir das narrativas cinematográficas **Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno** (LLORENÇ SOLER, 2000) e **El fotógrafo de Mauthausen** (MAR TARGARONA, 2018). A abordagem de cada filme para a história do personagem é diferente, dado que o primeiro é um documentário e o segundo um filme comercial. Integrado à análise fílmica, propomos o estudo de algumas das fotografias de Boix e de uma narrativa literária.

Vale destacar que os materiais selecionados para o desenvolvimento dessa proposta didática surgem no seio da tradição espanhola. Buscou-se pensar em uma experiência de ensino que aborde uma perspectiva pouco explorada acerca da Segunda Guerra Mundial e das vivências concentracionárias. A história de Boix permite um olhar sobre a vida dos prisioneiros nazistas a partir da experiência espanhola, que pode ser associada às tradicionais leituras e expressões artísticas sobre o Holocausto judaico.

Nesse sentido, o uso da língua espanhola é parte das atividades apresentadas. Trata-se de uma oportunidade de expansão de saberes linguísticos e culturais que podem dialogar com os estudos de língua portuguesa e de língua inglesa preconizados pela BNCC. Pretende-se estimular, assim, um processo de ensino-aprendizagem intercultural, capaz de problematizar diferenças e promover a integração de saberes e valores advindos de outras culturas.

Como se nota, a presente proposta é intertextual, transmidiática e essencialmente interdisciplinar. Busca-se apreender o passado a partir de diferentes fontes, estabelecendo, por um lado, um olhar crítico sobre um dos momentos mais difíceis da história recente, e por outro, a leitura comparada de diferentes manifestações artísticas, reconhecendo as suas naturezas e estéticas, além de perceber capacidade que tem a arte de se posicionar em relação à realidade.

Para tanto, o aluno deverá desenvolver habilidades de interpretação relacionadas a diferentes manifestações artísticas, manejando conhecimentos sobre o cinema, a fotografia e a literatura. Pretende-se contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico para as artes, além da fruição. Considerando as diferentes competências, habilidades e conhecimentos específicos a serem desenvolvidos no decorrer dessa proposta, sugiro que o professor a desenvolva no formato de projeto ao longo de um semestre.

Para a realização dessa proposta, o professor deve estar atendo às linguagens cinematográfica, fotográfica e literária, levando à sala de aula os recursos necessários para que os alunos as compreendam e consigam interpretá-las não só pelas temáticas que apresentam, mas também por sua apresentação e constituição estética.

A temática que apresento aborda a violência e o trauma, devendo promover o posicionamento ético do aluno. Creio que a finalização dessa proposta pode ser realizada com a leitura da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de forma a estabelecer um diálogo entre ela e a realidade concentracionária estudada, onde qualquer direito era suprimido. Esta discussão, defendida também pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 497), pode contribuir para o posicionamento ético dos alunos frente à violência, para desenvolvimento da tolerância e o respeito às diferenças.

As obras artísticas necessárias para a atividade são apresentadas no seguinte quadro:

Filmes

→ **El fotógrafo de Mauthausen, 2018. Direção Mar Targarona**

→ **Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno, 2000. Direção Llorenç Soler.**

(disponível no YouTube)

Fotografia

→ **Fotos de Boix retiradas do campo de Mauthausen:**

<< [<https://www.ushmm.org/search/results/?q=Photos+of+Francisco+Boix>>](https://www.ushmm.org/search/results/?q=Photos+of+Francisco+Boix)>>

Literatura

→ **Manuscrito cuervo: historia de Jacobo, Max Aub. (texto publicado pela primeira vez em 1950) – Há uma tradução do relato realizada por Júlio Henriques e publicada em 2017 pela editora portuguesa Antígona, sob o título Manuscrito Corvo.**

Para iniciar a proposta sugere-se uma sensibilização inicial, contando com uma contextualização histórica e com as definições do que seria um campo de concentração. Considerando que esse tipo de espaço não deixou de existir, pode-se utilizar exemplos atuais de campos de refugiados e de prisioneiros de guerra em todo o mundo.

Depois da sensibilização pode ser realizada a projeção de **El fotógrafo de Mauthausen**, filme que deve apresentar aos alunos o personagem Francesc Boix. O filme se concentra no período em que Boix é prisioneiro no campo de Mauthausen e revela uma perspectiva dura da vida concentracionária. Em oposição a essa perspectiva, o personagem Boix tem uma leveza que herda do personagem real.

Sugiro que após a projeção sejam realizadas discussões sobre a vida concentracionária e sobre a importância de Boix para a história mundial, já que sem a sua contribuição na preservação das fotos dos SS, provavelmente teríamos pouquíssimos registros desse momento. Além disso, no processo de discussão do filme, é possível começar um trabalho de interpretação das fotografias de Boix e das que subtraiu dos SS.

As fotografias que resgatou Boix do campo de Mauthausen revelam aspectos do que viveu e presenciou sendo prisioneiro. Como afirma Brenneis (2018, p. 69 – trad. minha), “Nesse sentido, essas fotos constituíram um duplo testemunho: testemunham a sobrevivência de homens que testemunhariam sobre o programa violência patológica nazista em Mauthausen”.

Já as imagens eternizadas por Boix, registram a maneira como via o mundo. Nelas se vê a guerra e a dor, mas também a amizade e a beleza, além de um ponto de vista político e comprometido com seus ideais. Sobre esse registro, Susan Sontag comenta que, ao decidir como retratar uma imagem “os fotógrafos sempre impõem padrões a seus temas. Embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos” (SONTAG, 2004, edição kindle). Ou seja, como representação a fotografia não deixa de ser uma forma de expressão do ponto de vista do fotógrafo.

Ao entender como o olhar do fotógrafo fica impresso nas fotos e como esse registro permite um olhar diferenciado para o passado, o aluno pode construir uma interpretação do passado pautada por esses vestígios e analisar os relatos a que têm acesso – artísticos, memorialísticos ou historiográficos – considerando diferentes perspectivas e diferentes discursos.

No caso de Boix, o que temos é o olhar eternizado de um jovem que sobreviveu à Guerra Civil espanhola, a um exílio que se fez desumano na França e aos campos de concentração nazistas. No fim das contas, não é um equívoco pensar que a biografia de Boix pode ser (re)construída pelas fotografias que deixou: as suas e a dos SS. Nesse sentido, a leitura das fotos de Boix junto à interpretação dos filmes que tratam de sua biografia é complementar.

Em **El fotógrafo de Mauthausen** as fotos são resgatadas e reconstruídas dramaticamente. Como o filme se concentra no período em que Boix esteve em Mauthausen, algumas das fotos que resgatou dos SS e algumas daquelas que ele mesmo tirou no final da guerra são interpretadas pelos atores. Quando termina o filme, nos créditos, as fotos originais são projetadas e o espectador pode comprovar a veracidade de alguns dos eventos representados.

Nota-se que as fotografias dramatizadas integram a narrativa como quadros ou planos que traduzem a violência ou que recriam grandes eventos, como o momento da chegada dos aliados estadunidenses ao campo, marcada pela faixa de boas-vindas elaborada pelos deportados espanhóis. Ao longo do filme, a reconstrução das fotos é discreta e quase não chega a ser percebida, ao chegar aos créditos, é declarada.

Essa apropriação artística das fotos, em certa medida, acaba por humanizá-las, mostrando que as imagens que temos o costume de associar ao genocídio nazista não são simples montagens, mas o registro do que sofreram outros seres humanos. Essa vivificação das imagens permite ressignificar os sentidos que a elas foram associados depois de décadas de difusão: se quando vieram a público pela primeira vez causaram surpresa e indignação, com o tempo foram se tornando parte de um imaginário da guerra que talvez já não suscite as emoções do primeiro momento. A representação das fotos pelos atores dá novos matizes à sua leitura.

→ **Sugestão de atividade: solicitar aos alunos que realizem uma pesquisa sobre a história de Boix e de suas fotografias. Eles devem acessar materiais de diferentes fontes e gêneros usando a internet e selecionar as informações mais relevantes e escrever um resumo da biografia do personagem.**

Ao longo da pesquisa, os alunos podem criar um acervo com fotos do Holocausto, inserindo nele fotos de Boix, dos SS e de outros fotógrafos. Nessa atividade os alunos devem ser capazes de organizar e catalogar as fotografias, realizando uma espécie de curadoria. Esse acervo será utilizado na atividade final sugerida para essa proposta didática.

A projeção do documentário **Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno** é o próximo passo de nossa proposta. Nele, as fotografias que retratam o personagem, além daquelas que ele mesmo tirou e de outras que preservou do campo de Mauthausen, conduzem a narrativa fílmica ao lado de documentos da época, como trechos de filmes antigos das guerras, do julgamento de Nuremberg e de gravações de rádio. Se une a esses vestígios históricos a voz de um narrador que se apresenta como alguém que busca conhecer a história do deportado decifrando “sua aventura pessoal através dos sinuosos labirintos da memória dos que o conheceram” (FRANCISCO..., 2000, 1min - trad. minha).

Como recurso narrativo e estético, as fotos atuam como marcos cronológicos que, mais que ilustrar a história, introduzem eventos e dão voz a testemunhas que comentam o que viveram e apresentam uma perspectiva acerca de Boix. Em um processo de bricolagem entre fotos, vídeos, vozes e testemunhas, constitui-se um discurso sobre o passado que busca se apoiar em evidências.

Nota-se na obra a alternância da representação do passado em branco e preto, marcado por fotos e por outros registros, e do presente em cores. As testemunhas, no presente enunciativo, surgem entre as imagens do passado, dando a elas os sentidos que a experiência pode agregar. Ao mesmo tempo, representam a persistência da memória nos olhos, captados em primeiro plano no início do filme, enquanto o narrador nos adverte que

Enfrentaremos os estragos que a passagem do tempo causa na memória, mas para além de contradições e desmemórias, existe uma realidade: quando estes olhos se fecharem para sempre, terão desaparecido os últimos protagonistas e testemunhas do maior genocídio dos tempos modernos. (FRANCISCO..., 2000, 3 min - trad. minha)

Essa dificuldade de assimilar o passado a partir da memória individual, de suas imprecisões, esquecimentos e ficções, contrapõe-se aos documentos apresentados e, em especial, às fotos que atestam recortes do que aconteceu, sem as confusões que o passar do tempo impõe à nossa habilidade de recordar. Nesse sentido, pode-se entender a fotografia “como uma pegada real de um acontecimento” (GASKELL, 1996, p. 233).

As fotos de Boix e as que resgatou dos SS assumem no documentário o papel de ordenar o passado, de dar veracidade e de comprovar as palavras das testemunhas. As imagens captadas pela lente fotográfica estabelecem a perpetuação de momentos passados enquanto a voz das testemunhas concede o ponto de vista de quem os viveu. Se considerarmos, como comenta Sontag (2004, ed. Kindle), que “as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar” e que “constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver”, podemos inferir que a disposição das fotos no documentário revela algo que merece e que deve ser visto.

A composição narrativa do documentário integrada com as fotos estabelece não só um diálogo entre o presente e o passado, como também entre artes, entre documento

e testemunha, entre memória e história. Permite ao espectador estabelecer uma ideia do passado, de quem foi Francesc Boix e de sua importância histórica, considerando diferentes perspectivas, mas sempre tendo as fotos como referência.

Como se nota, tanto na obra de Llorenç Soler como na de Mar Targarona, a fotografia ocupa um lugar de destaque. Seria possível crer que além de considerar a importância das fotografias na vida de Boix, a opção de incorporá-las aos filmes passa também pela necessidade de dar a impressão de que o que narram mais do que verossímeis, foram eventos reais. Pode-se recordar assim da afirmação de Sontag (2004, ed. kindle) “Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem”.

→ **Sugestão de atividade:** Nesse momento o professor pode comparar as pesquisas realizadas pelos alunos sobre Boix com as informações apresentadas no documentário. Junto a isso, considerando os dois filmes e a pesquisa realizada pelos alunos, o professor poderá tratar da forma como o cinema se apropria do passado, considerando elementos ficcionais, recortes e subjetividades, além de aspectos próprios da linguagem cinematográfica.

Nesse contexto, o professor pode realizar um estudo dirigido sobre os dois tipos de filmes projetados, buscando identificar as principais características do filme dramático e do documentário.

Tanto em **Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno** como em **El fotógrafo de Mauthausen** encontramos a tentativa de recuperar a trajetória de um personagem histórico, porém é importante considerar que a vida de Boix é conhecida somente a partir de duas perspectivas: os testemunhos daqueles que o conheceram e as fotografias que deixou.

Os testemunhos que tratam da vida de Boix, tomados décadas após a sua morte, sofrem os efeitos da memória e do esquecimento. Alguns aspectos de sua personalidade, situações vividas entre a testemunha e o personagem, ou os eventos dos quais foi protagonista, são resgatados entre lapsos resultantes da passagem do tempo. Laços de amizade ou inimizade revelam contradições e interpretações diversas do passado.

O lugar biográfico no cinema pode ser entendido como uma forma de reconstituição do passado e da memória. Ao elaborar uma narrativa sobre a vida de um personagem histórico, o cinema engendra uma leitura desse personagem selecionando eventos e momentos de sua vida. A constituição de Boix como personagem cinematográfico surge pelo olhar de seus companheiros: características como seu senso de humor, sua solidariedade e seu sorriso sempre posto, foram recuperados de relatos como o que se encontra na obra **Noche y niebla: los catalanes en los campos nazis** (1977), de Montserrat Roig, uma das primeiras a recuperar a experiência dos deportados espanhóis nos campos de concentração nazistas:

Francesc Boix i Campo mal tinha completado vinte anos quando, em 27 de janeiro de 1941, entrava no campo de Mauthausen. Era o número 5185. Na fotografia que os SS fizeram dele ao entrar no campo, vemos o rosto de um jovem que parece um adolescente, de lábios carnosos insolentes, de olhos muito abertos e desafiantes. Depois o veremos com sua figura um pouco desproporcional, umas pernas longas, o fuzil na mão, vestido de soldado e ao lado de um tanque, ou do motor de um avião, com um ar calmo e um pouco frio. Mas sempre sorrindo. O sorriso de Francesc Boix é um sorriso amplo, como se zombasse de tudo. Seus amigos se lembram dele como um pouco brincalhão e indisciplinado, às vezes irritável e capaz de se deixar levar pela violência. Mas todos dizem que tinha um grande coração e que tinha tomado a vida como uma aventura apaixonante. Era generoso e com a sua lábia chegou a enrolar os SS para conseguir os melhores postos de trabalho para seus companheiros. Sempre repartia a comida e os que o conheciam de perto dizem que era o que mais compartilhava entre os *Prominenter* da barraca dois. (ROIG, 1978, p. 287 - trad. minha)

Este retrato de um jovem brincalhão, sempre sorridente e cheio de vontade de viver é o que retratam as obras. Em **Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno**, esta imagem se confirma com a projeção das fotografias em que aparece com o sorriso posto e a partir dos relatos de seus companheiros. Já em **El fotógrafo de Mauthausen**, a atuação de Mario Casas dá vida a esses aspectos do personagem.

→ **Sugestão de atividade: A partir do aspecto biográfico dos filmes, o professor pode solicitar que os alunos investiguem as histórias de outros sobreviventes de campos de concentração nazistas.**

Com essa pesquisa, pode-se trabalhar o gênero biografia na literatura, apresentando sua estrutura e principais características, para, então solicitar aos alunos que escrevam as biografias desses personagens, para depois apresentá-los ao grupo.

Mas, se Boix é reconstruído pelo testemunho dos que o conheceram, ele mesmo testemunhou sobre a violência nazista nos julgamentos de Nuremberg e de Dachau. Ele deixou seu testemunho como sobrevivente e como fotógrafo, representando a si mesmo, aos sobreviventes e àqueles que já não podiam falar.

A problemática desse tipo de testemunho, carregado dos silêncios de quem não pôde sobreviver é discutida por Giorgio Agamben (2008, p. 43), ao comentar que apesar de a testemunha se colocar do lado da justiça e da verdade, tem a tarefa de dar um testemunho impossível, já que as verdadeiras testemunhas são as que viveram a experiência da violência até o fim. Boix, assim como outras testemunhas, teve que aceitar a incapacidade de testemunhar a experiência completa das atrocidades nazistas, aquela que só os que não sobreviveram vivenciaram.

A testemunha comumente testemunha a favor da verdade e da justiça, e delas a sua palavra extrai consistência e plenitude. Nesse caso, porém, o testemunho vale essencialmente por aquilo que nele falta; contém, no seu centro, algo intestemunhável, que destitui a autoridade dos sobreviventes. As “verdadeiras” testemunhas, as “testemunhas integrais” são as que não testemunharam, nem teriam podido fazê-lo. [...] Quem assume para si o ônus de testemunhar por eles, sabe que deve testemunhar pela impossibilidade de testemunhar. Isso, porém, altera de modo definitivo o valor do testemunho, obrigando a buscar o sentido em uma zona imprevista. AGAMBEM, 2008, p. 43)

Podemos pensar que esse paradoxo que acompanha as testemunhas é um dos elementos que definem Francesc Boix. Sua participação nos tribunais internacionais, junto ao registro fotográfico que deixa, constitui o seu testemunho. É essa caracterização como testemunha que se apresenta na constituição do personagem de cinema, ao menos nas obras que discutimos.

→ **Sugestão de atividade: Pode-se analisar a transcrição e/ou os vídeos da participação de Boix nos processos de Nuremberg e de Dachau. Nessa atividade, além de propor a pesquisa acerca do que foram esses julgamentos, podem ser colocados em pauta os aspectos éticos desse tribunal e a sua relação com os direitos humanos.**

Os alunos podem ser chamados a redigir textos argumentando a favor ou contra as penas aplicadas ou discutindo os argumentos apresentados pelos nazistas como defesa por seus atos.

Essa necessidade de provar a veracidade dos eventos narrados pode estar relacionada à natureza testemunhal dos filmes, que recuperam, junto à biografia de Boix, a memória da violência. Márcio Seligmann-Silva (2003, p. 46), discutindo as narrativas dos sobreviventes dos campos de concentração nazistas, defende que neste tipo de relato convivem duas forças em conflito: de um lado a necessidade de testemunhar e de outro a percepção da impossibilidade de transpor em palavras a experiência traumática, junto à impressão de que o extremo da violência vivida poderia dar a seu testemunho um aspecto inverossímil.

Ao tratar da dificuldade da representação da experiência traumática, o professor pode recorrer aos estudos acerca das literaturas de testemunho. Esse tipo de literatura pode ser entendido, segundo Seligmann-Silva, da seguinte maneira:

O testemunho coloca-se desde o início sob o signo da sua simultânea necessidade e impossibilidade. Testemunha-se um excesso de realidade e o próprio testemunho enquanto narração testemunha uma falta: a cisão entre a linguagem e o evento, a impossibilidade de recobrir o vivido (o “real”) com o verbal. O dado inimaginável da experiência concentracionária desconstrói

o maquinário da linguagem. Essa linguagem travada, por outro lado, só pode enfrentar o "real" equipada com a própria imaginação: por assim dizer, só com a arte a intraduzibilidade pode ser desafiada – mas nunca totalmente submetida. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 46)

O relato de Max Aub (1903-1972), **Manuscrito cuervo: historia de Jacobo**, que sugiro inserir nesse momento da proposta didática é considerado um relato testemunhal. Seu autor, assim como Francesc Boix, deixou a Espanha após a derrota republicana e cruzou a fronteira francesa, em busca de refúgio. Porém, assim como Boix, acaba sendo levado aos campos de concentração, em seu caso, o de Roland Garros e o de Vernet, na França, e o de Djelfa, na Argélia, de onde, em 1942, parte para o exílio mexicano.

Uma parte significativa da obra de Max Aub é dedicada à experiência concentracionária e ao registro de seu testemunho. Entre romances, contos, relatos e poemas, é possível ver como Aub se apropria da literatura para representar o inimaginável. No **Manuscrito cuervo**, Aub cria um relato inusitado: um corvo chamado Jacobo decide escrever um tratado científico sobre os homens, mais especificamente, os homens internados no campo de concentração de Vernet, onde vivia.

Ao distanciamento do narrador em relação ao ser humano, adiciona-se o fato de que Jacobo só conhece a vida concentracionária e a toma como regra geral para a humanidade. Com isso, o relato de Jacobo aponta para os absurdos da realidade no campo de concentração e permite que o leitor, que o acompanha em sua perspectiva, também reconheça a falta de sentido no aprisionamento de seres humanos por outros seres humanos.

O relato, de difícil classificação (conto? relato? romance breve? conto romanceado?), é carregado de humor e sarcasmo. A mudança de perspectiva produzida ao apresentar um corvo intelectual versus um homem brutalizado gera boas risadas, mas não sem uma pitada de tristeza, como se vê no trecho abaixo:

Os médicos não podem se ver, e dizem absurdos uns dos outros. Os homens são como relógios: se são bons, servem para muitos anos; se ruins, não há quem os conserte. No campo há dois médicos bons e outros regulares – digamos assim para não os ofender –. Os dois médicos bons, internos como não podiam ser de menos, têm o reconhecimento de seus amigos e exercem sua arte com segurança. Fazem isso escondidos dos médicos regulares, os oficiais. Não tentem compreender: a isso chamam os homens fé, que é crer no que não se pode crer. (AUB, 2011, p. 48 – trad. minha)

O testemunho presente no **Manuscrito cuervo** pode ser tomado em diálogo com os filmes sobre Boix e com as suas fotografias. Essa abordagem interartes e intertextual propicia o desenvolvimento de habilidades de interpretação de textos e de obras artísticas que destacam as diferenças, mas que reconhece como podem dialogar quanto à temática e às experiências que apresentam e propiciam.

→ **Sugestão de atividade: Após a leitura do conto de Max Aub, os alunos podem ser incentivados a ler outros relatos testemunhais e a escrever os seus próprios contos, inspirando-se na história de Boix. O gênero conto é sugerido, mas outros gêneros podem ser adotados para a atividade.**

O filme **El fotógrafo de Mauthausen**, em especial, representa filmicamente o que o relato de Aub representa literariamente. O cotidiano dos prisioneiros nazistas pode ser vislumbrado pelos alunos ao comparar as duas obras. Essas duas narrativas, quando aliadas às fotografias, ganham ainda mais profundidade.

Como se pôde notar, as discussões advindas do trabalho com os filmes, as fotografias e o relato de Max Aub dialogam com os direitos humanos ou com a falta deles. O fato de tantas pessoas terem sido submetidas à extrema violência praticada nos campos de concentração nazistas permite que o professor aborde os direitos humanos de forma crítica, problematizando a necessidade de sua existência e a sua aplicabilidade. Nesse sentido, sugiro a leitura junto aos alunos da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** evocando as situações estudadas e outras, conhecidas por eles, que se opõem a esses direitos.

→ **Sugestão de atividades finais: considerando as pesquisas realizadas pelos alunos, sugere-se realizar uma exposição sobre a vida concentracionária no terceiro Reich, usando as fotografias e as informações levantadas ao longo das atividades. Na exposição, pode-se destacar a importância dos direitos humanos e relacionar a vida concentracionária nazista a situações concentracionárias atuais. Os alunos devem se posicionar criticamente frente a essas realidades. A exposição pode acontecer fisicamente ou virtualmente. Além da exposição, é possível organizar um livro com as biografias de sobreviventes do Holocausto e escritas pelos alunos.**

COMENTÁRIOS FINAIS

A proposta didática aqui apresentada tensiona uma abordagem interdisciplinar do passado. Partindo da história de Francesc Boix, personagem histórico importante por sua participação na preservação de fotos sobre o Holocausto, pretendeu-se estabelecer um espaço de discussão acerca de um momento histórico traumático, além de permitir uma leitura dos vestígios do passado em três diferentes manifestações artísticas: o cinema, a fotografia e a literatura.

Ao tratar dos filmes **Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno**, de Llorenç Soler, e **El fotógrafo de Mauthausen**, de Mar Targarona, é possível reconhecer duas diferentes

maneiras de abordar Francesc Boix pelo cinema. O documentário e o filme dramático mostram como a interpretação e os recortes feitos pelos roteiristas, diretores e equipes podem estabelecer abordagens diferentes de um mesmo personagem.

As fotografias de Boix e aquelas que subtraiu dos SS ocupam um importante lugar nos filmes e nesta proposta didática. No caso dos filmes, as fotos são elementos que os integram, no caso dessa proposta, consideramos que o estudo da arte fotográfica pode dialogar com o estudo do cinema. O caso de Boix e de sua representação é emblemático para esse tipo de estudo comparado: pode-se reconhecer que se tratam de manifestações artísticas diversas, mas que dialogam pela imagem, pela narratividade e pela temática.

Ainda em diálogo com o cinema e a fotografia, proponho a leitura de um relato literário de Max Aub, o **Manuscrito Cuervo: historia de Jacobo**, que, embora não trate do personagem Boix, trata da vida em um campo de concentração a partir de uma abordagem inesperada. Ao estabelecer um contato com a literatura, mais uma vez o aluno nota como as expressões artísticas podem dialogar e colaborar com a composição de um quadro do passado.

Por fim, considero que a associação da experiência concentracionária às discussões relacionadas aos direitos humanos é importante para a formação do alunado. Reconhecer situações de privações de direitos e analisar a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** permite contribuir para uma formação ética e consciente.

Apresento, ainda, ao professor algumas considerações e sugestões de atividades para a sala de aula, tendo sempre em mente o desenvolvimento das competências e habilidades defendidas pela BNCC. A temática que proponho pode ser lida a partir de muitas perspectivas, de maneira que essa proposta didática pode ser modificada, adaptada e transformada conforme a necessidade de ensino-aprendizagem a que for empregada.

REFERENCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **O que resta de Auschwitz** (Homo Sacer III). Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

AUB, Max. **Manuscrito cuervo: historia de Jacobo**. Granada: Cuadernos del vigía, 2011.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Distrito Federal. 2018. Disponível em: <<<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>> Acesso em 15 jul. 2020.

BRENNEIS, Sara J. **Spaniards in Mauthausen: representations of a Nazi concentration camp, 1940–2015**. Toronto: University of Toronto Press, 2018.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>> Acesso em 20 set. 2021.

DE MARCO, Valeria. Leituras do Êxodo Republicano Espanhol. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **Guerra Civil Espanhola: 70 anos depois**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 95-115.

EL FOTÓGRAFO de Mauthausen. Direção: Mar Targarona. Produção: Rodar y Rodar. Espanha: Filmax, 2018.

FRANCISCO Boix, un fotógrafo en el infierno. Direção: Llorenç Soler. Produção: Oriol Porta. Espanha: Produccienes Oriol Porta, 2000. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=zP1qAocee90>>> Acesso em 20 set. 2021.

GASKELL, Ivan. Historia de las imágenes. In: BURKE, Peter (ed.). **Formas de hacer historia**. Trad. José Luis Gil Aristu. Madrid: Alianza Universidad, 1996. p. 209-239.

GOMES, Paulo Emilio Salles. A personagem de cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio *et all.* **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 103-119.

HERNÁNDEZ DE MIGUEL, Carlos. **Los últimos españoles de Mauthausen**: la historia de nuestros deportados, sus verdugos y sus cómplices. Barcelona: Ediciones B, 2015. Edição Kindle.

JOZEF, Bella. O contar e o narrar na construção dos universos fílmico e verbal. In: SEDLMAYER, Sabrina; MACIEL, Maria Esther (orgs.). **Textos à flor da tela**: relações entre literatura e cinema. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos de Crítica Textual/FALE-UFMG, 2004. p. 131-141. Disponível em: << <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Textos%20e%20Flor%20da%20Tela%20-%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20entre%20literatura%20e%20cinema.pdf>>> Acesso em 10 set. 2021.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

ROIG, Montserrat. **Noche y niebla**: los catalanes en los campos nazis. Trad. Carme Vilaginés. Barcelona: Ediciones Península, 1978.

ROSENSTONE, Robert A. **Os filmes na história**. Trad. Marcello Lino, São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória, literatura**: O testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Edição Kindle.

VILANOVA, Mercedes. **Mauthausen, después**: voces de españoles deportados. Madrid: Cátedra, 2014. Edição Kindle.

LITERATURA E DITADURA NA ESCOLA: DISCUSSÕES SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA A PARTIR DA LEITURA DO CONTO "O POÇO", DE CAIO FRENANDO ABREU

Data de aceite: 01/12/2023

João Paulo Massotti

INTRODUÇÃO

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

A leitura e a escrita são funções essenciais a serem trabalhadas na escola. Conforme Marcuschi (2008) é nesse espaço que passam a ser ensinados os usos da língua e suas formas não corriqueiras de comunicação, devendo, o núcleo desse trabalho estar focado “no contexto da compreensão produção e análise textual” (MARCUSCHI, 2008, p.55). Através da leitura, o educando amplia seu imaginário coletivo e pessoal. Nesse sentido, o ensino de Literatura e a prática de leitura, parte dos conteúdos da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, objetiva formar um sujeito crítico e ético, que é capaz de socializar suas ideias, baseado em fatos e dados calcados na realidade.

Um dos desafios dos professores da área das linguagens é, além de despertar o apreço pela leitura, fazer com que o aluno aprenda a ler corretamente, ao invés de apenas decodificar os signos linguísticos. De acordo com Marcuschi, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo (p.228). Na maioria das vezes, para compreender ou identificar determinado assunto é necessário se apropriar de categorias ou esquemas cognitivos, que só ocorrem no decorrer do processo da formação do leitor, ou seja, na sua interação com os mais variados textos, com a realidade e com os sujeitos que o cerca. Para Cosson (2009),

a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim e proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 35)

Em outras palavras, torna-se necessário que o professor promova no educando o estímulo contínuo do pensamento, partindo do que ele já conhece, com foco nas habilidades de leitura, compreensão e interpretação das informações em diferentes níveis, ao longo de toda a formação. Durante esse percurso, o propósito é fazer com que o educando possa agir com maior autonomia, sendo capaz de refletir sobre temáticas variadas presentes em tipos e gêneros textuais distintos.

Quando se fala em exercitar a linguagem pelo uso das palavras, pode-se pensar em inúmeras formas de fazê-lo. Entre todas, a escrita ocupa lugar central, uma vez que conforme Cosson (2009), de uma maneira ou de outra, praticamente todas as transações humanas passam por ela. É assim, por exemplo, com o jornal televisionado, no qual o apresentador lerá o teleprompter escrito; e também com os jogos de vídeo game, nos quais as instruções escritas são dadas na tela ao logo do jogo. Desse modo, através da escrita a sociedade se organiza, armazena seus saberes e se liberta dos limites que o tempo e o espaço impõem ao homem.

Koch (2018) fala da escrita com foco em diferentes perspectivas, como por exemplo, (1) na língua, (2) no escritor e (3) na interação. Diferente, das duas primeiras, a concepção de escrita com foco na interação é vista como aquela em que a escrita não é compreendida apenas como apropriação das regras da língua, ou o pensamento e intenção do escritor, mas como uma interação entre escritor-leitor, levando em conta os conhecimentos do leitor/educando como parte constitutiva do processo de compreensão. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, Koch (2018) chama atenção para o fato de que “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2018, p. 34).

Assim, nessa perspectiva, conforme a autora, a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve, muitas estratégias, como por exemplo,

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração adequada);
 - seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
 - “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento e informações com o leitor e o objetivo da escrita;
 - revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo de produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor;
- (KOCH, 2018, p. 34)

Seja pela leitura ou escrita, a prática da literatura consiste em explorar as potencialidades da linguagem. Cosson (2009) aponta que a linguagem, a palavra e a escrita encontram na literatura seu mais perfeito exercício, sendo que esta não tem apenas a palavra em sua constituição material, como também “a escrita é seu veículo predominante” (COSSON, 2009, p. 16). Isto não se resume unicamente à leitura do cânone ou dos

clássicos. É preciso compreender que trabalhar com literatura vai muito além daquele conjunto de obras valorizadas como capital cultural e que fazem parte do cânone de um país. Há várias outras obras que podem e devem ser exploradas.

Assim, trazer a leitura de autores como Caio Fernando Abreu é oportunizar aos alunos o contato com uma rica produção contemporânea, cuja temática pode ser entrecruzada com diálogos bastante instigantes, como por exemplo, o da ditadura militar no Brasil, para os leitores em formação. Nesse sentido, Candido (1988) chama atenção para o fator humanizante da literatura, um poderoso instrumento de instrução e educação, que faz parte dos currículos, proposta como um equipamento intelectual e afetivo. Para o autor,

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1988, p. 113).

Assim, reforça-se a importância de estudar a obra de autores como Caio Fernando Abreu para que os educandos possam compreender, denunciar e se opor a discursos e regimes autoritários, ditatoriais e antidemocráticos. Nesse sentido, a escola tem o dever também de investir na leitura desses vários sistemas que não pertencem aos clássicos da literatura nacional ou universal e, que muitas vezes, tendem a ser deixados de lado.

É fundamental que as atividades de leitura promovam a formação do aluno, de modo que torna-se importante que seja dado um enfoque sobre o letramento literário. Acerca disso, Cosson (2009) aponta que, trabalhar com o letramento literário é trabalhar com o atual, seja a obra contemporânea ou não, uma vez que é essa atualidade que desperta o interesse de leitura nos alunos. Assim, quanto mais letrado um indivíduo se mostra, maior é a sua capacidade de compreender o mundo que o cerca, ampliando seu repertório, transformando sua escrita e, possivelmente, sua própria realidade.

Importante destacar que, para Cosson (2009), o atual compreende a questões relevantes para os homens de sua época. Nesse sentido, há uma distinção entre o que são obras contemporâneas – aquelas escritas e publicadas em nosso tempo; e obras atuais – aquelas que têm significado em nosso tempo, independente da época em que foram escritas ou publicadas. Enquanto as obras contemporâneas podem ser vazias de significado, as atuais, mesmo tendo sido publicadas no passado, podem ser plenas de sentido.

Quando o espaço escolar oportuniza que o educando discuta o que foi o regime ditatorial no Brasil, permite-se a ele pensar na importância da defesa e da manutenção da democracia. Embora essa temática, no Ensino Fundamental, seja tradicionalmente trabalhada na disciplina de História¹, durante o 9º ano, não inviabiliza haja a possibilidade de ampliar análises e discussões em disciplinas cujo enfoque está na leitura e interpretação de textos, sejam eles literários ou não, produzidos sobre e naquele período.

¹ Uma sugestão é a de que o professor de Língua Portuguesa converse com o professor de História para que possam pensar uma possibilidade de trabalhar a temática desta proposta em conjunto.

Nesse sentido, justifica-se que o tema seja trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que as construções narrativas sendo históricas ou literárias são modos utilizados para explicar o presente, a partir de uma reflexão sobre o passado, pensando o futuro. Pesavento (2004) aponta que história e literatura são diferentes formas de dizer o mundo que guardam distintas aproximações com o real. Enquanto o historiador tenta se aproximar de uma versão conscienciosa do real, cuja pretensão é chegar ao real acontecido, a literatura, muitas vezes, parte dessa versão para construir a representação dessa realidade, como o ocorre na narrativa do autor Caio Fernando Abreu utilizada nesta proposta didática.

Além disso, a quantidade de documentos históricos, jornais, livros, artigos, materiais audiovisuais deste período é significativamente grande. A abertura, na última década, de novos arquivos estatais, com a instalação da Comissão Nacional da Verdade, ampliou ainda mais a gama de testemunhos. Isto trouxe novos subsídios para a abordagem desta temática em sala de aula e propiciou uma renovação nas discussões acerca das violências cometidas pelos agentes do Estado durante aquele período. Assim, questões que porventura possam acabar sendo sido diluídas em áreas e disciplinas, cuja carga horária, infelizmente, tem diminuído a cada ano, podem emergir durante as aulas de Língua Portuguesa.

Importante lembrar que para que isso seja possível, é necessário que haja um planejamento muito bem elaborado. É ele que irá determinar a eficácia do trabalho do professor, exigindo a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, com objetivos claros e uma avaliação que demonstre qual o tipo de aprendizagem pretendida. Além disso, a utilização de ferramentas tecnológicas e mídias digitais, exigências do cenário educacional atual, têm disputado cada vez mais a atenção dos alunos. Fava (2014), aponta para uma educação que vai se tornando mais complexa, uma vez que a simples transmissão de conteúdos está migrando para dimensões menos integradas, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Na visão do autor, “cada vez mais, as mídias passivas e tradicionais serão substituídas por mídias participativas e interativas” (FAVA, 2014, p. 69).

Isso significa que também se alteram as atribuições dadas ao professor, que passa a assumir o papel de mediador, facilitador e até mesmo motivador para o educando. A tecnologia, nesse sentido, busca estimular o aprendizado e a troca de conhecimentos, devendo desafiar, estimular e gerar necessidade ao educando, tornando-o colaborador no processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que proposta didática deste trabalho convida o educando a pesquisar, refletir e contribuir para construção do seu conhecimento. Diante do exposto, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o aprimoramento da metodologia de trabalho do professor em relação ao trabalho com a leitura e a escrita.

OBJETIVOS

O intuito é fazer com que os educandos compreendam, a partir da pesquisa, como o texto literário resgata elementos da realidade para compor um documento de denúncia acerca de governos autoritários. A partir disso, destacam-se os seguintes objetivos:

1. Promover uma leitura intertextual entre a os fatos sobre ditadura militar no Brasil e o modo como ela aparece no curta “Vala comum”, de João Godoy, e no conto “O poço”, do autor Caio Fernando Abreu, a fim de exercitar nos alunos o letramento literário e identificar similitudes entre o conto, seu contexto de produção, e o vídeo e o contexto ao qual ele remete
2. Utilizar ferramenta digital (Mentimeter) objetivando favorecer o processo de interação entre professores e educandos.
3. Fazer com que os alunos reconheçam os elementos da narrativa presentes no conto.
4. Discutir sobre a importância da literatura como aliada no resgate da memória da ditadura militar brasileira
5. Contribuir para que o aluno amplie seu horizonte de leitura, através do estudo do conto selecionado, despertando o interesse por textos não canônicos.

CONTEÚDOS

- Estudo sobre a Ditadura militar no Brasil. Contextualização histórica e características daquele período em contraste com o contexto democrático
- Atividades sobre os elementos da narrativa: narrador, personagens, espaço, tempo.
- Uso do recurso digital Mentimeter. (Para os professores que ainda não tiveram contato com a ferramenta digital Mentimeter, há um tutorial básico neste link <<https://www.youtube.com/watch?v=lp0hAYhau34>>)
- Produção textual.

RECURSOS

Os materiais necessários para a sequência didática completa são: lousa, marcador/pincel de quadro branco, notebook e projetor, livros ou cópias com conto “O poço”, de Caio Fernando Abreu, *Dicionário de Política*, de Norberto Bobbio, se a escola tiver, e computadores com acesso à internet,

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática apresentada para esta atividade é uma adaptação dos passos propostos por Cosson (2009): (1) motivação, (2) introdução, (3) atividade extraclasse, (4) leitura do conto e atividade, (5) interpretação e debate e (6) produção textual. A seguir, serão explicitados cada um deles.

1º momento– Motivação (2 aulas)

A motivação busca preparar o educando para a leitura do conto. É importante e visa despertar a sua curiosidade e instigá-lo a ler o conto a ser estudado. Para iniciar, o professor irá apresentar o curta “Vala comum”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2AheyN37l8Q>>. Nele, são apresentados depoimentos de pessoas que tiveram seus familiares desaparecidos, vítimas da ditadura militar no Brasil, enquanto uma reportagem mostra a descoberta de 1.049 ossadas em uma vala comum – provenientes de uma tentativa de descarte de corpos pelos militares, no cemitério Bom Gosto, na periferia de São Paulo. É importante que o professor faça menção ao conto que será lido e discutido nas aulas seguintes, informando aos alunos que possui muitas similitudes com o curta assistido, no sentido de instigar a curiosidade dos alunos e despertar seu interesse pela leitura. Após a apresentação do vídeo, o professor poderá utilizar o *Dicionário de Política*, de Norberto Bobbio, ou outro tipo de material para que os alunos realizem a pesquisa sobre os termos “ditadura” e “democracia”.

2º momento – Introdução (2 aulas)

A sugestão é que esta aula seja realizada no laboratório de informática, uma vez que será necessário o acesso à ferramenta digital Mentimeter, disponível em <<https://www.mentimeter.com/>>. O professor elaborará duas perguntas no Mentimeter, na opção “Word cloud”, e irá solicitar que os alunos acessem para respondê-las. Aos alunos cabe escolher apenas uma palavra que descreva, no entendimento deles “O que é ou como se caracteriza uma ditadura” e “O que é ou como se caracteriza uma democracia?”

A utilização da tecnologia de informação e comunicação, destaca Fava (2014), não modifica o aprendizado do educando, mas o modo como ele aprende. Com o Mentimeter, por exemplo, as respostas dos alunos são construídas instantaneamente e em conjunto, em uma nuvem de palavras, nas quais a mais utilizada será aquela que aparecerá em destaque. Conforme o autor, é possível utilizar essa construção coletiva para escolher, organizar e disponibilizar os conteúdos para, por exemplo, planejar e elaborar atividades de aprendizagem efetivas.

Assim, a nuvem de palavras formada pelas respostas dos alunos deverá ser projetada pelo professor para visualização de todos. A partir dela, o professor irá elaborar na lousa, com a complementação da pesquisa realizada pelos educandos, um quadro para representar as diferenças encontradas entre as características que compõem uma ditadura e uma democracia. É importante que esses dois momentos da história do Brasil fiquem bastante claros para os alunos.

Antes de solicitar que os alunos respondam o Mentimeter, o professor poderá fazer alguns questionamentos para promover uma discussão quanto a percepção deles em relação à pesquisa. Por exemplo, o que eles perceberam em relação a ditadura que não existe em uma democracia? Qual dos dois regimes políticos é melhor para se viver?

Em qual existe maior liberdade? Haveria possibilidade de um debate deste tipo em uma ditadura? Que elementos da ditadura militar aparecem no vídeo “Vala comum”? A pesquisa seria sempre confiável em um regime ditatorial? Por quê? etc.

3º momento – Atividade extraclasse

Como tarefa extraclasse o professor irá solicitar aos alunos a leitura individual do conto “O poço”, do autor gaúcho Caio Fernando Abreu, publicado no livro *Pedras de Calcutá*, no sentido de proporcionar um diálogo mais pessoal com o texto. Isso irá construir no educando, as primeiras impressões em relação ao conto. Caso não haja, na biblioteca da escola livros suficientes do autor, sendo o texto relativamente curto, a sugestão é que o professor entregue a cada educando uma cópia para a leitura. O importante é que a leitura seja realizada e que os alunos tragam o conto para a realização da leitura compartilhada na aula seguinte.

4º momento – Leitura do conto e atividade sobre os elementos da narrativa (3 aulas)

Nesta etapa, será realizada a leitura coletiva do conto. Antes disso, o professor deverá questionar os alunos acerca das suas impressões de leitura. Pode-se tomar nota do que achar importante com o objetivo e comparar o avanço da turma em relação as suas percepções de leitura posteriores. Em seguida, o professor apresentará o autor e a obra, na qual o conto “O poço” foi publicado. É importante que o professor destaque e contextualize o momento histórico de publicação do conto, partindo do quadro construído com os alunos na aula anterior.

Na sequência, é o momento de o professor solicitar que os alunos façam a leitura em voz alta. Conforme Marcuschi (2008), para compreender bem um texto é necessário que haja habilidade, interação e trabalho, “é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, [podendo] ocorrer desencontros” (MARCUSCHI, 2008, p. 231) Para o autor, a compreensão passa a ser também um exercício de convivência sociocultural.

Assim, a importância da leitura compartilhada se dá, uma vez que ao realizarem a leitura juntos, professor e alunos, podem apresentar ideias e impressões acerca do que foi lido, podendo surgir percepções diversas, o que antes, na leitura individual, não foi possível aos educandos. Marcuschi (2008) chama atenção para o fato de que as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e, sendo assim, “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Segundo o autor, a compreensão do texto depende sair dele, uma vez que o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio, o que condiz com um aspecto bastante importante quanto a produção de sentido. Dessa forma, através das ideias explicitadas

pelos diferentes leitores, é possível que uns se apropriem das impressões dos outros, ampliando sua compreensão pessoal enquanto leitores, promovendo um intercâmbio de ideias sobre o conto lido.

Após a leitura do conto, o professor deverá fazer uma breve retomada dos elementos da narrativa: narrador, personagens, espaço, tempo, etc. (recomenda-se que os elementos da narrativa tenham sido trabalhados em aulas anteriores); e entregar uma atividade para que os alunos, em grupo, possam identificar no conto, quais trechos correspondem a cada um dos elementos. Essa atividade também pode ser realizada em grupo, com o uso do Mentimeter na opção Q&A, para posterior socialização das respostas.

5º momento – Interpretação e debate (2 aulas)

Neste momento, o objetivo é promover um debate mais amplo acerca da leitura do conto “O poço”. Para isso, o professor poderá organizar uma roda de conversa para que os estudantes possam compartilhar suas percepções de leitura. É importante também, que o professor socialize as respostas das questões referentes ao exercício sobre os elementos da narrativa, uma vez que o debate objetivará identificar as características de um regime ditatorial no conto e por isso, reconhecer os personagens, espaço e tempo é extremamente relevante.

A fim de estimular os alunos a emitirem suas impressões e iniciar o debate, podem ser realizadas algumas perguntas motivacionais, como por exemplo:

1. Que elementos na narrativa, aproximam o contexto do conto ao de um regime ditatorial?
2. O que representam os carros-recolhedores?
3. Quem seriam os descontentes, o que simboliza o seu silêncio e o fato de eles viverem sempre nas sombras?
4. Quais são as principais semelhanças entre o conto “O poço” e o curta “Vala comum”?
5. O que você aprendeu com a pesquisa e a leitura do conto em relação à regimes ditatoriais e democráticos?

Durante o debate, o professor poderá orientar os alunos a realizar anotações que achar pertinente.

6º momento – Produção textual (2 aulas)

Nesta última etapa da proposta didática, os alunos serão instruídos a produzir um texto argumentativo, partindo das questões abordadas durante a leitura e o debate propostos durante as aulas. O objetivo é fazer com que o aluno-leitor seja levado a assumir uma atitude crítica frente ao texto, estabelecendo relações entre os conceitos e o contexto trabalhado, bem como utilizar o conto para elucidar suas ideias, de modo que possa assumir seu protagonismo diante da escrita, tornando-se então o aluno-leitor-escritor. Importante

lembrar que essa etapa só será eficaz se o processo de construção de sentido em relação ao contexto de produção do conto e o conto trabalhado durante as aulas, a ditadura militar, forem compreendidos².

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final desta proposta didática espera-se que os educandos sejam capazes de: (1) compreender e realizar uma pesquisa acerca de conceitos fundamentais para entender o contexto histórico que envolve a ditadura militar no Brasil; (2) ler um texto literário, apoiando-se no contexto de sua produção, a ditadura militar, sendo capaz de compreendê-lo, identificando nele, traços característicos daquele momento da história do Brasil; (3) utilizar e interagir a partir da ferramenta digital selecionada pelo professor (Mentimeter) para compor uma atividade; (4) participar de um debate, estando disposto a ouvir e interagindo com os colegas, formulando perguntas e fazendo comentários sobre a temática proposta; (5) planejar e escrever um texto argumentativo baseando-se nas leituras e discussões realizadas durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi pensar a leitura de forma colaborativa – professor/aluno/texto, utilizando-se de mídias digitais, a fim de possibilitar que o educando amplie seus conhecimentos e sua visão de mundo, do outro e de si mesmo. Valendo-se da temática e contexto envolvendo a questão da ditadura militar no Brasil, e partindo da construção de conceitos, e identificação desses elementos em vídeo e texto literário, pensou-se em atividades que possibilitassem ao educando o debate e a reflexão.

No ambiente escolar, em meio a um aparente desinteresse dos educandos pela leitura e, principalmente, pela literatura e, juntamente a tantas mudanças sociais e tecnológicas, cabe ao professor pensar em estratégias de leitura que despertem o interesse do educando, principalmente, pela leitura literária. Nesse sentido, atividades que permitem pautar o educando em seu protagonismo e que promovam relações entre textos e mídias devem ser consideradas como fundamentais na formação do um leitor, e posteriormente, escritor crítico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. O poço. In.: **Pedras de Calcutá**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014, p. 157-162.

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

² A sugestão é a de que o professor separe mais duas aulas para a socialização dos textos produzidos pelos alunos e, se possível, a confecção de um mural físico ou virtual, no qual as escritas poderão ser compartilhadas com os demais estudantes e professores da escola.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos e Literatura. CPJ** /Ed. Brasiliense, 1988.

_____. O direito à literatura. In: **Vários Escritos. 5** ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALA comum. Direção de João Godoy. São Paulo: Kawi Produções, 1994. (32min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2AheyN37l8Q>.

NA SALA DE AULA COM MACHADO: UMA EXPERIÊNCIA (DE LEITURA) COM O CONTO "CONFISSÕES DE UMA VIÚVA MOÇA"

Data de aceite: 01/12/2023

Cilene Margarete Pereira

1. DA INTRODUÇÃO

Machado escreveu, ao longo de várias décadas, peças de teatros, poemas, contos e romances, além de crônicas e críticas que eram publicados em jornais e revistas da época. Mas apesar da diversidade de gêneros explorados pelo autor, os estudos de sua obra sempre privilegiaram seus romances, sobretudo os escritos após 1880. É certo que **Memórias póstumas de Brás Cubas** consolidou o nome do escritor na história da literatura brasileira, inaugurando também o que a crítica concebeu como a fase madura de sua escrita, dedicando-se à “célebre trilogia *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *Dom Casmurro*”, ficando a “vida literária de Machado de Assis [...] artificialmente cortada em duas metades. Só há interesse pela segunda” (MASSA, 1971, p. 7). Estudos como os

Caldwell (1960), Schwarz (1977, 1990, 1997), Gledson (1986, 1991), Passos (1996, 2003), Facioli (2002), Chalhoub (1991, 2003), Ribeiro (1996) e Stein (1984), só para citar alguns, priorizam os romances machadianos, sobretudo os da chamada segunda fase, deixando lacunas consideráveis quanto aos outros gêneros praticados por Machado.

Os contos maduros, publicados a partir de **Papéis Avulsos** (1882), porque dialogavam diretamente com as novidades estéticas dos romances, também seduziram a crítica, que ocupou páginas e páginas com comentários e análises, evidenciando a grandiosidade do contista. Criava-se, assim, uma hierarquia relativa à obra ficcional do autor, que colocava em primeiro plano seus romances e contos escritos pós 1880, respectivamente, seguidos de seus quatro primeiros romances, relegando para um quarto plano (porque as crônicas também se transformaram em material de produtiva análise) os contos escritos nas décadas de 1860 e 1870.¹ A hierarquia era

¹ A respeito da negligência da crítica em relação aos contos de Machado, Gledson observa que estes “foram, em re-

ditada de modo bastante explícito por questões relativas ao gênero literário (predomínio do romance sobre o conto) e fases (segunda fase em detrimento da primeira).

A pouca atenção dada aos escritos machadianos das décadas de 1860 e 1870 se devia ao fato de que essas primeiras narrativas eram consideradas, por uma geração de críticos, “longas, fracas, convencionais e imaturas”, e estudá-las, portanto, seria um “ato de desobediência ao autor, em primeiro lugar, e à crítica, em última instância.” (SILVA, 2003, p. 24).

2. DO CONTEXTO DA PROPOSTA

Este texto e a proposta didática ensejada nele são atos, portanto, de rebeldia crítica, na medida em propõem que os contos iniciais de Machado de Assis sejam objeto de reflexão de professores e alunos em sala de aula. Para isso, consideraremos o suporte onde foram publicados, o **Jornal das famílias**, periódico conservador voltado à família brasileira da elite, no o qual o escritor colaborou durante 14 anos, publicando mais de 80 contos, utilizando-se de diversos pseudônimos. O espaço do jornal se transformou em laboratório ficcional machadiano: não só o autor experimentou formas narrativas como pode praticar a escrita diária.

Uma das principais críticas feitas à obra inicial de Machado dizia que suas narrativas eram convencionais e românticas, e suas personagens, caricaturais. Mas se o Romantismo era a escola literária em voga à época em que Machado escrevia seus primeiros contos, por que ele não poderia dialogar com pressupostos estéticos do movimento? Por que suas personagens não poderiam creditar valores românticos? Ora, ninguém avalia a obra de José de Alencar dizendo que ela é fraca e convencional porque é romântica! Prevalece, nesse tipo de crítica à obra machadiana, portanto, o fantasma do Machado da fase madura, que passou a ser um paradigma para sua própria ficção.

É importante esclarecer (e isso a crítica não fez ou faz com frequência) que um exame rápido de alguns contos publicados por Machado nas décadas de 1860 e 1870 já revelam um distanciamento de alguns procedimentos comuns aos nossos escritores românticos, como o excessivo descritivismo da natureza e do ambiente e a postura paternalista com que tratavam seu público, formado sobretudo por mulheres da elite brasileira. A título de exemplo, pensemos em um romance que fez muito sucesso no século XIX (e que hoje é um desconhecido do público e de materiais didáticos utilizados nas salas de aulas), **Tardes de um pintor ou As intrigas de um jesuíta**, de Antônio Gonçalves Teixeira e Souza, publicado no jornal **Marmota fluminense**, em 1857. No romance, há uma condução clara do leitor, que é tratado com muita indulgência pelo narrador: “Eu creio bem que os leitores

lação aos seus romances, relegados a um segundo plano. Ninguém nega a qualidade de Machado como contista, um dos melhores da história da literatura brasileira [...]. Mas a verdade é que, a despeito de sua popularidade, os contos de Machado não são levados tão a sério quanto mereceriam.” (GLEDSON, 1998, p. 15). É claro que o elogio do crítico inglês (e os lamentos decorrentes deste) tem em mira os contos escritos a partir de 1880.

dão com o motivo dessa gaiatada de Ligeiro. Mas como nem todos o penetram sem dúvida, julgamos dever nosso explicá-lo.” (TEIXEIRA E SOUZA, 1973, p. 188):

Apareceram no capítulo passado dois personagens misteriosos: um seguiu a Apolinário, e não sabemos quem seja; o outro é o sujeito que muito bem conhecia Roberto, pelo que ouvimos da retirada deste, e que fingiu não o conhecer, dizendo ser Ligeiro. Lembremo-nos de que o mesmo que disse Roberto aos três sujeitos com que se encontrou, disse ao comandante da patrulha; isto é, que o matador de Leôncio fora Juliano. (TEIXEIRA E SOUZA, 1973, p. 308).

O narrador parte do pressuposto que haveria dois tipos de leitores: os competentes e bem lembrados, e os distraídos, aos quais é preciso sempre recapitular, explicar, pegar pela mão. Não há, por parte do narrador, nenhuma censura a este segundo tipo, que merece uma atenção especial do autor.

Em contraposição a esse tipo de postura, temos o narrador de “Miss Dollar”, conto publicado em 1870 por Machado, que propõe uma espécie de jogo adivinhatório a respeito da personagem que titula a história por meio da caracterização de quatro tipos de leitores possíveis (sempre imagens masculinas): o excessivamente romântico (“Se o leitor é rapaz e dado ao gênio melancólico”); o tipo contrário (“... o leitor não é dado a estes devaneios e melancolias...”); o mais velho e imaginativo (... o leitor que tiver passado a segunda mocidade e vir diante de si uma velhice sem recurso.”); e aquele denominado como “mais esperto que os outros” (ASSIS, 1976, p. 53-54), que atribui significados apenas econômicos e sociais ao nome daquela que parece ser a principal personagem da narrativa.²²

Além de propor uma diversidade maior de tipos de leitores, dando contorno excessivamente romântico a apenas um deles, o narrador machadiano logra as expectativas acima, pois Miss Dollar é, na verdade, uma cadelinha fugida, pertencente a uma viúva abastada e bem brasileira chamada Margarida. “Falha desta vez a proverbial perspicácia dos leitores [...]” (ASSIS, 1976, p. 54), lamenta em tom irônico o narrador de Machado, sugerindo a necessidade de um tipo de leitor “natureza diversa” daquele que compõe o repertório literário brasileiro. A postura de ambos os narradores (o de Teixeira e Souza e o de Machado) é bem diversa, pois enquanto um quer adular e confortar seu leitor; o outro tenciona o embuste narrativo.

A narrativa machadiana promovia um diálogo (não necessariamente instrucional) com seu leitor, e insistia em uma composição mais elaborada das personagens, que revelavam uma atitude crítica em relação ao Romantismo. A esse respeito, vale lembrar que Karin Volobuef detecta, na literatura romântica no Brasil, “o empenho em reforçar a ordem social existente. A família sempre é representada como uma instituição nobre,

2 Hélio Guimarães observa, a respeito da caracterização do leitor nos romances machadianos, que Machado “chama a atenção para a complexidade e o caráter escorregadio de uma figura que, sob a identidade nominal de leitor, pode referir-se a seres de naturezas e funções diversas. [...] Essa procura de um status para a figura do leitor constitui um dos esportes favoritos do narrador machadiano, que se dedica a ele com assiduidade e afincado não só na crônica, mas também na crítica, no conto e no romance.” (GUIMARÃES, 2004, p. 26). Essa concepção já parece se esboçar em “Miss Dollar”.

sagrada, benfazeja. Seu arrimo está na virtuosa abnegação e auto-sacrifício da mulher, em cuja vida só há espaço para os desvelos de esposa e mãe.” (VOLOBUEF, 1999, p. 278). Assim, o Romantismo brasileiro capta a ótica moral da família, sendo esta evocada de modo similar aos discursos médicos da época, “como agente ordenador do social.” (MURICY, 1988, p. 18).

Esse aspecto, quando comparece nos contos iniciais de Machado, é muitas vezes para ser decomposto pelas interferências do seu narrador, seja a propósito da visão positiva da família e do casamento, seja a respeito da mitificação do papel materno, como ocorre em “O segredo de Augusta”, publicado em 1868. No conto, Augusta é uma mulher que rompe com os estereótipos da figura materna, negando os cuidados com a filha, criada por parentes distantes na roça. Não há, no conto, a ideia de preservação da ordem familiar e de uma adequação feminina ao casamento e à maternidade, como ocorria em boa parte da literatura romântica, que tinha mesmo um caráter moralizador de educação feminina para a abnegação e para o ajustamento aos valores morais da família.

3. DA PROPOSTA

Ainda que outros contos iniciais de Machado sejam acionados e comentados ao longo desse texto, priorizaremos aqui “Confissões de uma viúva moça”, publicado em 1865, em formato de folhetim, um dos únicos momentos em que o autor se utilizou de um narrador feminino. Trata-se, assim, de um importante texto para desvelar o universo íntimo da mulher e para discutir algumas questões referentes ao gênero e à estrutura patriarcal de nossa sociedade.

No conto, Eugênia, a jovem viúva referida no título, escreve a uma amiga, Carlota, “confessando” seu amor por outro homem quando seu marido era ainda vivo. Na matéria aparente do conto, temos uma história de adultério, abordada pela ótica romântica, visto que a mulher se mostraria arrependida do ato e seria punida ao final da história por ter maculado o sagrado sacramento do casamento, ainda que não tenha levado seu amor às vias de fato. Aquilo que Eugênia acreditava ser o amor verdadeiro era apenas uma sedução qualquer, empreendida por um homem leviano. Se essa é a matéria aparente do conto, em seu subtexto temos uma jovem viúva revelando sua insatisfação com um casamento sem amor, realizado apenas por conveniência paterna (como se dava grande parte dos casamentos da elite no século XIX, inclusive das leitoras que liam o conto no **Jornal das famílias**) e a infelicidade decorrente disso.

Considerando o contexto acima, propomos aqui uma leitura do conto “Confissões de uma viúva moça” a partir de seu suporte inicial, o **Jornal das famílias**,³ com o objetivo de revelar as nuances da escrita machadiana e de como Machado trata a questão do gênero

3 O conto foi publicado mais tarde, em 1870, no livro **Contos Fluminenses**, primeiro volume de narrativas curtas de Machado de Assis.

feminino, rompendo com alguns valores da época, fazendo com que sua personagem se torne sujeito de sua própria escrita ao fazê-la também a narradora de seus insucessos e decepções amorosas.

A proposta é voltada para o Ensino Médio, particularmente para o segundo ano, no qual são tratados conteúdos relativos às estéticas romântica e realista no componente curricular Língua Portuguesa. Sugere-se que o conto seja apresentado aos alunos quando se estuda a obra de Machado, associada ao realismo. Não porque se trate de uma obra realista em seu sentido estrito, mas porque ela está no limiar entre duas tendências estéticas, pois ao mesmo tempo em que rompe com pressupostos românticos (precisamos conhecê-los para entender o rompimento), ela acena para uma concepção realista, no modo do tratamento do adultério. Tratado junto ao conjunto de textos que apresentam a ficção machadiana, o conto “Confissões de uma viúva moça” ganha relevo e importância, sobretudo porque publicado em um periódico bastante conservador, lido por mocinhas casadoiras.

Ainda que a proposta esteja associada de modo direto ao componente curricular Língua Portuguesa, ela tem uma dimensão interdisciplinar e transdisciplinar importante que deve ser explorada em sala de aula, por se associar a Artes (Linguagem e suas Tecnologias) e Sociologia e História (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), respectivamente.

São quatro os aspectos tratados na leitura do conto: (1) entendimento do suporte no qual foi publicado, o **Jornal das famílias**, e como isso dimensiona melhor a leitura do conto; (2) a relação do conto com a tradição literária, particularmente do romance epistolar e do folhetim; (3) o rompimento com a ordem social e familiar, materializada pela crítica da personagem feminina ao modo de concepção do casamento; (4) o papel da literatura na construção da personagem.

4. DO SUPORTE E DO FOLHETIM

O **Jornal das famílias** era um periódico voltado, como já sugere seu nome, à família brasileira, mas não a quaisquer famílias, e sim àquelas da elite brasileira, que tinham poder econômico e social. O jornal era composto de elementos atrativos sobretudo para as mulheres, mães e filhas, contendo seções como economia doméstica, medicina popular e modas e, como não podia deixar de ser, trazia uma seção destinada à literatura (a seção era nomeada de Romances e novelas), que tinha como principal e mais corrente colaborador Machado de Assis:

A revista trazia em cada mês um ou dois contos, cujo o prosseguimento ou fim eram publicados no mês ou nos meses seguintes. Frequentemente, a edição era completada por algumas poesias de caráter sentimental ou de inspiração religiosa. Páginas de modas, ilustradas a cores, enriqueciam cada número. Uma crônica culinária, acompanhada de receitas assinadas por Paulina Filadélfia, instruía as donas de casa e as jovens donzelas candidatas a casamento. Às vezes uma página da Bíblia, narrada por um dos cônegos da relação, dava uma nota religiosa. (MASSA, 1971, p. 541).

Jornal das famílias era composto por 32 páginas com ilustrações e desenhos bem trabalhados e seções mais ou menos determinadas, publicado mensalmente. Ao final do ano, completava-se a coleção com 384 páginas, que podiam ser encadernadas. Ao longo de seus quase 15 anos de existência, o periódico teve a mesma capa: uma mulher sentada em meio a apetrechos de costura, manuseando linhas e agulhas. O **Jornal das famílias**, que circulou entre os anos de 1864 e 1878, pode ser encontrado, digitalizado, no endereço seguinte: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/jornal-familias/339776>. É importante que os alunos manuseiem o periódico e até leiam outros textos publicados nele.

Pontos de reflexão:

- É possível relacionar o **Jornal das famílias** com outros periódicos da época e estabelecer uma comparação com um jornal atual, buscando compreender melhor a estrutura e as seções, modificações e inovações importantes.
- Outro confronto interessante é estabelecer uma leitura comparativa entre o **Jornal das famílias** e uma revista feminina editada hoje. Será que o formato permanece, com outras roupagens e direcionamentos?
- O jornal e a revista são suportes de gêneros ou constituem eles mesmos um gênero discursivo?



Figura 1: capa do **Jornal das Famílias**

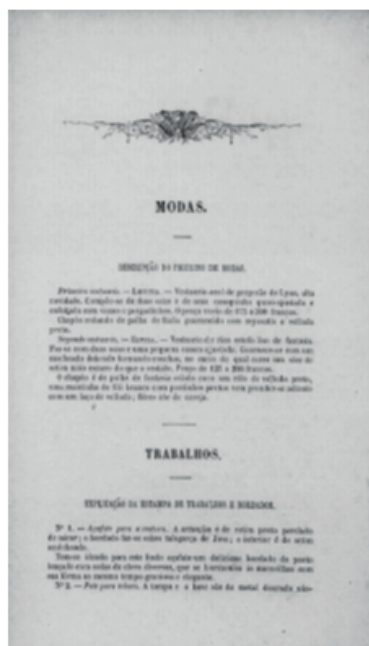


Figura 2: Seção modas **Jornal das famílias**

Uma questão bem interessante no que diz respeito à nomeação da seção (e que aparecerá também em “Confissões de uma viúva moça”) é a designação de romance e novela ao que hoje, no caso da obra machadiana, é compreendido como conto. Ou seja, não havia ainda para os escritores uma noção bastante clara ou rígida dos limites entre um gênero e outro, sendo o conto de Machado em questão dividido em capítulos, como se dá em novelas e romances, e nomeado pela própria Eugênia como “romance, estudo, conto”, o que quiseses”. (ASSIS, 1865, I, p. 98).⁴ No **Jornal das famílias**, o conto ocupou 25 páginas,⁵ em três edições seguidas, referentes aos meses de abril (capítulos I e II), maio (capítulos III e IV) e junho (capítulos V, VI e VII) de 1865. A extensão não é tão grande que se possa caracterizá-lo como um romance (ainda que o número de páginas não seja um fator decisivo para a distinção entre gêneros), mas considerando a emergência hoje de micro contos, o texto machadiano seria considerado bastante extensivo. O fato é que o formato de publicação seriado influía no alongamento das histórias, que poderiam render várias e várias páginas e edições dos periódicos nos quais eram publicadas. Espichar a história fazia parte, portanto, das práticas de muitos escritores na época, fazendo render não só a narrativa, mas também o bolso, visto que se poderia ganhar por linha escrita, por números de edições ocupadas, etc. Como a narrativa estava subordinada ao espaço do jornal, o escritor dependia também das orientações do editor quanto ao volume do que poderia ou não ser publicado. No caso de “Confissões de uma viúva moça”, o conto ocupou de 8 a 9 páginas em cada uma das edições, sugerindo que este era o espaço destinado a ele, não podendo Machado ultrapassar ou diminuir muito seu texto, visto que o **Jornal das famílias** tinha 32 páginas exatas.

Ponto de reflexão

► Como seria se Machado estivesse hoje escrevendo seu conto para uma coluna de jornal diário, que tivesse um espaço de 1.500 a 2.000 caracteres (com espaço), sendo possível ocupar três edições do periódico? O que seria suprimido da história, o que ficaria? Quais seriam os critérios para essas escolhas? Como o conto seria dividido em três partes?

É fundamental, para a proposta didática aqui exposta, que os contos iniciais de Machado citados sejam lidos em seu suporte original, o periódico, considerando ainda sua estrutura de folhetim. Isso porque revistas e jornais familiares publicados no século XIX ajudaram na construção de um modo narrativo próprio:

⁴ Será identificado por algarismo romano a parte do conto em que se encontra o trecho citado, lembrando que o conto foi publicado em três partes.

⁵ Em **Contos Fluminenses**, o conto ocupa 30 páginas.

Daí um amaneiramento bastante acentuado que pegou em muito estilo; um tom de crônica, de fácil humorismo, de pieguice, que está em Macedo, Alencar e até Machado de Assis. Poucas literaturas terão sofrido, tanto quanto a nossa, em seus melhores níveis, esta influência caseira e dengosa, que leva o escritor a prefigurar um público feminino e a ele se ajustar. (MELLO E SOUZA, 2000, p. 77).

Boa tarde da produção narrativa machadiana foi publicada, em periódicos da época, no formato do folhetim, ou seja, eram histórias seriadas, que tinham continuação em números seguintes da publicação, conforme “Confissões de uma viúva moça”. O romance **A mão e a luva**, de 1874, foi publicado ao modo folhetinesco, como explica Machado no prefácio da obra, quando publicada em livro:

Esta novela, sujeita às urgências da publicação diária, saiu das mãos do autor capítulo a capítulo, sendo natural que a narração e o estilo padecessem com esse método de composição, um pouco fora dos hábitos do autor. Se a escrevera em outras condições, dera-lhe desenvolvimento maior, e algum colorido mais aos caracteres, que aí ficam esboçados. Convém dizer que o desenho de tais caracteres, - o de Guiomar, sobretudo, - foi o meu objeto principal, se não exclusivo, servindo-me a ação apenas de tela em que lancei os contornos dos perfis. Incompletos, embora, terão eles saído naturais e verdadeiros? (ASSIS, 1992, p. 198).

No trecho acima, podemos destacar vários aspectos. O primeiro deles diz respeito ao modo como Machado denomina **A mão e a luva** como novela e não romance, voltando à questão da dificuldade de definição e distinção dos gêneros. Não havia, na percepção dos escritores, uma preocupação muito grande na distinção entre os gêneros narrativos, que tinham em comum o fato de serem ficção produzida para publicação diária, voltada quase sempre para um público leitor feminino. Outro aspecto importante é o fato de que o escritor aponta as dificuldades da demanda serial e como isso interfere na construção das personagens e da história, sobretudo porque este seria o segundo romance escrito por Machado. Antes disso, ele havia escrito apenas **Ressurreição** (1872), romance publicado diretamente em livro, e seus contos no **Jornal das famílias**, que, como já dissemos, se adequavam à estrutura folhetinesca. Escrever uma narrativa tão longa, utilizando o expediente do folhetim, era novidade para Machado em 1874.

A respeito do folhetim e de sua consolidação, sobretudo na França, vale destacar que duas de suas características eram justamente a simplificação das personagens e o uso de temas consagrados pela literatura, como os do herói vingador ou purificador; a jovem deflorada e pura; a imagem da cidade devoradora. (Cf. MEYER, 1996). Romances muito conhecidos do público, como **Os três mosqueteiros** (1844) e **O Conde de Monte Cristo** (1844-1846), ambos de Alexandre Dumas, por exemplo, foram escritos e publicados como folhetins, antes de chegarem aos livros. Folhetins como estes, traduzidos, foram os primeiros contatos que o público leitor brasileiro teve com o gênero romance, ajudando na construção de uma própria tradição literária no Brasil:

No decênio de 1830 a tradução [de folhetins seriados nos jornais e traduções em volumes publicadas aqui ou chegadas abundantemente de Portugal e da França] foi incentivo de primeira ordem, criando no público o hábito do romance e despertando interesse dos escritores.

[....]

Os livros traduzidos pertenciam, na maior parte, ao que hoje se considera literatura de carregação; mas eram novidades prezadas, muitas vezes, tanto quanto as obras de valor real [...]. Na maioria, francesas, revelando nos títulos o gênero que se convencionou chamar folhetinesco. (MELLO E SOUZA, 1975, p. 121-122).

Para isso, alguns procedimentos formais eram adotados, tais como uso de diálogos vivos e personagens mais tipificados. Ao mesmo tempo, para garantir o sucesso e desejo de continuidade de leitura, os escritores precisavam fazer cortes exatos de um capítulo para o outro e iniciarem suas histórias de forma bem impactante e envolvente.

Como o público acompanhava os romances escritos durante meses, sobretudo aqueles textos muito longos, havia sempre também a possibilidade de interferência deste na história, visto que muitos leitores manifestavam suas opiniões enviando cartas aos periódicos. Isso aconteceu com “Confissões de uma viúva moça”. Logo após a publicação da primeira parte do conto, em abril de 1865, aparece um leitor identificado como “Caturra”, denunciando a imoralidade da narrativa, sem ainda saber o final da história contada por Eugênia:

Traçado por mão de mestre na especialidade erótica, retocado e ornado do mais sedutor fraseado, em que voluptuosamente se exige o embate de fogosos e criminosos sentimentos, de anelantes pugnas em uma imaginação exaltada e delirante, fementidamente disfarçadas com hipócritas veleidades de pudor da parte de uma mulher casada... (CORREIO MERCANTIL, 01 de maio de 1865).

As cartas eram publicadas em outros jornais da época, como o **Correio Mercantil** e o **Diário do Rio de Janeiro**, visto que não havia espaço para esse tipo de publicação no **Jornal das famílias**. Apareceram outras cartas, que defendiam o conto, até Machado confessar que era o verdadeiro autor da história, que fora publicada, como boa parte de seus escritos nessa época, com pseudônimo – o utilizado no conto era J.

Ponto de reflexão

► Um exercício de discussão interessante a respeito do conto seria o de dar continuidade à polêmica empreendida pelo “Caturra”, solicitando aos alunos que escrevam pequenos textos se posicionando em relação à matéria tratada na primeira parte do conto publicada no periódico (partes I e II do conto). No lugar do uso do gênero carta, os alunos podem fazer *posts* com seus comentários em uma página do *facebook*, criada especialmente para a discussão do conto.

Raimundo Magalhães Jr. apontou que essa polêmica em torno do conto seria uma estratégia do próprio Machado e de seu editor Garnier para alavancar as assinaturas do **Jornal das famílias**, que tinha sofrido uma queda em suas vendas decorrente da Guerra do Paraguai (1865-1870). Muitos leitores, para acompanhar as notícias da guerra, preferiam assinar periódicos que além dos folhetins tinham também noticiário, como era o caso do **Correio Mercantil**. Ainda que a polêmica possa ser falsa (não há como provar isso, de fato), ela indica algo que era comum na época, a manifestação do público em relação à história publicada em fatias nos periódicos.

Ponto de reflexão

► Será que Machado atendeu às demandas de seu leitor “Caturra”, colocando um final moralizante em seu conto? Há mesmo um final moralizante?

O fato é que se o leitor do periódico no qual Machado escrevia era essencialmente composto de mulheres – elas são o grande público leitor da época –, as histórias giravam em torno de temas de interesse delas, dos quais o casamento e as relações amorosas ocupavam lugar de destaque. Assim, as narrativas ficcionais (sejam romances, contos ou novelas) falavam do “mundo da mulher”, adotando, como já dissemos, uma vertente conservadora, com o objetivo pedagógico de “ensinar-lhes o lugar da mulher” (RIBEIRO, 1996, p. 58). O conto “Confissões de uma viúva moça” vai dialogar com esse universo feminino, mas será escrito, no plano ficcional, por uma mulher (é ela quem narra a história), que como conhecedora do mundo íntimo do casamento, tecerá severas críticas ao modo de concepção deste. Para isso, Eugênia (a escritora-narradora construída por Machado de Assis) escreverá uma espécie de romance que dialoga com a tradição literária epistolar e com o folhetim.

5. DAS “CONFISSÕES DE UMA VIÚVA MOÇA”

Já dissemos que a matéria aparente do conto trata do suposto adultério cometido pela narradora que teria se arrependido do ato, confessando-o a sua amiga mais íntima. Mas um dos pontos que mais chama a atenção do leitor é como Eugênia, como narradora de sua própria história, utiliza de expedientes literários para colocar sua leitora em situação idêntica à que estivera anos atrás, promovendo também o processo de sedução de Carlota. O método é contar sua história como se estivesse contando um romance ao modo folhetinesco: “As minhas cartas irão de oito em oito dias, de maneira que a narrativa pode fazer-te o efeito de um folhetim de periódico semanal”. (ASSIS, 1865, I, p. 98). O conto, nesse caso, se adapta bem ao gosto das leitoras do **Jornal das famílias**, já acostumadas aos expedientes do romance e do folhetim.

Além disso, a narradora construída por Machado faz referência a uma tradição literária bastante importante, a da narrativa epistolar, utilizada nos primórdios do romance por Samuel Richardson, um dos pais do romance inglês (Cf. WATT, 1990). A fórmula epistolar utilizada por Machado é a mais simples, pois temos apenas a voz narrativa de Eugênia, que permite melhor o adensamento íntimo da personagem, equiparando-se a um “diário íntimo”. Mas se as cartas de Eugênia são comparáveis ao diário pelo tom confessional, se distancia do gênero diário na medida em que ela narra não acontecimentos cotidianos, mas algo que aconteceu há dois anos, permitindo que ela faça uma seleção voluntária e involuntária (“memória afetiva”) dos fatos e uma racionalização do narrado.

Esse distanciamento temporal promove, dessa forma, uma espécie de duplicação de Eugênia, pois ela é narradora, que constrói e estrutura a narrativa, utilizando-se inclusive dos moldes do romance epistolar e da forma folhetinesca, e ao mesmo tempo personagem, que viveu os acontecimentos narrados. A respeito das narradoras epistolares de Samuel Richardson, Sandra Vasconcelos observa que

[...] ganhando o poder de narrar suas próprias histórias, suas personagens encenaram o sujeito feminino que, segundo Freud, converte sua própria narrativa de passividade diante da sedução num ato de sedução em si mesmo, na medida em que narram a história a fim de seduzir seu ouvinte ou leitor. (VASCONCELOS, 2002, p. 78).

Vemos, assim, que a narradora só pode se constituir como aquela que narra a história de sedução porque viveu a sedução, tornando-se ela mesma aquela que seduz o outro, o leitor, personificado na figura de Carlota. Nesse caso, Machado constrói uma narradora que é sujeito de sua própria história e dona do discurso que a emoldura, e promove, com isso, uma inversão importante no que diz respeito à construção da personagem feminina adúltera, pois esta não é silenciada, mas se torna, ao contrário, porta-voz das expectativas e frustrações femininas no casamento. Assim, o conto vai revelando sua matéria real, o de questionar os papéis e as expectativas conjugais de homens e mulheres e, mais ainda, dos próprios modos de concepção do matrimônio no século XIX.

Pontos de reflexão:

- Partindo do contexto acima, haveria uma associação entre tema do conto (processo de sedução sofrido por Eugênia) e forma narrativa (narrativa sedutora, que se utiliza das técnicas do folhetim para cooptar o leitor). Que artifícios narrativos Eugênia utiliza para isso? Como são suas descrições de Emílio? Como se dá o corte narrativo entre uma carta e outra? Reflita com os alunos sobre a estrutura do texto.
- A maior “adúltera” silenciada na obra machadiana é Capitu, já que é a ausência de sua voz em **Dom Casmurro** que confere ambiguidade ao texto. Essa é uma reflexão importante de ser feita com os alunos em sala de aula, a propósito do mais conhecido romance de Machado. Ademais, a relação entre “Confissões de uma viúva moça” e **Dom Casmurro** pode revelar melhor aspectos da escrita machadiana e da continuidade entre fases, mas do que uma ruptura.

A 2.^a carta que Eugênia envia a Carlota (o que seria o primeiro capítulo de seu romance), termina, ao modo da técnica folhetinesca, no exato momento em que ela acabara de queimar o bilhete do admirador secreto e da chegada do marido que, apesar da vela acesa e dos restos de papéis queimados, não questiona a mulher sobre nada: “Nem por curiosidade o fez! [...] Senti uma lágrima rolar-me pela face. Não era a primeira lágrima de amargura. Seria a primeira advertência do pecado?” (ASSIS, 1865, I, p. 103). Como vemos, a carta termina com uma indagação da narradora, que é imediatamente remetida para sua leitora: quais as razões da indiferença do marido de Eugênia e por que a amargura da mulher? Assim, a 2.^a carta destinada à amiga já deixa transparecer a insatisfação de Eugênia com a vida de casada, preenchendo com “certas alegrias exteriores” a “falta das íntimas, que são as únicas verdadeiras e fecundas.” (ASSIS, 1865, I, p. 99):

Tu, que o conhecestes depois, dize-me se, dadas as circunstâncias anteriores, não era para produzir esta impressão no espírito de uma mulher como eu!

Como eu, repito. Minhas circunstâncias eram especiais, se não o soubesse nunca, suspeite-o ao menos.

Se meu marido tivesse em mim uma mulher, e se eu tivesse nele um marido, minha salvação era certa. Mas não era assim. Entramos no nosso lar nupcial como dous viajantes estranhos em uma hospedaria, e aos quais a calamidade do tempo e a hora avançada da noite obrigam a aceitar pousada sob o teto do mesmo aposento.

Meu casamento foi resultado de um cálculo e de uma conveniência. Não inculpo meus pais. Eles cuidavam fazer-me feliz e morreram na convicção de que o era. (ASSIS, 1865, II, p. 132).

Eugênia desvela, assim, a organização de seu casamento, feito de modo conveniente, sem amor, como se davam a maior parte dos casamentos da elite no século XIX, nos quais os pais (que detinham poderes ilimitados sobre filhos e esposa) tratavam como mais um negócio comercial. No trecho acima, há um convite à reflexão de Carlota sobre a qualidade do casamento da amiga por meio de uma metáfora hospedeira, que marca a distância e o desconhecimento existentes entre Eugênia e o marido e abre conjecturas maiores a respeito do grau de infelicidade de ambos em relação ao casamento arranjado e de adaptação às regras do casamento:

Eu podia, apesar de tudo, encontrar no marido que me davam um objeto de felicidade para todos os meus dias. Bastava para isso que meu marido visse em mim uma alma companheira da sua alma, um coração sócio do seu coração. Não se dava isto; meu marido entendia o casamento ao modo da maior parte da gente; viu nele a obediência às palavras do Senhor no Gênesis.

Fora disso, fazia-me cercar de certa consideração e dormia tranquilo na convicção de que havia cumprido o dever. (ASSIS, 1865, II, p. 132).

Há, nas palavras da narradora, uma crítica severa ao casamento por conveniência (ao modelo social) e cristão (ao modelo moral), sobretudo em relação ao descompasso entre as posturas (e expectativas) feminina e masculina. Enquanto o marido de Eugênia parece esperar do casamento certo conforto material e companhia social (de amigos e da esposa) – as cenas em que a personagem masculina aparece são todas de convívio social (referentes à exterioridade do casamento) –, a mulher parece querer muito mais.

No trecho acima, Eugênia faz referência ao Gênesis, texto bíblico que fala da criação e inauguração do mundo.⁶ Segundo sua perspectiva, as leis (morais) que regem o casamento são centradas nas convenções cristãs: o sexo, nessa concepção, é apenas um meio legítimo de formação familiar; e é o homem quem, dada a “naturalização” entre os sexos, “administra” a união, submetendo a mulher a seu domínio. Este é, aliás, um dos preceitos básicos do modelo de casamento cristão: o “débito conjugal” é de responsabilidade quase exclusiva do marido:

Ao darem norma à “cobrança” do *debitum*, os teólogos instituíram o que julgavam ser um “privilegio feminino”: o homem poderia manifestar-se claramente quando desejasse a sua mulher; esta, porém, deveria eximir-se de tal solicitação, ficando o marido obrigado a decifrar no semblante ou na sutileza gestual de sua esposa, a vontade do ato carnal. (VAINFAS, 1986, p. 39).

O “débito conjugal” traduz uma ideia do “amor contido”, pondo em prática a moral cristã regularizadora do contato sexual entre os cônjuges. Ao homem cabe não só a responsabilidade pelo ato sexual, mas sobretudo por velar por seus excessos e posições. A fórmula sexual (pois se trata disso) é simples: obrigação sexual para fins procriativos;

6 “Deus criou o ser humano à sua imagem, à imagem de Deus o criou, macho e fêmea ele os criou. E Deus os abençoou e lhes disse: ‘Sede fecundos e multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a!’...”. (Gênesis, 1: 28-28); “Para a mulher ele disse: ‘Multiplicai os sofrimentos de tua gravidez. Entre dores darás à luz os filhos. A paixão te arrastará para o teu marido, e ele te dominará.’” (GÊNESIS, 3: 16).

responsabilidade marital sob o ato; subordinação feminina; exclusão do erotismo e do prazer. Aspectos ditados pela moral cristã e executados fielmente pelo marido de Eugênia, segundo a narradora.

Outro ponto de interesse no conto está no modo como Machado concebe sua principal personagem feminina mediada pela literatura e como esta tem papel decisivo em seu amadurecimento. Já vimos que Eugênia, como narradora, absorve elementos da tradição literária ao fazer uso da técnica do folhetim e dialogar com o romance epistolar. Mas a literatura funciona também, no conto, como elemento de construção da própria personagem, que se alimenta dela para conceber sua visão de amor, fazendo uma leitura errônea de Emílio como herói de um romance romântico:

Até então eu não tinha visto o amor senão nos livros. Aquele homem parecia-me realizar o amor que eu sonhara e vira descrito. A ideia de que o coração de Emílio sangrava naquele momento, despertou em mim um sentimento vivo de piedade. A piedade foi o primeiro passo. (ASSIS, 1865, II, p. 156-157).

Ponto de reflexão:

Essa forma de conceber personagens por meio da mediação literária não ocorre só em “Confissões de uma viúva moça”, mas também em outros contos publicados por Machado no **Jornal das famílias**, como em “O anjo das donzelas” (1864) e “Onda” (1867). Em “Onda”, a personagem Aurora, apelidada nos salões sociais de Onda, confessa à amiga a influência dos romances em sua concepção do amor, transformando as ideias sentimentais dos livros em justificativa para suas práticas loureiras. Em “O anjo das donzelas”, a personagem feminina influenciada pela leitura de romances sela um pacto consigo mesma de não ceder aos impulsos amorosos. Cecília adquire um medo terrível do amor, transformando as inesquecíveis e clássicas cenas passionais dos livros lidos em empecilho real ao conhecimento e à prática afetiva. Ao invés de incitar o desejo amoroso em Cecília, os romances cumprem outro papel, o de deslocar a mocinha casadoira de seu certo (e quase único) destino social: o casamento. A leitura desses contos pode ajudar na compreensão não só do conto em análise, mas também da própria escrita machadiana e revelar temas de sua obra.

Machado utiliza, na construção de suas personagens, um dos maiores argumentos dos detratores do gênero romance: os perigos do “colorismo” e da invenção de uma vida superior e sublime conforme descrita nestes textos. Antes de se afirmar como gênero literário de sucesso e apreço, muitos consideravam o romance um tipo de leitura fútil, que deveria ser mesmo proibida a mulheres e jovens, visto que construíram ideias sobre a vida e o amor que não encontram correspondência na vida real. Vejamos alguns trechos que ilustram esse tipo de pensamento:

Um pai deve, sobretudo, proibir às suas filhas a leitura de romances. Os melhores de todos, apenas dão idéias confusas e muito falsas do mundo e da vida positiva. A jovem acostumada a semelhante leitura, se chega a casar, fica desconsolada se não acha, com é natural, no seu marido o herói do romance em que tantas vezes sonhou. Disto pode resultar sua infelicidade, e algumas vezes sua vergonha. (MANUAL DE CONDUTA apud AUGUSTI, 1998, p. 74-75).

Acima de tudo, não o deixe nunca por as mãos numa novela ou num romance: pintam a beleza com tintas mais sugestivas do que a natureza e descrevem uma felicidade que o homem não encontra nunca. Que enganosos, que destrutivos são estas pinturas de uma dita perfeita! Ensina os jovens a suspirar por uma beleza e uma felicidade que nunca existiram, a desprezar o humilde bem que a fortuna colocou na nossa copa, com a pretensão de outro maior que ela nunca concederá [...] (GOLDSMITH apud SILVA, 1968, p. 260).

Os dois trechos, referentes a um Manual de conduta (publicado na Corte brasileira em 1872) e um discurso de Olivier Goldsmith do final do século XVIII, respectivamente, afirmam a natureza “colorista” ou inventiva das vidas retratadas nos romances, e o modo sugestivo como ensinam aos jovens a crer em uma beleza e uma felicidade que não existem, sobretudo relacionadas ao casamento. Se a existência desses manuais e conselhos relativos à precaução dos romances se faz necessária, é porque certamente o imaginário romanesco interfere de alguma forma na concepção amorosa de seus leitores, apresentando-lhes outras ideias e imagens tradutoras do mundo sentimental. A literatura se faz presente, assim, no imaginário de todos a respeito de quase tudo, já que ela oferece outra “versão” da realidade. Nada mais natural, então, do que Machado se valer dos próprios pressupostos proibitivos destes manuais para compor aspectos definidores do caráter de suas personagens.

Isso não quer dizer que o escritor condene os romances; pelo contrário, ele percebe a importância destes para a formação intelectual, moral de seu próprio público, convergindo em um elemento fundamental na concepção amorosa de suas próprias figuras ficcionais. Mais do que isso, Machado está valorizando a dimensão problematizadora da própria literatura, pondo seu leitor em contato com outras vivências, discutindo-as e questionando os modos de lidar com essas experiências alheias. Essas prevenções em relação ao romance se davam justamente por ser ele um gênero novo em relação a outros gêneros literários como a epopeia e a tragédia:

O romance era um gênero novo e, portanto, não tinha tradição nem antepassados nobres. Isso era particularmente importante, pois, naquela época, os critérios para definição do “bom” ou “mau” desempenho dos escritores estavam registrados em Poéticas e em Retóricas. Como elas não diziam uma palavra sobre romances, eles não podiam ser escritos de valor. (ABREU, 2006, p. 105).

Ademais, a composição de personagens que são mediadas pela literatura revela uma espécie de adequação de Machado aos pressupostos temáticos da tradição do romance,

universalizando sua obra, do mesmo modo que “dialoga” com o próprio leitor, visualizado no texto ficcional. Essa disposição machadiana confere o aspecto metalinguístico de sua obra, já que apresenta ao público componentes teóricos importantes na formação e consolidação do gênero, discutidos, em exaustão, pela crítica especializada no século XVIII e em parte do XIX:

Ao mesmo tempo em que muita tinta se gastava em escritos contra os romances e contra seus leitores, textos tão apaixonados quanto os produzidos pelos detratores do gênero são postos em circulação com o objetivo de defendê-lo. A defesa consistiu em responder às duas objeções centrais levantadas pelos críticos: o atentado ao gosto e o atentado à moral. (ABREU, 2003, p. 289).

Outros defensores do romance apostavam em sua capacidade de influir na construção moral e social dos leitores, sobretudo por sua dupla função (instruir e divertir). Ou seja, a moral era um ponto de reflexão importante na época, seja para condenar ou enaltecer um texto literário. É por isso que o “Caturra” ataca o conto de Machado justamente em sua moralidade, entendendo que o texto colocava em cena uma figura feminina adúltera:

Que importa que o autor afinal faça fulgurar a virtude, se esta penosamente fez o seu trajeto pelos flóridos vergéis do vício, cujos embriagantes perfumes atordoarão a suscetível imaginação da leitora em idade de ilusões? (CORREIO MERCANTIL, 04 de maio de 1865).

O fato é que a partir da relação da mediação literária, Machado destaca a importância dos romances na construção dos conceitos de amor e casamento das personagens, que obtinham, assim, imagens idealizadas, construindo ideias bem particulares a respeito da vivência amorosa. Os romances de apelo sentimental e românticos, sucesso incontestável no século XIX, utilizavam, em seus enredos, de complicações sociais e econômicas como formas de garantir a instabilidade provisória (ou definitiva) do casal enamorado, dispondo o leitor a uma série de preâmbulos intermináveis antes do desfecho (nem sempre feliz).

Pontos de reflexão:

► Um romance que pode ser retomado a respeito dos ideais amorosos de uma literatura sentimental e romântica é **Lucíola**, de José de Alencar, publicado em 1862, três anos antes de “Confissões de uma viúva moça”. O romance conta a história de Maria da Glória, moça pobre que, seduzida por um devasso em um momento de necessidade financeira, torna-se uma grande cortesã do Rio de Janeiro, nomeada Lúcia. Ao se apaixonar verdadeiramente por Paulo, ela deixa a prostituição para viver a aventura do amor, mas adoentada, morre. Sua morte é encarada com sua redenção. Ou seja, no momento em que ela “volta” a ser uma moça pura de alma, é punida com a morte, por ter perdido sua pureza física ao se prostituir.⁷

► O debate em torno de **Lucíola** e de “Confissões de uma viúva moça” pode ter como ponto de partida a imagem da mulher no Romantismo e como ela está ligada a dois modos de constituição da mulher na tradição cristã: a mulher anjo, associada à imagem de Maria, mãe de Jesus, e a mulher demônio, relacionada a Eva, a pecadora. O crítico literário Luiz Roncari observa, assim, a existência de dois estereótipos femininos na época, o romântico e o naturalista/realista: “a mulher romântica altamente idealizada, etérea e espiritualizada, ou a Eva dominada pela densidade corporal, e por isso mesmo mais sujeita às tentações demoníacas ou aos impulsos fisiológicos.” (RONCARI, 2007, p. 200-201).

Em meio a isso, os romances sentimentais e românticos propagavam ideias de elevação moral e da importância da escolha amorosa para a felicidade conjugal, tornando o amor uma espécie de epidemia secular. Alguns críticos chegam a afirmar que, no Romantismo, o que se ama não são as pessoas, mas o próprio amor, isto é, “um conjunto de ideias sobre o amor”. (D’INCAO, 2002, p. 234).

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS (E UMA ÚLTIMA REFLEXÃO)

“Confissões de uma viúva moça” narra o processo de transformação da leitora Eugênia em narradora, mostrando-a mais gabaritada em suas especulações literárias, não só quanto ao modo de distinção entre os vários gêneros literários, mas sobretudo quanto à sua escrita e à forma romanesca que lhe dá, valendo-se de um tipo de narrativa muito utilizada pela literatura do século XVIII, o romance epistolar. Machado introduz o

⁷ A literatura romântica pune (com a morte, muitas vezes) todos aqueles que se erguem contra a ordem familiar e social da época, enaltecendo (e prevalecendo) um tipo de amor ideal, chamado de amor romântico, compreendido por meio de quatro aspectos básicos: (1) idealização do ser amado; (2) tendência à sublimação; (3) atração instantânea; (4) comunicação psíquica, sendo essas três últimas características bastante relacionadas, uma vez que comunicam uma espécie predestinação amorosa que se dá no plano espiritual e psíquico. Não é sem razão que as narrativas românticas terminam antes do casamento (quando há casamento), antes, portanto, da consumação do ato carnal do amor.

amadurecimento feminino mediado, em parte, pelo mundo do romance, já que Eugênia aprende a manipular melhor e a seu favor a expressão literária, convertendo-a em estratégia de cooptação de sua “leitora” no processo de sedução romanesca.

O amadurecimento feminino se dá por meio de um processo duplo: num primeiro momento, a mediação literária comporta a aproximação entre Eugênia e Emílio (ela, idealizando o amor; ele no papel de “herói romântico idealizado”); no segundo momento, Eugênia, transformada em narradora, assume as estratégias literárias utilizando-as como meio de alcançar a “leitora” e compreender-se melhor. É fundamental o papel que a literatura exerce no conto para a construção e amadurecimento da personagem feminina e para a legitimação do narrador machadiano (e de sua primeira personagem escritora).

A concessão que Machado faz ao gênero epistolar, além de nos introduzir no universo feminino, permite que acompanhem o amadurecimento de Eugênia, que de conhecedora limitada do mundo do romance (e seduzida por sua visão de amor), se desloca para o papel de narradora **hábil e adaptada** à retórica ficcional, capaz de utilizar-se do gênero para envolver sua “leitora”. Ao ter voz, Eugênia deixa de ser apenas mais um elemento do domínio masculino para se afirmar como sujeito de sua história e de seus desejos.

As reflexões feitas ao longo deste texto apontam a importância do estudo destes primeiros contos escritos por Machado de Assis para uma compreensão mais madura e complexa de sua obra. Parece-nos mais interessante e perspicaz, então, entender a divisão que a crítica faz da produção ficcional machadiana em duas fases não como uma ruptura – como boa parte da crítica tem feito, valendo-se inclusive de biografismos⁸ –, mas como continuidade. O termo “amadurecimento”, enfatizado por Afrânio Coutinho, valeria aqui mais do que nunca. Nas palavras lúcidas do crítico: “É justo afirmar que uma [fase] pressupõe a outra, e por ela foi preparada. Há, antes, continuidade. E, se existe diferença, não há oposição, mas sim desabrochamento, amadurecimento [...], maturação.” (COUTINHO, 1990, p. 29).

As afirmações de Coutinho – seu texto data de 1960 – são aprofundadas por Silviano Santiago na análise que o crítico faz de **Dom Casmurro** em “Retórica da verossimilhança” (1978). Nos termos de Santiago, já seria tempo de se compreender a obra de Machado “como um todo organizado, percebendo que certas estruturas primárias e primeiras se desarticulam e se rearticulam sob forma de estruturas diferentes, mais complexas e mais sofisticadas, à medida que seus textos se sucedem cronologicamente.” (SANTIAGO, 1978, p. 29). O crítico persiste na ideia afirmando que essa talvez seja a própria essência de Machado de Assis: “a busca, lenta e medida do esforço criador em favor de uma profundidade que não é criada pelo talento inato, mas pelo exercício consciente e duplo, da imaginação e dos meios de expressão de que dispõe todo e qualquer romancista.” (SANTIAGO, 1978, p.

8 Alguns estudos relacionam, assim, a doença que exilou Machado da corte, no fim da década de 1870, como ponto de partida para a revolução narrativa desencadeada por **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Ver, por exemplo, MIGUEL-PEREIRA (1955, p. 125-133) e MEYER (1958, p. 87-91).

30). Percebe-se que as constatações do crítico são reafirmações do prefácio do romance **Ressurreição**, de 1872, em que Machado postulava o amadurecimento da escrita a partir do estudo, da reflexão e de uma crítica eficaz e responsável.

Aplausos, quando os não fundamenta o mérito, afagam certamente o espírito e dão algum verniz de celebridade; mas quem tem vontade de aprender e quer fazer alguma coisa, prefere a lição que melhora ao ruído que lisonjeia. [...] Com o tempo, adquire a reflexão o seu império, e eu incluo no tempo a condição do estudo, sem o qual o espírito fica em perpétua infância. (ASSIS, 1997, I, p. 116).

Mas aquilo que tanto Machado quanto a releitura de Santiago evidenciavam em relação ao romance **Ressurreição**, pode ser estendido a toda produção ficcional machadiana, visto que vários de seus contos iniciais são reelaborados mais tarde, transformando-se em partes preciosas de sua plural obra-prima. Nesse sentido, fazemos uma última sugestão reflexiva.

Pontos de reflexão:

► Os contos “O segredo de Augusta”, de 1868 (já comentado aqui), e “O relógio de ouro”, de 1873, ambos publicados no **Jornas das famílias**, foram retrabalhados por Machado, dando origem aos contos “Uma senhora” (1883) e “A senhora do Galvão” (1884), publicados na **Gazeta de notícias** e no livro **Histórias sem data** (1884). Outros contos publicados na década de 1860 e 1870 dão origem a uma rescrita machadiana: “O país das quimeras” (1862) se transforma em “Uma excursão milagrosa” (1866); “Rui de Leão” (1872) em “O imortal” (1882) e “Uma visita de Alcibíades” (1876) é refeito com o mesmo nome, estes dois últimos publicados em **Papéis Avulsos** (1882).

► A leitura das versões dos contos é um exercício importante para se pensar o trabalho de reelaboração empreendido por Machado de Assis, observando as principais modificações realizadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas/SP: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: FAPESP, 2003.

ALENCAR, José de. **Lucíola**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Obra completa**. COUTINHO, Afrânio (org.). Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1997.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Contos Fluminenses**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977. (Edições críticas de Obras de Machado de Assis).

AUGUSTI, Valéria. **O romance como guia de conduta**: A moreninha e Os dois amores. Campinas: UNICAMP, 1998. (Dissertação de mestrado).

BÍBLIA SAGRADA. 48ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDWELL, Helen. **O Otelô brasileiro de Machado de Assis**. Trad. Fábio Fonseca de Melo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

CHALHOUB, Sidney. A história nas histórias de Machado de Assis: uma interpretação de *Helena*. **Primeira versão**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991, n.º 33.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COUTINHO, Afrânio. **Machado de Assis na literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1990.

D'INCAO, Maria Angela. Mulher e família burguesa. DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FACIOLI, Valentim. **Um defunto estrambótico**: análise e interpretação das Memórias póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Nankin Editorial, 2002.

GLEDSON, John. **Machado de Assis**: ficção e história. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GLEDSON, John. **Machado de Assis**: impostura e realismo. Trad. Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GLEDSON, John. Os contos de Machado de Assis: o machete e o violoncelo. **Contos, uma antologia de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Os leitores de Machado de Assis**: o romance machadiano e o público de literatura no século 19. São Paulo: Nankin Editorial, 2004.

JORNAL DAS FAMÍLIAS. Editora Garnier: Rio de Janeiro, 1865.

MAGALHÃES JR. Raimundo. **Vida e obra de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1981. (Volumes 1 e 2).

MASSA, Jean-Michel. **A juventude de Machado de Assis (1839-1870)**: ensaio de biografia intelectual. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Conselho Nacional de Cultura, 1971.

MELLO E SOUZA, Antonio Candido. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos. 5ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1975. (V. 2).

MELLO E SOUZA, Antonio Candido. **Literatura e sociedade**. 8ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz; Publifolha, 2000.

MEYER, Augusto. De Machadinho a Brás Cubas. In: **Revista do Livro**. Rio de Janeiro: ano III, setembro de 1958, n.º 11.

MEYER, Marlyse. **Folhetim, uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **Machado de Assis**: estudo crítico e biográfico. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.

MURICY, Katia. **A razão cética**: Machado de Assis e as questões de seu tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PASSOS, Gilberto Pinheiro. **A poética do legado**: presença francesa em Memórias Póstumas de Brás Cubas. São Paulo: Annablume, 1996.

PASSOS, Gilberto Pinheiro. **As sugestões do conselheiro**: A França em Machado de Assis, Esaú e Jacó e Memorial de Aires. São Paulo: Ática, 1996.

PASSOS, Gilberto Pinheiro. **Capitu e a mulher fatal, análise da presença francesa em Dom Casmurro**. São Paulo: Nankin Editorial, 2003.

RIBEIRO, Luís Filipe. **Mulheres de papel**: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. Niterói: EDUFF, 1996.

RONCARI, Luiz. **O cão do Sertão**: Literatura e engajamento, ensaios sobre Guimarães Rosa, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: UNESP, 2007.

SANTIAGO, Silviano. Retórica da verossimilhança. **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

SCHWARZ, Roberto. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

SILVA, Ana Claudia Suriani da. **Linha reta e linha curva**: edição crítica e genética de um conto de Machado de Assis. Campinas: Unicamp, 2003.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

STEIN, Ingrid. **Figuras femininas em Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

TEIXEIRA E SOUSA, Antonio Goncalves. **As tardes de um pintor ou As intrigas de um jesuíta**. São Paulo: São Paulo Editora, 1973.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. São Paulo: Ática, 1986.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. **Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII**. São Paulo: Boitempo. Editorial, 2002.

VOLOBUEF, Karin. **Fretas e arestas**: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: UNESP, 1999.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

"DISLIKE NO PRECONCEITO": DISCURSO DE ÓDIO EM REDE SOCIAL COMO ELEMENTO PARA PRÁTICA MEDIADORA DE LEITURA

Data de aceite: 01/12/2023

Elisângela Bertolotti

REFLEXÕES INICIAIS

Há um exponencial aumento de produção e disseminação de discursos que incitam e normalizam a violência. Sendo os percursos de momentos históricos da humanidade, que descortinaram em crimes atrozes e desumanos, esse fenômeno é protagonista em situações da vida cotidiano. Nesse contexto, com os eficazes aprimoramentos tecnológicos, a comunicação e a interação passaram a ser ressignificadas, trazendo à tona novas possibilidades de diálogos entre os sujeitos, os quais, ao ocuparem sua posição-sujeito-perfil nas redes sociais, manifestam seus pensamentos, crenças e culturas. Tal aspecto fornece que a cibercultura, integrante deste processo, acolha diversas vozes e ideias (Levy, 1999).

É mediante a disseminação de concepções que a relações interpessoais também construídas, o que reitera a

formação de nichos, aglomerando, de forma rápida e com alto alcance de projeção, perfis que a eles se adéquam (Pellizari; Barreto Junior, 2019). Exemplo de ferramenta utilizada para a efetivação da construção de bolhas sociais online, são os *hate speech* ou, traduzido para o português, discursos de ódio. Seu protagonismo nas redes salienta, não somente em termos discursivos, mas sim no posicionamento e espelhamento humano na web, isto, do online para o offline. Logo, discutir sobre os discursos de ódio proliferados nas redes sociais e o modo como isso espelha ações da “vida real” das personas é permitir que um leque de leituras seja colocado em discussão, principalmente, quando inserido no contexto educacional.

Orquestrar essa leitura é compreender que as práticas de leitura realizadas pelos professores e alunos permitem a expansão dos muros e acolhem as singularidades dos seres humanos. Em tal espaço, na escola, torna-se fundamenta discorrer sobre o tema, sobretudo no contexto vivenciado, em que

violência ganha credibilidade diariamente. Assim, é fundamental discorrer sobre as práticas sociais que colocam em confronto relações de poder, que menosprezam pessoas, além deixar em evidência, em reflexões aprofundadas, peculiaridades em torno das diferenças, desigualdades, preconceitos de gênero, classe cor, etnia, etc. Aponta-se isso e a sua urgência, uma vez que a escola não é terreno neutro. O âmbito educacional correlaciona-se com enunciados institucionalizados como verdadeiros, principalmente, nas redes sociais, local visitado cotidianamente pelos partícipes da escola.

Dessa forma, entende-se que as personas, alunos e professores, que estão nas instituições de ensino, são interpeladas diariamente por leituras que precisam ser compreendidas e analisadas. Ler, verificar, entender e repensar discursos de ódio, independente do direcionamento e público-alvo – LGBTQIAP+, negros, mulheres, etc. – é uma maneira de expandir os horizontes interpretativos e críticos dos sujeitos, convidando-os a contextualizar e ressignificar ideias. Entende-se que refletir sobre isso é tornar concreta uma educação voltada para a cidadania, ao propiciar uma formação contextualizada pela diversidade social e cultural, solidária, com a execução prática da ética da alteridade, tendo o pleno reconhecimento dos direitos e deveres, evidenciados em publicações e ações corriqueiras. De acordo com Candau (1999, p. 112),

educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas e sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

Embora existam inúmeros documentos, leis e demais instrumentos relacionados a incorporação da democracia, da cidadania na educação, percebe-se, a falta da compreensão do que é ser humano e de quais as reais necessidades existentes uma formação dinâmica e contextualizada, que resulte em sujeitos conscientes do seu voto, da singularidade humana. Nesse sentido, este capítulo tem a intenção de refletir sobre os discursos de ódio publicados nas redes sociais, como efeito de um espelhamento social violento, através de prática de leitura que apresente possibilidades de aplicabilidade de tal tema em sala de aula, com a intenção de incentivar na construção de diálogos e, conseqüentemente, em leituras críticas sobre os enunciados disseminados na internet.

Para isso, este capítulo está dividido nas seguintes seções: a) leitura teórico-reflexiva em torno de discursos de ódio, liberdade de expressão e espelhamento social b) apresentação de proposta de prática mediadora de leitura; c) considerações finais. Para alcançar o objetivo proposto, abordar-se-ão apontamentos teórico-críticos de autores como Brugger (2007), Amaral (2016), Rizzotto, Saraiva (2020), Sarmento (2013), Cabral (2010), Recuero (2009), Base Nacional Comum Curricular (2018), Chauí (1980), Levy (1999), entre outros.

DISCURSOS DE ÓDIO E ESPELHAMENTO SOCIAL NAS REDES

O discurso de ódio representa um modo de comunicação realizado nos diversos setores humanos, sobretudo, nos campos digitais, tendo em vista a leitura realizada no artigo anterior, que aponta sobre redes e mídias sociais e sua relação com a cibercultura. Dessa forma, o discurso de ódio pode ser lido em um intervalo complexo dos limites da liberdade de expressão e da dignidade humana. Além disso, é compreendido como uma violência que vai além do corpo, do físico, e se constitui como uma violência simbólica (Wieviorka, 2007). Conforme Brugger (2007, p. 118), o conceito do termo pode ser caracterizado:

como uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação à maneira de ser, ao estilo de vida, às crenças e às convicções de um indivíduo ou grupo de indivíduos. É manifestado por meio da discriminação de caráter religioso, nacional, racial, sexual, ético e de classe, reconhecido em discursos nazistas, racistas, xenofóbicos, homofóbicos e misóginos. Além disso, tem como elemento nuclear, para a sua identificação, a concepção de incitação à discriminação.

Entre suas características: anonimato, instantaneidade, alcance, disseminação, tal fenômeno também não se detém a denominar ou distinguir a vítima, mas sim verificar o grupo social. Os responsáveis por essas atividades são usuários que não se identificam com as vítimas e compartilham de determinado (pré) conceito discriminatório que amplia a abrangência de tais discursos. O emissor do discurso apropria-se de certa persuasão e utiliza-se de elementos que incitam a criação de estereótipos. Pode-se compreender, diante dessas colocações, como a falta de reconhecimento facilita o processo de disseminação de opiniões e a adesão. Também é conhecido como *cyberhate* – ódio cibernético, que pode ser divulgado em distintos formatos e plataformas, além de ser identificados em inúmeros contextos (Mendonça, Amaral, 2016; Rizzotto, Saraiva, 2020; Sarmento, 2013; Silva, Sampaio, 2017; Sponholz, 2020).

Essa atividade potencializa novos “fenômenos alienadores”, conhecidos como “bolhas sociais”, que são caracterizadas como locais de produção de percepções sobre determinado assunto, principalmente, aqueles que destoam do “novo” e contestam atributos de padronização. Algumas bolhas, “comprometem a saúde social, individual e coletiva, que devem ser combatidas por meio da educação, do pensamento crítico e da ética” (Gabriel, 2009, p. 125).”

Infere-se, ainda, que essas crenças e ideologias publicizadas nas redes conduzem os indivíduos à prática inadvertida ou deliberada de espalhar notícias falsas como retroalimentação de suas crenças mal fundadas.” Além disso, atualmente, há as bolhas da pós-verdade, que são visualizadas constantemente nas redes e são desfavoráveis aos discursos que abordam fatos e acontecimentos. Tais presencialidades nas redes acontecem, assim, diante de falsas e ilusórias justificativas que tentam os discursos de ódio – racismo, sexismo, etc. (Rizzotto, Saraiva, 2020; Sarmento, 2013; Veiga Da Silva, 2014).

Ainda, abordar a temática dos discursos de ódio nas redes, é enfatizar as necessidades coletivas que reafirmam os direitos de igualdade e liberdade e os direitos econômicos, sociais e culturais, apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU) na resolução da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Assim, o documento afirma em alguns dos seus artigos: “Artigo 1. Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, s.p).”

Embora existam documentos em torno dos direitos e deveres dos seres humanos e sua importância na sociedade, atualmente, há, também, o acesso a um fluxo de informações que favorecem e incentivam a comunicação tornam-se vislumbradas e lidas enquanto um termômetro de receptividade de temas, em sua maioria, empíricos, que ressoam, em alguns casos, em discursos de ódio. Isto é, o diálogo entre os membros permite que os sujeitos tenham convicções de quais páginas, perfis e *hashtags* eles seguirão, ampliando escalas de interesse e de construção de bolhas diante das redes sociais, as quais publicizam as ideias de seus seguidos que, através de *posts*, comentários, curtidas e *likes*, asseveram a fragmentação e desconsideram os pressupostos do Direitos Humanos.

A tecnologia, nesse âmbito, é fator que delimita a estreita fronteira entre a vida real *online* da presencial. Com o frequente uso das redes, nota-se que os recursos disponibilizados pela esfera digital constituem novas possibilidades de desenvolvimento da práxis humana, como, por exemplo: os contatos físicos, embora não suprimidos, são substituídos por vídeochamadas e outras ferramentas de diálogo; as aulas são adaptadas, em sua maioria, no atual contexto pandêmico, para o ensino remoto; as atividades de interação social, com os novos aplicativos, favorecem o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas – vídeos, *podcasts*, fotos, *storys*, etc; a violência física contra travestis e transexuais é exposta e reiterada mediante discursos de ódio com mais facilidade.

Desse modo, a necessidade de tornar público tudo aquilo que se pensa, pode ser interpretada e justificada como uma forma de evasão da vida real ou da inexistência de filtros e de consequências daquilo que é postado nas redes sociais. O novo caminho mostrado pelas tecnologias traz consigo uma não delimitação de opiniões e contextos, o que facilita que essa “fuga” da realidade seja depositada nas redes, através de posts, sobre quaisquer assuntos, sem que haja determinada preocupação com respostas ou julgamentos alheios.

Conectado a isso, há um paralelo entre o real e o virtual destaca a liberdade de expressão, termo amplo semanticamente e muito utilizado nas redes sociais como forma de justificativa para posicionamentos não aprovados. Sendo um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito e associado diretamente à dignidade da pessoa humana, sua leitura e autonomia, a Liberdade de Expressão integra a Constituição Federal, Artigo 5º, incisos IV, IX e XIV e no artigo 220, parágrafo 1º, quando ela afirma que:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: **IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; V - é assegurado o direito de resposta**, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem **X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional; Artigo 21, inciso XVI: Art. 21. Compete à União: XVI - exercer a classificação, para efeito indicativo, de diversões públicas e de programas de rádio e televisão; Artigo 220, parágrafos 1o, 2o, 3o, artigo 221 e artigo 227, caput: Art. 220. **A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.** § 1º - Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. § 2º - **É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística** (Brasil, 1988, s.p, grifos nossos).**

Ademais, o documento reflete, também, algumas influências jurídicas que foram dissertadas por setores internacionais, como no artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, no artigo 13.1 da Convenção Americana de Direitos Humanos, Pacto de São José da Costa Rica e no artigo 19 do Pacto Internacional sobre Direitos Civil e Políticos. Diante disso, percebe-se que a liberdade de expressão, ao garantir a livre construção de ideias e de manifestação dessas, assegurando os direitos dos sujeitos, sem censura e sem – lê-se – influências ideológicas, culturais e sociais, reitera que o ato de pensar, seja ele banal ou relevante para determinadas situações, pode ser expresso e deve ser respeitado.

A liberdade de expressão é definida por Cabral (2010, p. 55) como o direito “de qualquer um manifestar opiniões e pensamentos sem medo de retaliação ou censura por parte do governo ou de outros membros. É um conceito fundamental nas democracias modernas nas quais a censura não tem respaldo moral.” Isto é, constitui um valor moral em que sujeitos têm assegurado à possibilidade de garantir a sua própria existência, a qual é concretizada diante da exposição de suas leituras sobre o mundo.

De acordo com Recuero (2009), as redes sociais são compostas de atores, que correspondem a determinados grupos de pessoas e de conexões, que dizem respeito às interações realizadas pelos sujeitos na web. Como consequência dessa pluralidade e liberdade opinativa, parte dos usuários não se utiliza de filtros em seus posts nos canais, permitindo um (novo) movimento de disseminação de ideias e crenças (Eco, 2015).

A reação negativa dos indivíduos que prezam pela unidade nacional surge e é compreendida, muitas vezes, como algo automatizado, tendo em vista que está relacionada e reiterada à luz de comportamentos enraizados socialmente e que estão presentes em

diversos grupos, tais como: escolas, igrejas, família, etc (Althusser, 2007). Assim, vê-se que situações de imoralidade e agressão contribuem para um determinado congelamento social que direciona as pessoas, à medida que situações de desrespeito acontecem e são cada vez mais presenciadas.

Com base na leitura supracitada, entende-se que a falsa meritocracia idealizada pelos sujeitos faz com seus preceitos sejam corretos e livres de questionamentos e/ou exclusão. Diante disso, torna-se fundamental discorrer sobre a temática de discursos de ódio, sobretudo, nas redes sociais, ambiente cotidianamente acessa por inúmeras pessoas. Outrossim, é imprescindível levar esse assunto para o contexto escolar; espaço em que alunos, professores e toda a comunidade educativa podem (re)conhecer, dialogar e construir novas inferências sobre o tema, manifestando sua urgência na sociedade.

PRÁTICA DE LEITURA: UMA PROPOSIÇÃO

A leitura é elementar para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos. As habilidades de comunicação, de interação interpessoal e de criticidade, acerca dos acontecimentos e fatores que estão relacionados com o desenvolvimento do coletivo são, nesse sentido, indispensáveis quando se trata de formação humana, cidadã e leitora. Assim, ao estimular a imaginação e o senso crítico, a leitura pressupõe, ainda, a expansão da capacidade de reflexão e de proatividade, tendo em vista, ao aguçar os pensamentos e os posicionamentos dos indivíduos, permite o desenvolvimento de pessoas autônomas e atuantes na sociedade, cientes de seu papel como sujeitos cidadãos. Por isso, a abordagem e disseminação de práticas de leitura é importante para o incentivo a novas interpretações e leituras.

Refletindo sobre tais pontos, esta atividade de leitura foi construída com foco em alunos do Ensino Médio, tendo em vista ser etapa de ensino em que os integrantes possuem maior maturidade leitura e de conhecimentos gerais. Quanto à temática eleita para diálogo, discursos de ódio em rede social, expõe-se que seu trabalho em sala de aula pode permitir a ampliação leitora dos discentes, bem como favorecer que novas compreensões acerca do tema, de forma contextualizada, ocorra. A transversalização do assunto, uma vez que a atividade pode ser aplicada por diferentes áreas do conhecimento, utilizada como mote para as propostas de leitura, contribuirá para a construção do conhecimento do aluno de modo integral, coerente e significativo. Entende-se que adotar abordagens com esse teor, que são recorrentes na sociedade, permite que os alunos tenham uma visão ampliada e crítica do mundo.

Também, sua inicialização no âmbito escolar, tende a servir como elemento propulsor para que outros setores sociais e seus partícipes pensem sobre o tema, além de ser elemento que englobará diversas habilidades exigidas nos currículos escolares e fundamentais para o desenvolvimento humano: leitura crítica e reflexiva, prática do

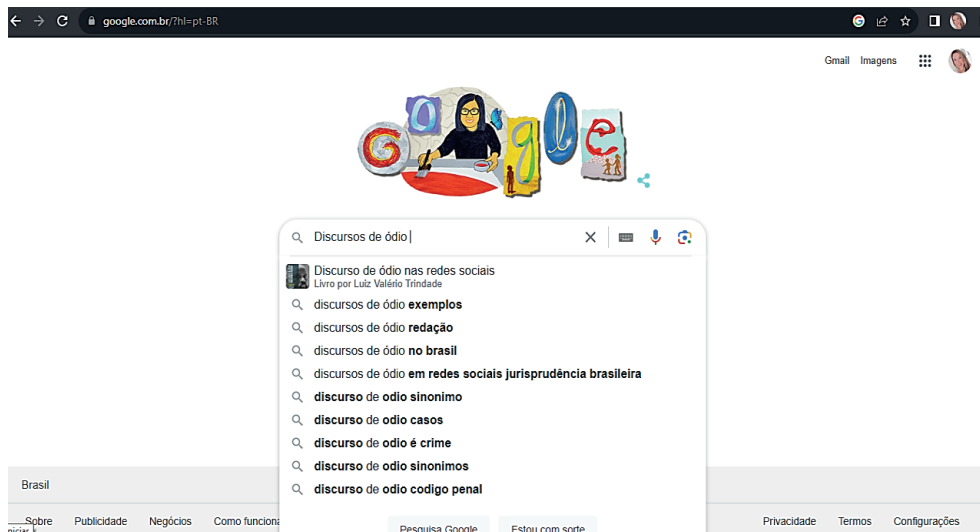
letramento, construção de textos fundamentados, abordagem das tecnologias, cotejo com situações sociais. Isso, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (2018, s.p) disserta a importância do desenvolvimento de habilidades, tais como:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; **(EM13LGG202)** Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias; **(EM13LGG302)** Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação; **(EM13LGG303)** Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

A metodologia desta proposta baseia-se metodologias ativas da educação, com foco no aluno como protagonistas da construção do conhecimento; o professor será o mediador, condutor do processo de aprendizagem. Somado a isso, a prática favorece o uso de tecnologias digitais, apresentando sugestões de ferramentas online que podem ser utilizadas, o que permitirá que os alunos sejam agentes do conhecimento e aprimorem seus conhecimentos com a leitura, comparação, relação e troca de ideias com os demais colegas e professores.

Diante do exposto, para a realização do primeiro contato com o assunto, os alunos podem ser convidados a pesquisar no Google as palavras “discursos de ódio.” A partir disso, o professor poderá iniciar um debate sobre o tema, tendo em vista que a plataforma sugerirá inúmeras possibilidades e vieses, incitando que todos, além de introduzirem suas leituras, tragam seus conhecimentos prévios para a sala de aula. Vale ressaltar que as sugestões emitidas pelo site podem variar de acordo com o momento de acesso. Como exemplo, a figura abaixo apresenta algumas possibilidades de pauta trazidas pela ferramenta Google:

Figura 1: print de tela do Google

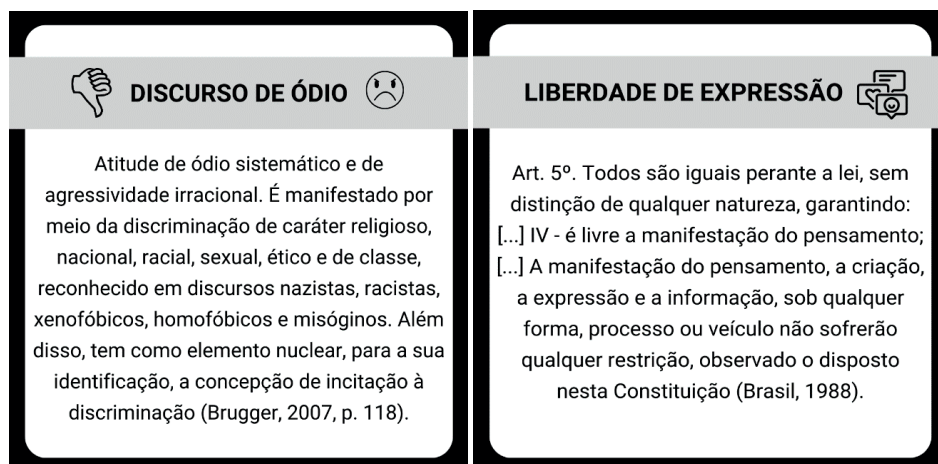


Fonte: Google (2023).

Com base as colocações sugeridas, o docente poderá conduzir um bate-papo com a turma, enfatizando os discursos de ódio e as redes sociais e o relacionamento com as pautas visualizadas. Alguns questionamentos considerados pertinentes para esse primeiro momento são: a) Em quais circunstâncias você usa as redes sociais? b) O que são discurso de ódio?; c) Em quais situações eles são utilizados?; d) Em quais locais do seu cotidiano você encontra esses textos?; e) Existem consequência em torno da publicização desses discursos?; f) Quais fatores você acredita que subsidiam que esses enunciados sejam disseminados?; g) Você conhece documentos normativos que abordam sobre esse tema?, etc.

Na sequência, salienta-se a importância de discorrer com os alunos sobre os discursos de ódio em termo jurídicos e sociais, apresentando-lhes um direcionamento conceitual sobre o assunto, em conjunto com seus aparatos legais. Tal atividade, além de inserir os discentes em compreensões que direcionam outras esferas da sociedade, solicitará que estes realizem associações entre conceitos, cenários, acontecimentos, etc. Sugere-se, assim, que todos recebam as figuras abaixo, o que favorecerá a construção de leituras de entendimentos sobre os discursos de ódio e a liberdade de expressão:

Figura 2: discurso de ódio e liberdade de expressão



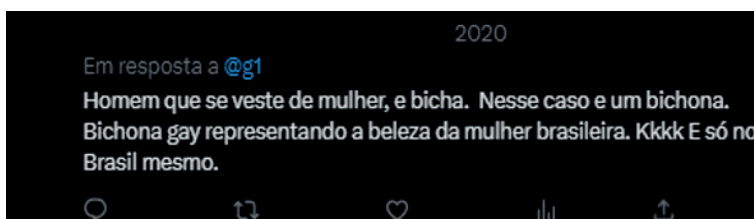
Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Diante da leitura, os discentes podem ser direcionados a refletirem sobre seus posicionamentos em relação às perguntas anteriores, bem como edificarem novas inferências, direcionadas através de indagações: a) Quais são as fronteiras entre os discursos de ódio e a liberdade de expressão?; b) Nas redes sociais, você já identificou alguma postagem esclarecedora sobre esse tema?; c) Você já leu posts que ignoravam a liberdade de expressão?; d) Para você, os filtros existentes nas redes sociais são suficientes para a aplicabilidade da liberdade de expressão e dos direitos humanos?; etc.

Na terceira etapa da atividade, aponta-se a importância da leitura e interpretação de textos de teor odioso que são publicados nas redes sociais. Para isso, expõe-se comentário de rede social, com ênfase em um dos preconceitos exalados na internet cotidianamente, a transfobia, a qual refere-se à discriminação contra pessoas trans (Bento, 2011, p. 554). É constate na sociedade brasileira, além de ser visualizada cotidianamente, já que o Brasil lidera o ranking mundial de assassinatos de transexuais (TMM, 2020).

Logo, o texto foi retirado da rede social Twitter, através de *tweet* do G1.COM, com tema: “Modelo de Goiás é a primeira mulher trans a disputar o concurso Miss Brasil Mundo: ‘Cheguei no inimaginável.’” Abaixo, comentário e análise:

Figura 3: Comentário de rede social



Fonte: rede social Twitter (2020).

Enquanto aspecto integrante desta etapa da atividade de leitura, ressalta-se algumas leituras possíveis em relação ao comentário acima: no texto, há o uso de palavras ou expressões com teor pejorativo, isto é, “que exprimem sentido desagradável ou de desaprovação; depreciativo, despectivo” (Dicionário, 2022) são frequentes na conjunção do preconceito. No enunciado, o uso de vocábulos como “bichona” (2020), “bilau” (2021) são exemplos de tal construção linguística com intuito ofensivo, para denegrir pessoas e singularidades. O termo “bichona”, diante das regras gramaticais, trata-se da palavra bicho utilizada no grau aumentativo. Porém, quando colocada em um discurso como o do comentário, exprime uma ideia de retratação de um sujeito com aparência e comportamento espalhafatoso ou escandaloso, também relacionado ao termo, ofensivo, de: “BICHA-LOUCA” (Dicionário Priberam, 2008). Além disso, é válido ressaltar que a palavra já se tornou bordão mundialmente conhecido, criado pelo ator Paulo Silvino “isso é uma bichona” - comentário referente ao ano de 2020, que proferiu tal frase em várias situações televisivas com o viés humorístico.

O bordão repercutiu durante a interpretação do personagem Silvino, no programa televisivo Zorra Total, pelo humorista Paulo Silvino. Tendo em vista a análise da linguagem proposta neste texto, é importante salientar que o programa citado, veiculado pela TV Globo, exibido de 1999 a 2015, com autoria de Maurício Sherman e Maurício Farias, apresentava, por intermédio da comédia, não somente um pensamento, mas, sobretudo, uma ideologia ressaltada através da linguagem midiática. Meio que pode ser considerado como instrumento de dominação, que possui especificidades de alcance à alienação humana, mesmo que seja mediado por uma anedota, na qual, normalmente, as classes estigmatizadas são o alvo, isto é, o preconceito, a discriminação, a escassez de recursos e direitos, a legitimação da exploração humana, a naturalização da pobreza, etc. (Chauí, 1980).

O exemplo trazido pelo comentário mostra como a linguagem e suas facetas reproduzem aspectos do sistema de comunicação que é modificado à medida em que a evolução tecnológica e as novas ferramentas de interação são disponibilizadas. Isto é, discursos odiosos disfarçados de bordões engraçados atemporais aparecem, implicitamente, nas relações de dominação, em que as relações de classes, construídas no processo social e histórico da humanidade, são identificadas quanto ao poder aquisitivo. Nesse contexto percebe-se a naturalização de práticas sociais discriminatórias e repressoras (Simionato, 2003).

Ademais, no contexto do comentário do ano de 2020, observa-se uma resistência em relação à real “beleza brasileira”, tendo em vista ser um país que possui um imaginário popular, sobretudo quando se trata de uma estrutura física feminina, que possui curvas avantajadas e cintura fina. Características que fazem jus ao famoso “corpo violão”, impulsionado a partir dos anos 1950, durante concursos de miss. Entretanto, o rótulo de mulheres com o corpo de violão, sempre sorridentes e acolhedoras, intensificou-se

nos anos 1960 e 1980, mediante campanhas turísticas de governos do exterior que, em consonância, com o Brasil, construíram a imagem do “paraíso tropical”, o qual trazia, como linha de frente, personas femininas com poucas vestimentas.

A historiadora Denise de Sant’Anna (2022) aponta que a realidade do Brasil é complexa devido à miscigenação de africanos, indígenas e europeus. Logo, estima-se que somente 5% das pessoas de nacionalidade brasileira possuem traços do famoso “corpo violão.” Vê-se, com essa leitura, como o comentário incita a uma característica sexista e degradante do ser humano que já faz parte da construção imagética e social do país, excluindo toda e qualquer singularidade que se faça contrária, já que está vinculado a uma postagem de um concurso de miss, o que salienta a quebra de padrões de tal disputa.

Nesse cenário, também em um formato depreciativo, a palavra “bilau” permite uma reflexão em consonância ao sentido pejorativo, uma vez que, conforme o dicionário informal da língua, retrata a nomenclatura utilizada para se referir ao órgão genital pênis. Entre outros sinônimos expostos são “caralho, piroca, pinto, pau, madeira, rola, etc” (Dicionário Informal, 2023). A readequação de sexo também é um dos itens que gera desconforto na sociedade tradicional, já que a conjuntura do comentário está direcionada ao *tweet* “Jovem trans de 19 anos que fez cirurgia de readequação de sexo recebe alta em cidade de SC”, causando enfurecimento e pressupondo que o sujeito trans cometerá crimes ao ser “prestigiado” com a cirurgia, como o assédio.

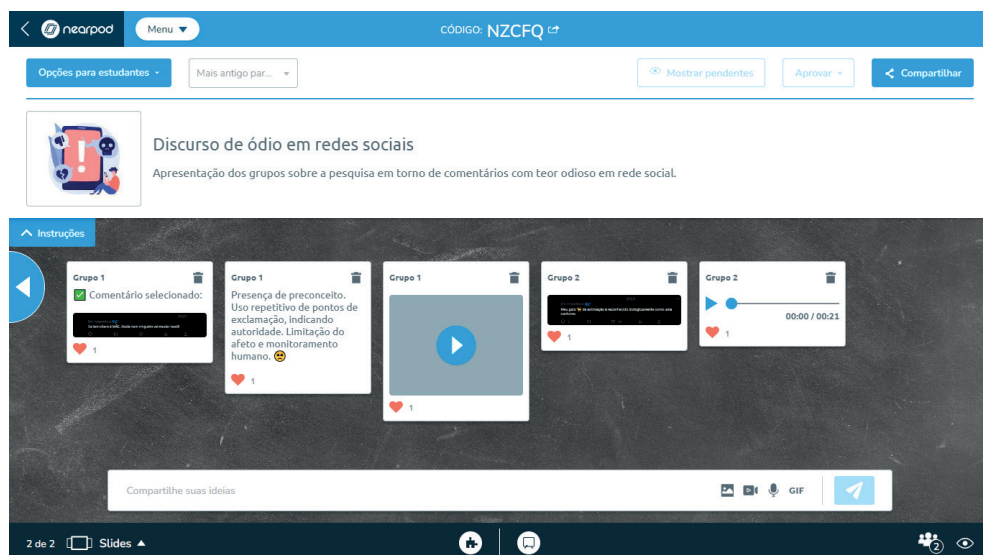
Como forma de julgamento, nas redes, percebe-se, no comentário, teor preconceituoso e irônico que, além de reduzir as peculiaridades do país, direciona-o com adjetivações de um lugar sem normas, sem padronização: “Só no Brasil mesmo” ou “Fala sério.” Essa abordagem pode ser correlacionada com a leitura de que as redes, a sociedade, não possuem regras que deem conta das atrocidades cometidas. Somado a isso, salientam-se as curtidas expressas no comentário relativo ao *tweet* “Modelo de Goiás é a primeira mulher trans a disputar o concurso Miss Brasil Mundo: ‘Cheguei no inimaginável’”: 7.936 curtidas, além das *retweets*, que exemplificam o entendimento de que, embora algumas pessoas não exponham discursos com o uso da linguagem, sua leitura, seja favorável ou não, faz-se presente quando há o ato da curtida. Essa peculiaridade das redes revela uma interação, um modo, aparentemente, silencioso e neutro, mas repleto de significado quando lido em um contexto.

Mediante essa proposta leitora e analítica, sugere-se, como etapa seguinte, que os alunos realizem, em grupos, a seguinte atividade: em suas redes sociais, os discentes pesquisarão *posts*, de assuntos de sua curiosidade, que geram polêmica e que precisam ser debatidos: racismo, LGBTfobia, feminicídio, machismo, etc, e farão a leitura dos comentários. Após primeiro contato com os textos, selecionarão um comentário para leitura e interpretação. Em seguida, anotarão suas interpretações e análises sobre o comentário. É fundamental que, nesta etapa, os participantes do exercício atentem-se para:

- a. a linguagem utilizada nos comentários: emojis, caracteres, abreviações;
- b. palavras de baixo calão;
- c. expressões preconceituosas e pejorativas;
- d. relação com a liberdade de expressão;
- e. presença ou anulação dos direitos humanos;
- f. discurso de ódio no contexto do enunciado;
- g. remoção de identificação do usuário.

Para a socialização de ideias, aponta-se que o professor pode convidar os alunos para enviarem o comentário selecionado e registrarem suas percepções através da plataforma Nearpod¹. A ferramenta em destaque é gratuita e todos podem acessar, com uso de celular ou computador. Além disso, permite que os integrantes do exercício, durante a apresentação dos seus resultados, possam enviar mensagens semelhantes ao formato apresentado pela rede social WhatsApp, isto é, através de mensagens de texto, áudio, GIFs, vídeos, documentos, etc. Nesta parte da atividade, em que todos terão acesso ao conteúdo produzido pelos demais grupos, o docente poderá conduzir novos questionamentos em torno dos textos eleitos. Abaixo, print de tela com simulação da prática no aplicativo:

Figura 3: tela do Nearpod



Fonte: Nearpod (2023) – elaborado pelas autoras.

¹ Tutorial de acesso e mais informações sobre a ferramenta no link: <https://www.youtube.com/watch?v=D2lma6ph_zk>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Mediando as exposições realizadas pela ferramenta, todos poderão dialogar sobre as percepções dos demais grupos e, assim, elaborar novas e diferentes interpretações sobre os comentários. Afirma-se que os discursos de ódio selecionados desacomodarão os discentes e docentes, o que fará com que mudanças e edificações de novas perspectivas, em torno dos assuntos, sejam concretizadas. Tal atividade, reiterará, também, o potencial crítico que os alunos têm, tendo em vista serem sujeitos inseridos nas redes sociais e que possuem contato diário com diversos textos, pois “a leitura, portanto, é um ato de simbolização e representação do mundo” (Cavalcante, 2018, p.3). Ao final da atividade, em conjunto, a turma pode construir um vídeo com a tela do Naeapod e compartilhar em suas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos que participam e alimentam os espaços online são os protagonistas do processo de disseminação de ideias. Assim, pensando nas especificidades e intuítos das redes sociais, elas reúnem mais do que usuários que se conectam e criam perfis, sejam eles reais ou *fakes*, elas unem ideias de grupos com características peculiares que possuem afinidades e atributos e ideológicos sociais semelhantes. Esses canais de comunicação, ao estimularem a cultura participativa – entendida, por vezes, de maneira errônea pelos usuários, geram maior propagação, compreensão e registro de mensagens.

Com base em uma leitura que aponta a internet enquanto território livre para envio de discursos, vê-se que a segregação fortalece a massificação social e torna os sujeitos inseridos em grupos distintos do padrão individualizado e invisível. As pessoas que são apagadas, através do fenômeno dos discursos de ódio, sofrem o que se pode intitular de “racionalização simbólica” (COSTA, 2008, p. 20), que se refere às atitudes que suavizam a percepção da invisibilidade – memes, emojis, caracteres com teor satírico. Assim, percebe-se como o espelhamento de ações cotidianas que denigrem imagens, corpos e identidades emergem quando colocadas nas redes sociais. Tais ações são vistas enquanto oriundas de posicionamentos conservadores e ideológicos que atribuem conceitos preconceituosos e com teor de exclusão, tendo em vista os dados apontados neste texto que direcionam para o aumento de discursos de ódio nos canais de comunicação.

Nesse viés, ao propor leituras críticas que questionem a sociedade e seus desdobramentos negativos nas redes sociais, sugere-se que discentes e professores possam realizar questionamentos acerca de temas diversificados em sala de aula. Dessa forma, entende-se que propiciar práticas mediadoras de leitura permite que os horizontes leitores sejam ampliados e que inquietações humanas quanto ao preconceito e à discriminação sexual sejam colocadas em evidência. Esse processo é lido como necessário para o desenvolvimento de uma educação que contemple uma formação humana, em que o respeito seja vigente numa ótica multiculturalismo. A construção de

uma atividade leitora para o Ensino Médio, etapa de ensino fundamental para os próximos passos em termos acadêmicos e pessoais, incita, ainda, a importância de formar cidadãos que tenham a capacidade de compreender o meio em que vivem e de realizar diálogos com a multiculturalidade e as especificidades de cada um.

Assim, lê-se que a proposta de leitura são subsídio didático-reflexivo para professor e aluno. Estes atores identificam o âmbito acadêmico como espaço de leitura, reflexão, criticidade e, principalmente, de produção de práticas sociais que contribuam para a proliferação de valores básicos e indispensáveis, como o respeito mútuo, algo que subjaz nas duas propostas de mediação de leitura apresentadas. Logo, tal atividade permite o contato do sujeito com o lugar de fala do outro seja realizando, fator que contribui para a percepção da posição-sujeito e as articulações que esse contato pode resultar. É nesse diálogo que práticas discursivas em prol da formação humana e do respeito mútuo são postos em pauta. Nesse viés, entende-se que a leitura de comentários de rede social e de discursos de ódio, em posição de problematização, podem provocar professores e alunos a pesquisarem sobre essa temática e a compreenderem importância do reconhecimento e anulação desses discursos que transitam na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de José Walter Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 128p.

BARRETO JUNIOR, Irineu Francisco. PELIZZARI, Bruno Henrique Miniuchi. Bolhas Sociais e seus efeitos na Sociedade da Informação: Ditadura do Algoritmo e Entropia da Internet. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**. Salvador, 2019.

BRASIL. Artigo 207 da Constituição Federal de 88. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-1988>> Acesso em: 14 out. 2018.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRUGGER, W. Proibição ou proteção do discurso do ódio? Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. *Direito Público*, v. 4, n. 15, 2007.

CAVALCANTE, L. E. **Mediação da leitura e formação do leitor**. Fortaleza, CE: FDR; Universidade Aberta do Nordeste, 2018.

CHAUÍ. Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Fernando Braga da. **Moisés e Nilce**: retratos biográficos de dois garís. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. 2008. 423f. Tese (Doutorado em Psicologia - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-09012009.../costafernando_do.pdf> Acesso em: 02 out. 2018.

ECO, Umberto. **Número Zero**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GABRIEL, Martha Carrer Cruz. **Digital Oracles and the Search Dictatorship**. In: Ascott R., Bast G., Fiel W., Jahrman M., Schnell R. (eds) *New Realities: Being Syncretic*. Edition Angewandte. Springer, Vienna. Disponível em: < https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-211-78891-2_28 >. Acesso em: 15 ago. 2023.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

NEARPOD. Disponível em: <<https://nearpod.com/library/>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIZZOTTO, C.; SARAIVA, A. **Violência de gênero em debate**: uma análise das conversações sobre a lei do feminicídio na fanpage do Senado Federal. InText, p. 249-269, 2020.

SARMENTO, R. Sobre a cor de Machado e o corpo de Gisele: expressões políticas em espaços ordinários na internet. **Temática**, v. 4, p. 1-19, 2013.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1992.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo e história. Cadernos de subjetividade. **Núcleo de estudo e pesquisa da subjetividade** – Programa de estudo de pós-graduação em psicologia clínica – PUC/SP, 1995, p. 243-266.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral & OLIVEIRA, Raquel Gusmão. **Funções e transformações da família ao longo da História**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – nov./2003.

TWITTER. Disponível em: < <https://twitter.com/> >. Acesso em: 20 nov. 2023.

ANA PAULA TEIXEIRA PORTO: Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (2002) e Letras - Espanhol (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialização em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012), Mestrado em Letras (2005) e Doutorado em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira. Realizou estágio de Pós-doutorado sobre literatura angolana lusófona (2013) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua desde 2005 como professora do ensino superior e atualmente é professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, câmpus de Frederico Westphalen. Realiza pesquisa na área de Letras e de Educação, com dedicação a pesquisas relacionadas a: formação de leitores e ensino de literatura; narrativas de língua portuguesa contemporâneas; formação de professores e tecnologias, mídias e ensino. Resultados de suas pesquisas são publicados em revistas especializadas e livros.

CILENE MARGARETE PEREIRA: Doutora e Mestra em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GENI (Gênero pela não intolerância) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). É autora de **A assunção do papel social em Machado de Assis: uma leitura do Memorial de Aires** (2007), publicado em parceria com a FAPESP, de **Jogos e Cenas do Casamento** (2011) e organizadora dos livros **Na sala de aula: proposições e provocações para a leitura na educação básica**, publicado em 2020, **Leituras da Literatura Brasileira Atual (1990-2018)**, publicado em 2018, **Memória e discurso(s)**, de 2017, **Minas Gerais - Diálogos: Estudos de Literatura e Cultura**, de 2013, **Linguagem, Discurso e Cultura**, de 2012. Foi Professora Visitante do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas (ICSA/UNIFAL-MG), de maio de 2021 a maio de 2023, onde desenvolveu atividades de pesquisa-ensino-extensão voltadas para os Direitos Humanos.

ELISÂNGELA BERTOLOTTI: Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW (2017), Mestrado em Letras - área de concentração em Literatura Comparada - URI/FW (2018), Doutorado em Educação pela mesma Instituição - URI/FW (2023). Além disso, é pós-graduanda em Sexualidade Humana pelo Centro Universitário Celso Lisboa (CBI of Miami) e graduanda em Letras – Língua Inglesa pela UNICESUMAR. Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação na Rede ICM de Educação e Assistência Social, na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul e em cursos preparatórios para vestibular. Atualmente suas pesquisas estão vinculadas às temáticas de formação de leitores, estudos de

gênero, redes sociais e educação. Os resultados de suas pesquisas e produções são publicados em revistas especializadas e livros. E-mail: elisangelabertolotti@gmail.com

IVANA FERRANTE REBELLO: Possui graduação em Letras Português Francês (UNIMONTES), mestrado em Estudos Literários (UFMG) e doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa (PUC- MINAS). Autora dos livros: **Papagaio conta a história** (2010); **Toninho Rebello: o homem e o político** (2014); **O Anel que tu me deste; Grande Sertão veredas e a história de amor que virou livro** (2017); **A mulher esquecida** (2020) e **Uma tristeza mineira numa capa de garoa: Agenor Barbosa, o poeta mineiro na Semana de Arte Moderna** (2020). Coordena grupo de pesquisa “Intérpretes dos Gerais”. É professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

JOÃO PAULO MASSOTTI: Graduado em Letras Português (UNIJUI) e Inglês (URI), com Mestrado em Literatura Comparada (URI). Foi professor de Educação Básica, do Ensino Fundamental e Médio, da Rede Estadual de Ensino do RS, onde atuou como professor das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa; trabalhou no SENAC como professor na área de Idiomas e Cursos Técnicos; e atuou como professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto, nos Cursos Técnicos e de Graduação. Atualmente, é Doutorando em Estudos Literários (UFSM).

KATIA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA: Doutora (2016) em Letras (Literatura e Vida Social) pela UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Assis, com período sanduíche no Centre Dona i Literatura da Universitat de Barcelona, e Mestre (2008) em Literatura Espanhola (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana), pela USP - Universidade de São Paulo. Possui graduação em Letras Bacharelado (2005), com habilitação em Português e Espanhol e Licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol (2006), também pela USP. É professora de Literaturas da Espanha na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) desde 2010, atua como docente no Mestrado Profissional em História Ibérica da UNIFAL-MG e é editora da Revista (Entre Parênteses) desde 2016. Desenvolve pesquisas relacionadas às Literaturas da Espanha, com foco especial em dois temas: história, memória e literatura, e literatura de autoria feminina.

LUANA TEIXEIRA PORTO: Graduada em Letras - Língua Portuguesa (2002) pela Universidade Federal de Santa Maria, possui Especialização em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012), Mestrado em Letras (2005), área de Literatura Brasileira, e Doutorado em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Comparada. Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade Federal de Santa

Maria. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, câmpus de Frederico Westphalen. Realiza pesquisa na área de Letras e de Educação, com temáticas relativas a literatura brasileira contemporânea (com ênfase na abordagem de narrativas literárias e cinematográficas em sua relação com mecanismos de violência e resistência) e letramentos e tecnologias associados à formação de professores. Resultados de suas pesquisas são publicados em revistas especializadas e livros.

LUCIANO MARCOS DIAS CAVALCANTI: Graduado em Letras: Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Ouro Preto, Mestre em Letras: Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais, Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, realizou estágio de Pós-doutorado no Departamento de Literatura Brasileira da UNESP/Araraquara. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, Teoria Literária e Literatura Comparada, atuando principalmente nos estudos de poesia e prosa brasileira moderna e contemporânea. Foi Professor Substituto da área de Literatura Brasileira nos cursos de Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

rita de cássia silva dionísio santos: Possui graduação em Letras Português (UNIMONTES), mestrado Estudos Literários (UFMG), doutorado em Literatura (UnB) e Pós-doutorado (USP, onde desenvolveu projeto sobre literatura infantojuvenil. Membro do Grupo de Trabalho Vertentes do Insólito Ficcional (da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística-ANPOLL). Membro da equipe de Coordenação Pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD Literário 2018 e da equipe de Coordenação Pedagógica do PNLD 2020 Literário, da Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação (FNDE/SEB/MEC). É professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

SHEILA OLIVEIRA LIMA: Professora no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do CCH da Universidade Estadual de Londrina. Graduada e licenciada em Letras (1994), mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (2001) e doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e Formação do Leitor, Alfabetização, Letramento, Oralidade, Literatura e Infância, Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

CILENE MARGARETE PEREIRA - Doutora e Mestra em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GENI (Gênero pela não intolerância) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). É autora de *A assunção do papel social em Machado de Assis: uma leitura do Memorial de Aires* (2007), publicado em parceria com a FAPESP, de *Jogos e Cenas do Casamento* (2011) e organizadora dos livros *Na sala de aula: proposições e provocações para a leitura na educação básica*, publicado em 2020, *Leituras da Literatura Brasileira Atual (1990-2018)*, publicado em 2018, *Memória e discurso(s)*, de 2017, *Minas Gerais - Diálogos: Estudos de Literatura e Cultura*, de 2013, *Linguagem, Discurso e Cultura*, de 2012. Foi Professora Visitante do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Alfenas (ICSA/UNIFAL-MG), de maio de 2021 a maio de 2023, onde desenvolveu atividades de pesquisa-ensino-extensão voltadas para os Direitos Humanos.

LUANA TEIXEIRA PORTO - Graduada em Letras - Língua Portuguesa (2002) pela Universidade Federal de Santa Maria, possui Especialização em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012), Mestrado em Letras (2005), área de Literatura Brasileira, e Doutorado em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Comparada. Realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, câmpus de Frederico Westphalen. Realiza pesquisa na área de Letras e de Educação, com temáticas relativas a literatura brasileira contemporânea (com ênfase na abordagem de narrativas literárias e cinematográficas em sua relação com mecanismos de violência e resistência) e letramentos e tecnologias associados à formação de professores. Resultados de suas pesquisas são publicados em revistas especializadas e livros.

Artes e mídias na sala de aula:

LEITURAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Artes e mídias na sala de aula:

LEITURAS E PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br