

Ângela Francine Fuza
Dalve Oliveira Batista-Santos
Maria Perla Araújo Morais
[Organizadoras]

LEITURA DE MUNDO, LEITURA DA PALAVRA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS





Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Membros do Conselho por Área

Chefe de Gabinete

Emerson Subtil Denicoli

Ciências Biológicas e da Saúde

Eder Ahmad Charaf Eddine

Marcela Antunes Paschoal Popolin

Marcio dos Santos Teixeira Pinho

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Ciências Humanas, Letras e Artes

Barbara Tavares dos Santos

George Leonardo Seabra Coelho

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Rosemeri Birck

Thiago Barbosa Soares

Willian Douglas Guilherme

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira dos Santos

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar

Vinicius Pinheiro Marques

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem Lima Trombini Duarte

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Fernando Soares de Carvalho

Marcos André de Oliveira

Maria Cristina Bueno Coelho

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sânzio Pimenta

Interdisciplinar

Ana Roseli Paes dos Santos

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Wilson Rogério dos Santos

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

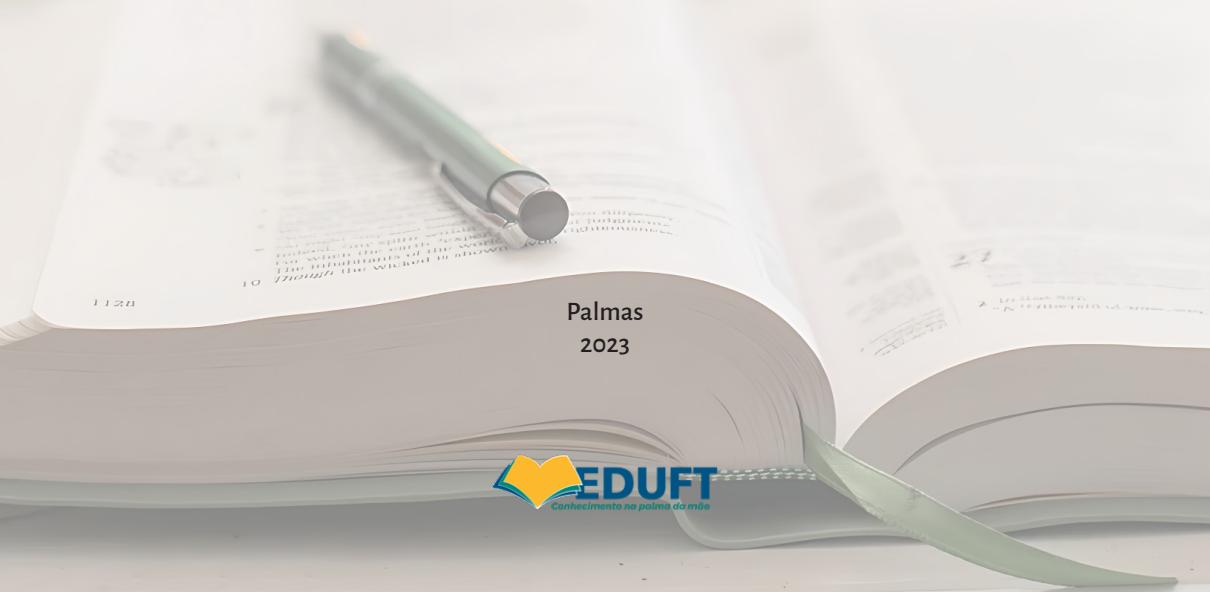
Ary Henrique Moraes de Oliveira



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Ângela Francine Fuza
Dalve Oliveira Batista-Santos
Maria Perla Araújo Moraes
[Organizadoras]

LEITURA DE MUNDO, LEITURA DA PALAVRA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS



Copyright ©2023 Universidade Federal do Tocantins

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Diagramação e capa: MC&G Editorial

Arte de capa: MC&G Editorial

Revisão: O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

L533 Leitura de mundo, leitura da palavra : diálogos possíveis na construção de sentidos / [recurso eletrônico] organizadoras : Dalve Oliveira Batista-Santos , Ângela Francine Fuza e Maria Perla Araújo Morais. – Palmas : EDUFT, 2023.
Dados eletrônicos (pdf) .

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5390-065-3

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem e línguas. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Literatura – História e crítica. I. Batista-Santos, Dalve Oliveira. II. Fuza, Ângela Francine. III. Morais, Maria Perla Araújo. V. Título.

CDD23 : 401 . 41

Bibliotecária Priscila Pena Machado – CRB - 7/6971

Direitos desta edição cedidos à
Editora da Universidade Federal do Tocantins | Eduft
109 NORTE AV NS 15 ALCNO 14 - Campus de Palmas, BL IV
Palmas - TO
CEP 77001-090 - Brasil
Tel.: +55 63 3229-4301
www.uft.edu.br/editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
--------------------	---

PARTE 1

LEITURA: ESTUDOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA

1 O PENSAR ALTO EM GRUPO COMO PRÁTICA DEMOCRÁTICA E DIALÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	12
2 PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA: ATIVIDADES COM O POEMA EM DIÁLOGO COM O LIVRO LITERÁRIO.....	48
3 PARA ALÉM DAS ‘GRADES’: A LEITURA COMO PRÁTICA EMANCIPADORA EM CONTEXTO NÃO-EDUCACIONAL	84

PARTE 2

LEITURA: ESTUDOS LITERÁRIOS E CULTURAIS

4 POR UMA LEITURA DECOLONIAL DO ROMANCE PONCIÁ VICÊNCIO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO	106
5 IMAGENS DA CIDADE PERDIDA NA POESIA DE HILDEBERTO BARBOSA FILHO	130
6 CONFISSÃO FICÇÃO: “GRACILIANO: RETRATO FRAGMENTADO”	150
SOBRE AS ORGANIZADORAS	165
SOBRE OS AUTORES.....	167

APRESENTAÇÃO

Os estudos de letramento possibilitam entender a escrita e leitura dentro de contextos de práticas sociais, enfatizando a reflexão e criticidade no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as práticas na sala de aula almejam que os sujeitos estabeleçam sentidos sobre si e entendam suas múltiplas relações com o mundo. Dentro dessa perspectiva, enfatizamos o papel da leitura como uma importante aliada na construção de sujeitos-cidadãos.

O ensino e aprendizagem da leitura não deve ficar restrito às aulas de Língua Portuguesa, tampouco a exercícios mecânicos que não exploram a responsividade. Ser responsável, no contexto da leitura, é propiciar o diálogo crítico do texto com a sociedade partindo das palavras para se chegar ao mundo e vice-versa.

Neste livro, apresentaremos uma coletânea de artigos que discutem práticas de leitura tendo em vista a formação de sujeitos emancipados. Nesse sentido, pesquisadoras e pesquisadores de Linguística Aplicada e de Literatura discutem teorias e práticas para proporem estudos de leitura de diferentes textos. Embora as reflexões sejam heterogêneas, o exercício de todas em conjunto nos mostra que o ensino e a aprendizagem da leitura ultrapassam os mecanismos oferecidos por uma disciplina em específico. Pelo contrário, cada área, em sua especificidade, pode desenvolver estratégias próprias, mas todas as disciplinas, a partir da leitura, objetivam fazer emergir da relação texto-leitor-mundo todo o potencial significativo possível. Propiciar essa formação ampla de leitura é o que norteia as reflexões desta obra.

O livro está dividido em duas partes: “Leitura: estudos em Linguística Aplicada” e “Leitura: estudos literários e culturais”. A primeira se apoia nos estudos da Linguística Aplicada para propor discussões acerca de práticas de leitura, seu ensino e sua aprendizagem, e a segunda recorre ao repertório dos estudos literários e culturais para promover leituras literárias. Assim, na primeira parte, vemos pesquisadores discutindo o que é leitura, quais práticas ou metodologias podem ser açãoadas em sala de aula e como indivíduos se relacionam

com a leitura. Na segunda parte, encontraremos proposições de leituras de textos literários a partir de conceitos da semiótica, dos estudos culturas e dos estudos biográficos e autobiográficos.

Abrindo a primeira parte do livro, o capítulo *O Pensar Alto em Grupo como prática democrática e dialética na construção de sentidos*, das pesquisadoras Mara Sofia de Toledo Zanotto (PUC/SP), Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT) e do pesquisador Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva (UFT), investiga a prática dialógica de leitura do Pensar Alto em Grupo (doravante PAG) sob a ótica dos postulados freireanos, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura. Para tanto, confrontam a educação bancária, que se fundamenta na conceção monológica de linguagem, com a prática dialética e libertadora, respaldada numa concepção dialógica de linguagem. Assim, constatam que a leitura como prática social, democrática e numa perspectiva dialética possibilita aos participantes um lugar de fala legitimado, bem como a constituição do ‘ser mais’ no mundo.

Na sequência, em *Projeto didático de leitura e escrita: atividades com o poema em diálogo com o livro literário*, as pesquisadoras Ângela Francine Fuza (UFT) e Antonia Albaneide de Sousa (UFT) apresentam uma proposta de projeto didático de leitura do gênero *poema*, em diálogo com o livro literário: “Felpo Filva” de Eva Furnari (2006), a analisar de que forma se pode estabelecer o trabalho com a obra em sala de aula de Ensino Fundamental (anos iniciais). Desse modo, o projeto proposto parte da leitura global da obra, perpassando as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, chegando ao estudo do gênero *poema*, levando o estudante a analisar os poemas escritos por Felpo e Charlô e a produzir seus próprios textos. Ao apresentarem a proposta e analisá-la à luz das teorias interacionistas, as autoras esperam contribuir, de alguma forma, para as práticas dos professores de Língua Portuguesa, haja vista que podem adaptá-la/ressignificá-la a partir de sua realidade.

Finalizando essa primeira parte, no capítulo *Para além das “grandes”: a leitura como prática emancipadora em contexto não-educacional*, em que as pesquisadoras Dalve Oliveira Batista-Santos, Anita Cristina da Silva Queiroz, Júlia Cerutti Dal Bosco e Juliana Pereira Macêdo

da Cunha investigam como quatro reeducandas participantes do Projeto de Remição de Pena pela Leitura, no estado do Tocantins, constroem sentidos como um ato 'libertador'. Para isso, respaldadas nos Novos Estudos do Letramento, bem como na linguagem como prática social e como interação (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) contrapõem a leitura pautada no monologismo em detrimento da leitura dialógica. Constatam, assim, a existência de práticas leitoras emancipadoras em ambiente não-escolarizado, como advoga Street (2014), pois as vivências analisadas apresentam ecoam posicionamentos críticos e problematizadores acerca do papel da mulher na sociedade ao longo dos anos.

A segunda parte do livro tem início com o capítulo *Por uma leitura decolonial do romance Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo*, de Maria Perla Araújo Morais (UFT) e Frederico José Andries Lopes (UFMT). Nele a pesquisadora e o pesquisador propõem uma leitura do romance Ponciá Vicêncio enfatizando a questão da exclusão social e lutas dos sujeitos negros na sociedade brasileira. Para visualizar esse aspecto no romance, além de discutir o racismo estrutural, os escritores acionam o pensamento decolonial, como uma chave de leitura importante para analisar textos que tratam de questões raciais. Ao explicar o decolonial, os autores constatam que sociedades como a brasileira tratam as experiências identitárias de forma homogênea, enfatizando um universalismo que será responsável por reger instituições e as próprias relações cotidianas. Entretanto, os saberes e os sujeitos são múltiplos e, por isso, é preciso reconhecer a legitimidade de existências e demandas específicas em nossa vida social. O decolonial desconstrói a hegemonia do saber/poder deixando à mostra saberes e existências silenciados. A partir disso, o artigo propõe uma leitura literária que enfatiza, na obra *Ponciá Vicêncio*, a luta da personagem homônima e de seu irmão, Luandi, saindo de sua comunidade rural em busca de uma vida melhor na cidade. Na cidade, confrontam-se com o desamparo, a violência e o preconceito, denunciando o racismo estrutural de nossa sociedade. O romance de Conceição Evaristo denuncia essa dinâmica social, apresentando sujeitos que refletem e discutem sobre a sua situação.

O segundo capítulo dessa parte intitula-se *Imagens da cidade perdida na poesia de Hildeberto Barbosa Filho*, em que Luiza Helena Oliveira da Silva (UFNT) e Maria da Glória de Castro Azevedo (UFT) analisam as imagens da cidade em quatro poemas do livro *A comarca das pedras*, de Hildeberto Barbosa Filho, por meio de uma leitura que mobiliza categorias da literatura e da semiótica discursiva. O livro se apresenta como um longo poema, dividido entre quatorze cantos, que atualizam a cidade reconstituída pela memória. Para escrita do artigo, as pesquisadoras optaram por um recorte que privilegia quatro poemas que compõem a primeira parte do livro. Na análise, pretende-se mostrar como a lembrança do passado, através da imagem recorrente da cidade perdida, faz-se presente na poética da memória, ao mesmo tempo em que evoca sentimento de perda e de solidão, mediante a disruptiva entre a imagem da cidade-memória e o deslocamento do eu lírico fraturado na cidade geográfica, materializada como pedra.

O terceiro capítulo, *Confissão ficção: Graciliano Ramos: retrato fragmentado*, da pesquisadora Viviane Cristina Oliveira (UFT), aciona os estudos de biografia e autobiografia para propor uma leitura da obra *Graciliano: retrato fragmentado*, de Paulo Ramos. Entre as muitas possibilidades de leitura de textos literários, a pesquisadora escolhe uma via que potencializa sentidos pela confluência entre vida e obra: a crítica biográfica. Pautada nos estudos dedicados às biografias e autobiografias, o artigo apresenta uma leitura sobre o livro *Graciliano: retrato fragmentado*, de autoria de Ricardo Ramos, de maneira a comentar os trânsitos entre o confessional e o ficcional, trânsitos que permitem sinalizar instigantes maneiras de acessar a obra e a vida tanto do autor de *Vidas Secas* como do autor desta biografia que lemos, Ricardo Ramos. Ao tecer breves reflexões sobre o livro de Paulo Ramos, no qual encontramos as várias faces do pai biografado e do filho biógrafo, a pesquisadora sinaliza uma válida dinâmica entre relatos de vidas e ficção, dinâmica pela qual nós leitores somos convidados a tomar parte em um jogo, o jogo da criação narrativa, no qual os sentidos não se estancam, mas se multiplicam.

Esperamos que os interlocutores desta coletânea dialoguem com os artigos, visando à ressignificação de estratégias e das perspec-

tivas de leitura presentes neste livro. Acreditamos no potencial emancipador da leitura, o qual será alcançado se formarmos sujeitos autônomos, capazes de interagir com os diversos textos a partir de um amplo repertório de recursos. Assim, o entendimento de leitura extrapola o sentido restrito das salas de aula para poder ser percebido como uma prática necessária para o exercício pleno de cidadania.

As organizadoras.

LEITURA: ESTUDOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

O PENSAR ALTO EM GRUPO COMO PRÁTICA DEMOCRÁTICA E DIALÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Mara Sofia de Toledo Zanotto (PUC/SP)

Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT)

Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva (UFT)

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, inteligir e comunicar o intelecto, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tomou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2000, p. 64-65).

O mundo do qual fala Paulo Freire, no fragmento supracitado, vive em constante transformação. E essas transformações exigem dos sujeitos que vivem na contemporaneidade cada vez mais o uso das competências leitoras, tendo em vista que, em um ritmo frenético, as leituras invadem cada vez mais as práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos.

E dentro desse “setup” de exigências que são apresentadas, mais que nunca, se faz necessário a capacidade de deslocamento nas aulas de leitura, uma vez que, como delineou o próprio Freire, em algumas de suas obras (FREIRE, 2000; 2019), o projeto individualista e fatalista

encabeçado pelo capitalismo costuma incentivar os sujeitos, cada vez mais, a caminharem para uma leitura de mundo centralizada no interesse pessoal e egoísta.

Essa forma de ver o mundo ganha força quando separada com o que Freire chama de “concepção bancária da educação”. Essa concepção abstém-se, ideologicamente, de qualquer empenho de uma formação crítica dos sujeitos, transformando a sala de aula num espaço no qual o professor fala e os alunos ouvem em silêncio (*forças centrípetas* da língua, [BAKHTIN, 2015]). A escolha dessa forma de organização da sala de aula surge, tão somente, com o interesse “de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo” (FREIRE, 2019, p. 91).

O desdobramento da concepção bancária da educação na aula de leitura acarreta a chamada “prática de leitura dominante” no contexto escolar (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016), que, além da concepção bancária, é fundamentada na “abordagem tradicional” (MIZUKAMI, 1986) da educação e no paradigma do monologismo (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

Essa prática dominante é famosa por encabeçar a ‘domesticção’ dos educandos no processo educativo, por meio da pedagogia do silenciamento (FERRAREZI JR, 2014), negando a esses a capacidade de construir conhecimento nas aulas de leitura. Em contraponto a tais práticas educativas está o paradigma do dialogismo, que valoriza a descentralização dos turnos de fala na aula de leitura, abrindo espaço aos educandos para construírem sentidos na aula de leitura (*forças centrífugas da língua*, [BAKHTIN, 2015]). O dialogismo, neste texto representado pela prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014), dentro do contexto da aula de leitura, surge como promissor pelo fato de promover um “confronto heurístico” com as práticas de leitura que prevalecem no contexto nacional e, também, por possibilitar que os participantes dessa prática tenham suas vozes legitimadas numa ação democrática e responsável.

A prática do Pensar Alto em Grupo é uma prática de leitura que foi concebida, conforme nos relata Zanotto (2014), inicialmente, com o anseio de se alcançar melhores estratégias para o ensino da leitura de metáforas, a partir da metodologia do protocolo verbal. Com o an-

damento das pesquisas, Zanotto (2014) foi percebendo que seriam necessários ajustes ao protocolo verbal (ou pensar alto individual). Tais ajustes aconteceram, pois, os participantes das pesquisas sentiam-se constrangidos em participar de vivências de leitura apenas com o professor. É, então, que o pensar alto passa de individual para em grupo, rompendo com uma lógica monológica de interpretação individualizada de leitura, para uma lógica colaborativa e democrática.

Diante do exposto, este capítulo se dispõe a discutir a prática do Pensar Alto em Grupo (doravante PAG) sob a ótica dos postulados freireanos, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura. E para tanto, organizar-se-á com mais quatro seções além desta. A primeira que discutirá a concepção bancária da educação e sua afinidade com a prática dominante de leitura. A segunda que discutirá a prática dialógica de leitura à luz dos postulados de Freire. A terceira que será composta pelas análises do *corpus*¹ que mostra na prática o alinhamento das nossas reflexões com os postulados do dialogismo, bem como nossas problematizações sobre o ensino de leitura e as considerações finais.

A PRÁTICA DE LEITURA DOMINANTE E A CONCEPÇÃO BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2019, p. 80).

É difícil de se pensar a educação brasileira sem ouvir os ecos soantes e ressoantes de Paulo Freire. Seus escritos, de um modo geral, conseguiram descrever bem o que seus atentos olhos enxergavam das terras onde pisava. Suas problematizações traziam para o seio das discussões reflexões muito pertinentes, e tal pertinência gerou e gera em nós (educadores) alguns incômodos por se refletirem drasticamente na nossa prática.

¹ Pesquisa submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de parecer 4.303.040.

Incomoda-nos saber, enquanto professores, que algumas instituições, ainda, são marcadas pela inflexibilidade e ausência de negociação da construção dos sentidos e dos conhecimentos nas aulas de leitura. E por causa dessa inflexibilidade, de acordo com alguns pesquisadores (SOARES, 2002; SILVA, 2020), estamos lidando com uma Instituição (Educação) que está à beira de um fracasso, pelo fato de a escola estar cada vez menos conectada com a realidade contextual brasileira.

Incomoda-nos saber que, enquanto educadores, ainda temos pouca força para mudar discursos institucionais em nível nacional, que contribuem significativamente para que a tônica da educação brasileira no tocante ao ensino de leitura permaneça a mesma: o aluno lê o que o professor indica, este ‘corrigé’ a sua leitura, encerrando aqui os objetivos de ensino nas aulas de leitura. Nesse viés, leitura tem o fito de ‘mero’ pretexto avaliativo ou para compreensão de regras gramaticais.

Diante disso, incomoda mais ainda, perceber que, na educação brasileira, as aulas de leitura são, ainda, em sua grande maioria, fundamentadas na epistemologia do monologismo² e, por causa disso, paутam a leitura por meio de uma única interpretação, que geralmente é a do professor ou do livro didático. A situação se agrava quando, além de silenciar os alunos, o professor também é silenciado pela voz que emerge dos livros didáticos, que, na maioria das vezes, é o único material didático de fácil acesso na prática do professor na sala de aula.

E por causa dessa grande herança do monologismo, nas aulas de leitura, fomos impelidos e seduzidos a irmos ao encontro do mito da “interpretação correta”, que tem suas raízes no *objetivismo abstrato* (VOLÓCHINOV, 2017), e, por causa disso, boa parte das horas dedicadas a aulas de leitura são fundamentadas ou em atividades silenciosas, ou em atividades em que o sentido da leitura é construído individualmente.

² O monologismo é uma epistemologia que representa manifestações linguísticas centralizadoras. Na aula de leitura tem várias formas, algumas das quais serão comentadas neste texto. Surge das problematizações de Bakhtin (2015; 2018) Volóchinov (2017; 2019) ao descrever as exacerbações das tradições do objetivismo e do subjetivismo. Para mais informações sobre o monologismo cf. (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016; BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020).

Ocorre um derradeiro ‘desmantelo’ na formação dos leitores no contexto brasileiro uma vez que a educação bancária tem como uma de suas características a “pedagogia do silenciamento” (FERRAREZI JR, 2014), que atua no ‘apagamento’ do espaço de fala do aluno, impedindo-o cada vez mais ao lugar de depositário de conhecimento, como expresso na epígrafe. Essa pedagogia é amplamente divulgada no contexto brasileiro, tendo em vista que muitos currículos no nosso cenário educativo prezam por essa lógica de silenciamento, que reverbera na formação dos alunos, quando esses chegam ao Ensino Superior (FERRAREZI JR, 2014).

Ferrarezi Jr (2014), ainda sobre a pedagogia do silenciamento, pontua que a prática de leitura na escola é composta por um conjunto de atividades ‘sem sentido’, uma vez que “Ela começa sem sentido com ‘Ivo viu a uva’ e continua sem sentido com os ridículos fragmentos de texto que se prestam (ou não prestam) para a interpretação no livro escolar” (FERRAREZI JR, 2014, p. 76).

Por causa disso, o autor em questão observa que os alunos que fazem parte da instituição escolar “não aprendem a ver a leitura como uma porta para o universo. Nem a leitura da palavra, nem a leitura do mundo” (FERRAREZI JR, 2014, p. 79), apenas criam a concepção de que a leitura é um fardo que terão que levar até que consigam se livrar da escola” (FERRAREZI JR, 2014, p. 79).

Sendo assim, sobre tudo o que foi exposto, incomoda-nos a concepção bancária da educação instaurada como um projeto duradouro na nossa realidade educacional. A respeito dessas problemáticas, seguimos com o que Freire diz ao tratar da “insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (FREIRE, 1989, p.12).

Essa visão urge ser superada, pois o único parâmetro de qualidade na aula de língua portuguesa é justamente o quantitativo, imperando a tônica do aluno como depositário do saber do professor. Urge ser superada porque nenhuma leitura profunda, que passe do nível da decodificação das informações explícitas, é incentivada. Nesse contexto, qualquer volta a textos lidos em aulas anteriores é tida como ‘perda de tempo’. Afinal, para quê voltar a conteúdo dado, uma vez que

a ‘transmissão de conteúdo’ já foi feita?

Essa visão urge ser superada, pois anulando os educandos, no que diz respeito às discussões nas aulas de leitura, o sujeito que é formado nas aulas de leitura fundamentadas na concepção bancária da educação é um sujeito passivo, incapaz de pensar e mudar a realidade em que ele está inserido.

Essa visão urge ser superada, pois ao centralizar todos os turnos de voz no professor, o ensino se torna apenas verbalismos ‘arrogantes’, nada democráticos. Nessa ação monológica, “a palavra, [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 2019, p.80). Importa dizermos, que não estamos deslegitimando a relevância do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas, estamos refletindo sobre seu real papel nesse processo, como possibilitador (mediador) das relações conhecimento-escola-mundo-aluno.

A concepção bancária, equivocadamente, invalida a criatividade nas construções de sentidos na atividade de leitura. Ao invalidar a interação, essa concepção interfere negativamente na constituição dos homens, como sujeitos históricos e críticos, uma vez que “a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 1980, p. 34), fruto passivo do contexto em que está inserido.

E devido aos problemas acima apresentados, que se encontram nas nossas realidades e no ‘chão de fábrica’ das nossas salas de aula e nas salas de inúmeras professoras e professores do Brasil, que urge um contraponto a essa prática que verbaliza práticas autoritárias na realidade educacional brasileira. Impelidos pela crença de que “mudar é difícil, mas é preciso” (FREIRE, 2018, p. 77) que defendemos o abandono das práticas silenciadoras presentes na concepção bancária. Tais práticas de centralização, silenciamento, passividade de sujeitos não podem sentenciar o fracasso da escola, instituição tão necessária dentro da sociedade brasileira. Assim, mesmo com pouca força, temos esperança. Mas, concordamos com Freire (2003, p. 5) quando ele afirma que

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido,

parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída.

Dessa forma com dados concretos, bem como para irmos de encontro às práticas silenciadoras e ‘opressoras’, que, ora, foram evi-denciadas, apresentamos o dialogismo, como uma reação-resposta. Essa epistemologia que, mesmo não sendo criada por Freire, ganha ecos quando o educador propõe o princípio da dialogicidade na *práxis* educativa. Assim, a próxima seção deste capítulo encarregar-se-á de discutir e apresentar os pressupostos teóricos do dialogismo, promovendo pontos de intersecção com os postulados de Paulo Freire.

A PRÁTICA DEMOCRÁTICA DO PENSAR ALTO EM GRUPO: REVERBERAÇÕES DA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA

Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático (FREIRE, 2001, p. 15).

Para se entender a obra de Paulo Freire, de forma geral, é preciso compreender que ele escrevia particularmente em duas épocas: durante a ditadura militar e na retomada do processo de democratização do nosso país. Por causa disso, preocupava-se, sobremaneira, com uma prática educativa mais democrática, tendo em vista que a educação brasileira estava assumindo, cada vez mais, as características da realidade política, até então, vivenciada.

Freire acreditava que as tendências centralizadoras do ensino ideologicamente orientado pelo regime militar eram extremamente problemáticas, uma vez que a educação nesse viés era um puro ades-tramento para a aceitação do mundo tal como ele é. Assim, negando ao homem uma de suas características mais fantásticas; a capacidade de, historicamente, moldar o mundo conforme a sua necessidade.

Negar essa capacidade de transformação do mundo é uma das violências mais cruéis que o capitalismo e/ou os governos autoritá-

rios podem proporcionar aos homens, já que somos dotados de consciência coletiva construída coletivamente. E, a negação da construção dos sentidos é um bom caminho para o desembocar da violência que ora expomos. Sobre esse respeito Freire diz que

É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado a ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. (FREIRE, 2001, p. 11)

Ou seja, para Freire, negar aos oprimidos uma prática de valorização cultural de seus contextos, silenciando-os e tolhendo-lhes a voz, de modo a desintegrá-lo totalmente da sua realidade, negando o único recurso de contestação (a capacidade de expor sua indignação), é a forma mais refinada da alienação dos sujeitos. E para ir de encontro a esse modelo centralizador, Freire propunha uma práxis educativa que se dispunha de “esvaziar-se desse verbalismo todo e fazer-se democrática” (FREIRE, 2001, p. 14).

Ainda, ele propunha que, por meio do diálogo, professor e aluno construíssem a educação em que ambos estão imbricados, pois as duas partes, na concepção bancária, são vítimas de um silenciamento histórico, no qual o aluno é silenciado pelo professor, que por sua vez é silenciado pelos seus superiores de chefia imediata, que por sua vez são silenciados pelas secretarias e diretorias regionais, e, assim, segue o ciclo de silenciamento.

Esse verbalismo, que tanto Freire criticava, é a expressão mais refinada da arrogância do sistema capitalista, tendo em vista que nesse sistema, os sujeitos se relacionam sempre dentro de relações de dependência, existindo sempre um desprezo por aqueles que são tidos como ‘mais fracos’. Essa arrogância é totalmente contrária às práticas libertadoras e emancipadoras sobre as quais tanto Freire advogava, uma vez que num mundo em que um fala e o outro docilmente escuta, aos oprimidos resta obedecer.

Acrescente-se a essa problemática, um outro conceito delineado

por Freire que é fundamental para entender o momento em que ele escrevia, e para entender alguns acontecimentos que estão permeando as aulas de leitura no contexto brasileiro, que é o conceito de “antinomia fundamental” (FREIRE, 2001). O surgimento desse conceito serviu para compreender as relações de oposição que figuravam no momento do regime militar aqui já citado, pois Freire acreditava que o Brasil estava passando por um tensionamento causado pela “inexperiência democrática”, gerada pelos longos períodos de colonização e regimes ditatoriais e a “emersão do povo na vida pública”, que se deu com o processo de modernização e industrialização atravessado pelo nosso país.

Dessa forma, encontravam-se dentro desses tensionamentos, nas quais, de um lado, o silêncio e a subserviência são bem-vindos, e, o outro lado, que preza por práticas emancipatórias da participação popular, a necessidade da construção de uma educação que traga a marcha dos oprimidos para dentro das discussões. Todavia, assim como as ‘rosas têm seus espinhos’, na vida, nem tudo ‘são flores’, pois de um modo geral, não só a sociedade brasileira, mas a educação brasileira (e suas aulas de leitura) também são marcadas por uma “antinomia fundamental” (FREIRE, 2001, p. 26), na qual, de um modo totalmente contraditório, cobra-se resultados em provas diagnósticas no que diz respeito às práticas de leitura. Contudo, são combatidas as práticas de leitura que permitem leituras profundas e de cunho social, tais como as propostas que surgem encabeçadas a partir do pensamento de Freire.

Esses acontecimentos, entretanto, são previstos na própria obra de Freire (2000, p. 26), quando diz que “os sonhos têm seus contra-sonhos”. Essa antinomia é fundamental para pensarmos a nossa realidade, já que o educador brasileiro, além de se aprofundar em práticas pedagógicas, academicamente, referenciadas, deve dar atenção às práticas pedagógicas fundamentadas na transgressão (PENNYCOOK, 2006), uma vez que ignorar esses discursos totalmente descontextualizados configura-se como uma prática de resistência.

Assusta-nos o discurso sobre práticas que evocam leituras voltadas às questões sociais como responsáveis por um afastamento dos modelos de processamento de leitura. Assusta-nos, mais ainda, essa escolha ideológica por métodos fônicos, ser justificada pela alcunha das

“evidências científicas”, tendo em vista que os interesses representados nesses “relatórios diagnósticos” (tais como PISA³, SAEB⁴ e etc.) são ideologicamente orientados pela maior força atuante deste sistema de produção em que estamos inseridos, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

O PAG torna-se uma prática promissora e se afina com os postulados de Freire, no que diz respeito ao ensino da competência leitora, pelo fato de o professor ou o aluno assumirem o papel de orquestrador/es da construção e negociação dos sentidos construídos durante a aula de leitura. Na atividade de leitura mediada pelo PAG, ao dar voz ao aluno, há um alinhamento às práticas de emancipação delineadas nas reflexões freireanas. O ato de dar a voz para que os alunos construam o conhecimento e os sentidos sobre os textos faz do Pensar Alto em Grupo uma prática democrática, que busca romper com a tradição da educação bancária.

Empoderado e imerso no seu contexto de educação, criando conhecimentos a partir deste, no dizer de Freire, o aluno caminhará rumo a veredas de libertação dessa ‘lógica opressora de ensino e aprendizagem, tendo vista que não há maneiras de se conceber o homem fora de um contexto de diálogo, fora dessa lógica apresentada por Freire de negociação democrática (FREIRE, 2001, p.35):

[...] não há, portanto, como admitirmos a existência de um homem totalmente não comprometido diante de sua ‘circunstância’. É condição de sua própria existência o seu compromisso com essa ‘circunstância’ em que inegavelmente aprofunda suas raízes e de que também inegavelmente recebe cores diferentes (FREIRE, 2001, p.11).

A linguagem [portanto, diálogo], história, sociedade [contexto] e trabalho são fenômenos que fazem o homem ser esse ser magnífico transformador da sua realidade. E pelo fato de se conceber o mundo, comprometendo-se com a sua circunstância, chegamos a um elemento que permeia a obra de Freire, que todavia é perpassada e definida antes desse pesquisador escrever coisas a esse respeito.

³ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O elemento a que nos referimos é a *alteridade*, conceito-chave nos estudos do círculo bakhtinianos. Importantíssimo para se pensar a aula de leitura e o ensino de linguagem na contemporaneidade, uma vez que em um mundo cada vez mais fragmentado, vivemos em uma “Era dos extremos” (HOBSBAWM, 1995), na qual se faz necessário que os sujeitos, em seus gestos de leitura, se coloquem no lugar do outro, a partir de pontos de vistas que não são os seus.

E pelo fato de entendermos, a partir dos postulados do dialogismo, que “a alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é” (GERALDI, 2013, p. 12-13). É por meio dela que os sujeitos se constituem como seres responsivos, *ser mais*, portanto, capazes de se deslocarem para o lugar do outro.

E isso ganha força na voz de Freire quando diz que os oprimidos se libertando, libertam os seus opressores. Uma vez que como oprimidos são capazes de ter uma visão mais holística sobre o processo histórico de dominação da humanidade, esta é a grande missão dos oprimidos: “libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2019, p. 41). Entretanto, esse fenômeno ganha efetivação quando a educação é libertadora, pois “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (p. 41). Assim, com esse tensionamento histórico que constitui as relações de poder na humanidade, os oprimidos conseguem se colocar como ponto de encontro e solução, superando dialeticamente a briga de classes apresentada.

E como a aula de leitura contribui para uma educação libertadora e democrática? Segundo a lógica da concepção bancária, na qual a construção dos sentidos nas aulas de leitura se dá de maneira individual, pouco se contribui para esse ideal de democracia nas aulas de leitura, pois são necessários os gestos de deslocamentos ora apresentados. Além disso, como pontua Zanotto (1995; 2014), há uma herança do monologismo que urge ser superada, que é justamente o mito da interpretação única, filha do positivismo, que prezava por uma maior objetividade em tudo quanto fosse possível, na forma de fazer ciência, na forma de empreender linguagem e até mesmo em pensar a sociedade.

Dessa forma, o PAG, como prática dialógica e emancipadora, possibilita durante a co-construção de sentidos

o fortalecimento da voz e da identidade do leitor, pois não são consideradas apenas as leituras legitimadas no interdiscurso sóciohistórico-cultural, permitindo, portanto, a tensão dialógica entre as leituras sancionadas pelas autoridades interpretativas (professor, livros didáticos, críticos literários) e as leituras até então marginalizadas, por serem decorrentes de vozes silenciadas (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p. 31).

Diante disso, o PAG, por ser uma prática dialógica, colaborativa, em que o leitor tem espaço para a sua voz e seu pensar, é ouvido com uma escuta sensível, tem potencial para ser uma prática libertadora, indo de encontro às práticas unicamente objetivistas, no que diz respeito ao ensino de leitura, nas quais há apenas uma interpretação. Essas sempre objetivas, nunca subjetivas. Negamos essa lógica justamente por entendermos que “não há objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas” (FREIRE, 2019, p. 50).

E o que a se almeja chegar, com o PAG, é em uma síntese dialética na construção de sentidos em que congregam *subjetividade* dos alunos, quando estes empossados de voz para expor suas leituras, exprimem suas interpretações acerca do texto lido. E também a *objetividade*, pois por mais que a subjetividade faça parte da construção de sentidos nas aulas de leitura do PAG, ela não se opõe aos sentidos concretos que existem nos textos e que precisam ser ensinados, porém não esgotam as possibilidades de interpretação na construção dos sentidos.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA PRÁTICA DO PENSAR ALTO EM GRUPO: A BUSCA PELO “SER MAIS”

Cada homem é todos os outros. Esses outros não são apenas os viventes. São também os já transferidos, os nossos mortos. Os vivos

são vozes, os outros são ecos. (Avô Mariano) (Mia Couto. Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra).

Como discutido até aqui, a leitura como prática social, democrática e numa perspectiva dialética possibilita aos participantes um lugar de fala legitimado, além de emancipação na construção de sentidos, já que somos sujeitos históricos e assumimos “uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação”. (FREIRE, 2019, p. 126). Por sermos seres históricos, somos constituídos de outros, isto é, como foi expresso na epígrafe, cada um de nós é ‘todos os outros’. Assim, é no processo dialógico, ou em Paulo Freire dialético, que construímos sentidos, levando em consideração as outras vozes, que podemos refutar, concordar e ressignificar.

É nessa perspectiva de que somos formados a partir de vários ecos, que apresentamos, a seguir, a análise da vivência de leitura por meio do artigo de opinião “Lugar de mulher é onde ela quiser” de Simoni Réus de Sousa⁵. A vivência analisada foi concretizada, por meio da prática emancipadora do PAG, já que ela possibilita libertação ou independência dos participantes no que se refere à construção de sentidos, durante a realização do curso de extensão “Desenvolvendo o letramento acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade”. O referido curso tinha o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da competência escritora de alunos ingressantes no Ensino Superior, especificamente no curso de Letras: Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, de uma universidade pública no interior do estado do Tocantins.

Durante as oficinas ministradas, constatamos que na escrita dos gêneros acadêmicos (fichamento, resumo e resenha) trabalhados durante o curso, os participantes apresentavam dificuldades na compreensão do conteúdo temático dos textos que eram base para as elaborações das produções escritas. Dessa forma, propomos, em dias opostos, vivências de leitura a partir do Pensar Alto em Grupo. O PAG é

⁵ Conferir em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/07/brasil-teve-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020-pandemia-e-fator-diz-damares.shtml>

uma prática híbrida (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016; BATISTA-SANTOS, 2018), pois pode ser instrumento de coleta de dados, vivência pedagógica de leitura e um aporte teórico. Como instrumento de coleta de dados, ele nos possibilita agir como agentes ‘libertadores’, significativamente ‘emancipatórios’, comprometidos com a mudança, com o vir a ser mais humano. Nesse sentido, na atividade de leitura por meio do PAG, partimos do pressuposto que os participantes não estão ‘acabados’, por isso, eles têm a possibilidade de se ressignificarem, isto é, transpor de uma consciência ingênua para uma crítica. Sendo assim, não estamos no mundo, somos no mundo (FREIRE, 2018, p. 53).

Participaram da vivência oito cursistas, além da mediadora. Importa dizermos que não era critério para obtenção da certificação do curso a participação nas vivências de leitura, já que elas ocorriam em dias opostos ao que foi determinado no curso. Além disso, foi explicado que os interessados deveriam procurar a coordenação do curso de extensão, para manifestarem seu interesse em participar das aulas de leitura em questão. Com o grupo formado, demos início aos encontros semanais, nos quais eram realizadas as vivências do PAG. A cada encontro, havia uma temática diferente que trazia para o centro das discussões problemas sociais, como o exemplo da vivência que analisamos: *o papel da mulher na sociedade*. A seguir, vejamos o texto da vivência analisada.

LUGAR DA MULHER É ONDE ELA QUISER

Resgatando as memórias na história, podemos reconhecer a mulher como um ser que gera a vida, protege, cuida e educa os filhos, ficando em casa com os trabalhos domésticos, enquanto o marido trabalha e leva sustento ao lar. Porém, no decorrer dos séculos as mulheres buscaram reconhecimento em não ser somente mãe e esposa, mas também profissional dedicada.

Muito já se conquistou: a aceitação da mulher na sociedade, liberdade amorosa, divórcio, mas no momento a luta ainda continua pela igualdade, melhores salários e cargos, em que a

diferença entre trabalho de homem e trabalho de mulher ainda estabelece um valor, sendo depreciado aquilo que é associado ao feminino. Assim, enquanto o homem é visto como poderoso, confiante e assertivo no ambiente do trabalho, essas mesmas características são vistas como autoritarismo, agressividade e frieza nas mulheres. Por consequência, entre tantas transformações da mulher 3 em 1 (mãe, esposa e profissional), surgiram também outros desafios, ou seja, a conciliação de múltiplas tarefas.

Certamente, dedicar-se profissionalmente, ter sucesso, ser reconhecida e não abrir mão da maternidade (casando ou não) tornou-se comum nos dias atuais. A dinâmica familiar passou por mudanças, as quais tiveram a participação mais ativa dos pais ou de terceiros na criação dos filhos, como também nas tarefas domésticas, para a mulher conseguir conciliar sua tripla jornada. Portanto, pode-se pensar que as mulheres não deixam de ter filhos em função da carreira profissional ou das oportunidades do mercado de trabalho, embora possam adiar a maternidade para um momento que lhes seja mais conveniente. No decorrer dos séculos a mulher mostrou ser capaz de fazer mil e uma tarefas com competência, dedicação e paciência. Só para exemplificar, a mulher trabalha muito mais que o homem, fazendo tarefas domésticas, cuidando dos filhos, fazendo jantar para o marido e ainda atura pressões da sociedade sobre a beleza, profissão e vida pessoal. Por esse motivo, é necessário priorizar e analisar o momento da vida e colocar na balança e revendo as prioridades.

A mulher do século XXI conforme diz Tereza Ancona Lopez de Magalhães “Ora é ela dona de casa, esposa, mãe de família, ora enfrenta a chamada dupla jornada de trabalho, é a profissional, trabalhando no lar e fora dele, ora é a mulher que luta para ter uma participação efetiva na sociedade da qual é membro. Enfim, a mulher tem que desempenhar vários papéis e o importante é

que ela não se veja, em todo esse cenário, somente como mulher, mas, antes de tudo, como ser humano e, dessa forma, procure fazer sempre alguma coisa que a complete, que a realize”

O trabalho assumiu diversos significados para as mulheres, como pela dificuldade financeira e a necessidade de dividir as contas do lar. Além de aspectos emocionais, como independência, autonomia, satisfação pessoal e incremento de relacionamentos sociais. O conhecimento dos aspectos emocionais associados ao trabalho é importante, para que se consiga compreender como as mulheres representam sua carreira profissional atualmente e que lugar o trabalho tem ocupado na vida.

Acredita-se, portanto, que a mulher se sente muito mais completa e valorizada, sendo uma profissional na medida do possível, não deixando a maternidade de lado. Talvez, seja necessário decidir e priorizar as escolhas, nem que para isso seja necessário adiar alguns sonhos, o importante é dedicar-se e participar na educação dos filhos. Desse modo, envolve-seativamente na vida deles, tendo equilíbrio entre ambos os sonhos.

Assim sendo, essas transformações na vida de nós mulheres foram escolhas próprias, essas e outras diversas tarefas a serem executadas podem, sim, serem feitas com muita qualidade. A mulher assumiu esse papel mostrando que é possível, ela pode ser o que ela quiser ora mãe, ora esposa, ora profissional, ou todos esses e outros 1001 papéis a ela determinados. Pois, o lugar da mulher é onde ela quiser.

Por Simoni Réus de Sousa

Considerando nosso contexto atual, marcado pela pandemia da Covid19, realizamos as vivências de leitura por meio da plataforma *on-line Google Meet*. Assim, os textos foram disponibilizados um dia antes para leitura prévia. Para garantirmos o anonimato dos parti-

pantes, isto é, preservação de suas identidades, bem como darmos o máximo de liberdade para que se colocassem sem constrangimentos, optamos por renomeá-los da seguinte forma: Graziela, Miriam, Joana, Joelma, Rosa, Luciana, Rozelia e Douglas.

Diante do exposto, selecionamos alguns excertos para investigarmos como os participantes constroem sentidos de forma crítica, evidenciando o ‘ser mais’. Paulo Freire, segundo Mendonça (2008), “considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade” (MENDONÇA, 2008, p. 27). A vivência selecionada, para análise, possui oitenta e quatro (84) turnos, porém foram selecionados apenas alguns de maneira coerente, isto é, consideramos a progressão da temática discutida pelos participantes.

Exerto 01: ‘O ser mais’

Turno 13: Professora mediadora	Ok é isso aí. E aí o que vocês acharam do texto?
Turno 14: Joelma	Boa tarde a todos! Eu cheguei um pouquinho atrasada, mas ainda deu tempo de entrar. Eu pude acompanhar o texto me lembrou, muito recentemente, uma publicação provocada pelo “quebrando tabu” se eu não me engano, falando sobre como as pessoas julgam por exemplo, quando um casal se divorcia mesmo sendo o homem que trabalha fora a mulher querer direito dos bens dele né? E a discussão provocada foi assim que ela também faz parte desse patrimônio. Porque ele só pôde sair para trabalhar e entre aspas ‘sustentar a casa’ porque tinha alguém pra lavar tinha alguém pra passar e tinha alguém pra cuidar dos filhos tinha alguém pra administrar o lar então assim eu achei muito... coerente né? com essa discussão que foi apontada pelo “quebrando tabu” em relação ao texto.
Turno 15: Professora mediadora	“eu já esqueço, né? toda vez que eu vou falar é... eu não ligo o microfone. Bem interessante Joelma né? essa questão dá... esse olhar né? Ao ver o papel da mulher nesse processo de contribuição então nessa construção mesmo que seja em relação ao patrimônio, você consegue vislumbrar isso. Então ela está se posicionando, porque se ela fez é... fazia os trabalhos domésticos se cuidava da casa. Ela também estava contribuindo. E aí? O que é que vocês acham? Concordam com a Joelma? Gostariam de acrescentar? Ou pontuar alguma coisa no texto que vocês gostaram? Ou não.”

	Silêncio longo...
Turno 16: Graziela	"oi, gente, boa tarde! Eu concordo com Joelma e é... O que me chamou atenção no texto foi a questão dessa evolução da gente poder olhar na história e ver o que mudou em relação é... a esse tratamento é... dá... com a mulher. Então teve mudanças que foram... que a gente conseguiu hoje em razão de luta mesmo, do não aceitar do não silenciamento e é... essas mudanças a gente pode perceber durante a história até os dias de hoje."
Turno 17: Professora mediadora	"Mas assim existem mudanças específicas Graziela? Você acha assim: Nossa mudou!"
Turno 18: Graziela	"No segundo parágrafo mesmo é... que ela fala é... muito do que já se conquistou aí ela cita. Exemplos: a aceitação da mulher na sociedade liberdade amorosa é... eu vejo esse ponto muito... foi um ponto assim que foi uma conquista, mesmo porque antes observando a história dos nossos familiares mesmo como que eles viviam a... questão da submissão mesmo e hoje em dia a gente escuta, assim as histórias nas reuniões de família a gente escuta, assim, gente! (suspiros) eu... eu acredito que eu não conseguiria suportar isso. É... vendo a história dos nossos avós dos nossos próprios pais mesmo em alguns exemplos."
Turno 19: Professora mediadora	"Mas assim, quando você fala em aceitação né... assim você acredita que realmente ou vocês acreditam que... essa aceitação é tão latente assim que se, realmente a mulher é aceita é... na sociedade como o texto aponta como a autora do texto aponta? Como vocês vislumbram isso?"
Turno 20: Rosa	"Eu vejo assim professora. Alguns setores da sociedade a mulher ainda não teve seu alcance né?! Ela já conquistou muitos espaços, já evoluiu muito dessa... desse tempo que a colega tá falando aí das nossas avós que as nossas avós os direitos delas eram né? servir em casa com os filhos e o marido é.. uma esfera que a mulher ainda, principalmente aqui no Tocantins e aqui em Porto Nacional é na política né? É... nós não temos uma mulher na câmara de vereadores de Porto Nacional nós não temos. E... é... uma situação assim que a lei exige né? e por trás o machismo tenta burlar essas leis colocando pessoas que a gente sabe que essas pessoas não vão ser eleitas né? essas mulheres e acaba que a câmara fica só composta por homens né? Então, uma situação assim que a gente vê com preocupação né? De que a mulher não conseguiu chegar nesses lugares que ela deveria chegar, na política. Tem muitas mulheres na política o Tocantins tem algumas deputadas né? mas nos municípios assim são poucos municípios que... tem mulher na câmara de vereadores né?"

Como é comum na prática do PAG, a professora-mediadora, após a leitura do texto, inicia a discussão com um questionamento não diretivo (*E aí, o que vocês acharam do texto?* Turno 13) com intuito de ouvir as leituras dos participantes. Esse tipo de questionamento é importante, pois não funciona como intimidação, todavia, deixa os leitores à vontade para se posicionarem de forma espontânea, sem a preocu-

pação de exporem algo específico. Importa dizermos que na prática do PAG, até como forma de evitar imposição e direcionamento de interpretações, as perguntas são utilizadas em pouca ou quase nenhuma frequência. Mas, por ser um ambiente ‘novo’, ou seja, contexto remoto, constatamos a necessidade de usarmos alguns questionamentos no sentido de convidar os alunos para participarem da interação.

Além disso, os questionamentos mobilizados na vivência possibilitem maior interação, uma vez que o participante pôde expor sua interpretação sem necessariamente seguir a ordem linear do texto, pois, assim, ele teve autonomia (no sentido freireano). Essa autonomia é libertadora, democrática e possibilita amadurecimento na tomada de decisão, isto é, no posicionamento de forma respeitosa e alteritária. Nas palavras de Freire (2018),

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2018, p. 105).

Podemos constatar essa espontaneidade na fala de Joelma, que de maneira livre relacionou a leitura do texto-base com outra leitura realizada por ela na página do *Facebook* ‘Quebrando o Tabu’⁶ (*Eu pude acompanhar o texto, me lembrou, muito recentemente, uma publicação provocada pelo “quebrando tabu, Turno 14*). A temática que a participante relaciona com o texto-base, refere-se ao direito da mulher, especificamente após um divórcio. Segundo a participante, a mulher que ‘não trabalha’ fora de casa tem todo direito no patrimônio construído no período do matrimônio, uma vez que o marido “só pôde sair para trabalhar e, entre aspas, ‘sustentar a casa’ porque tinha alguém pra lavar, tinha alguém pra passar e tinha alguém pra cuidar dos filhos, tinha alguém pra administrar o lar” (Joelma, turno 14).

⁶ Página do Facebook que discute e rompe questões que ainda são vistas como tabu na sociedade contemporânea.

Observamos, ainda, que Joelma traz para discussão uma concepção inerente à sociedade patriarcal na qual a mulher era silenciada e julgada. Sobre a família patriarcal, Samara (1986, p. 201) assevera que ela “era o mundo dos homens por excelência. Crianças e mulheres não passavam de seres insignificantes e amedrontados, cuja maior aspiração era as boas graças do patriarca”. Dessa forma, em específico, na leitura de Joelma, a mulher é julgada por requerer direito nos bens conquistados durante seu casamento, por invalidarem sua importância nesse processo (*[...] falando sobre como as pessoas julgam, por exemplo, quando um casal se divorcia, mesmo sendo o homem que trabalha fora, a mulher querer direito dos bens dele, né?* Turno, 14).

Notamos, na ação de Joelma, uma postura de leitura para além do texto, pois ela promoveu elos entre o texto lido na vivência e outras leituras. Como forma de dar ênfase ao posicionamento de Joelma, a professora-mediadora retoma sua fala:

Bem interessante, Joelma, né? essa questão dá... esse olhar, né? Ao ver o papel da mulher nesse processo de contribuição, então, nessa construção, mesmo que seja em relação ao patrimônio, você consegue vislumbrar isso. Então, ela está se posicionando, porque se ela fez é... fazia os trabalhos domésticos, se cuidava da casa. Ela também estava contribuindo (Professora-mediadora, turno 15).

Esse processo de retomada é denominado de revozeamento. A estratégia do revozeamento objetiva legitimar a voz do leitor na discussão. Assim, o revozeamento é uma produção (oral ou escrita) ressignificada ou reelaborada de um sujeito, considerando o que foi proferido por outro sujeito da interação verbal, no nosso caso, na atividade de leitura. Ainda, o revozeamento “deve ser intencionalmente promovido, partindo de um movimento conversacional do professor, interessado em engajar alunos na prática de discussão em grupo” (LEMOS, 2005, p. 43).

Dessa forma, para dar crédito ao posicionamento de Joelma, a professora-mediadora lança questionamentos interativos, com intuito de trazer os outros participantes para discussão (*E aí? O que é que*

vocês acham? Concordam com a Joelma? Gostariam de acrescentar? Ou pontuar alguma coisa no texto que vocês gostaram? Ou não. Turno 15). Ao fazer tais questionamentos, a professora-mediadora possibilita aos participantes ‘Ser mais’, já que este fenômeno instiga nos participantes ação, engajamento, posicionamento e atitude de se potencializarem como sujeitos situados socialmente.

A participante Graziela, promovendo o processo de deslocamento (sai do seu lugar de fala), inicia sua interpretação concordando com o posicionamento de Joelma (*Eu concordo com Joelma*, turno 16). Em seguida demonstra sua percepção para a evolução da posição na mulher na sociedade numa perspectiva diacrônica, evidenciando que houve mudanças por meio de lutas e quebra do silêncio que demarcou o papel da mulher na sociedade patriarcal. Nas palavras dela:

O que me chamou atenção no texto foi a questão dessa evolução, da gente poder olhar na história e ver o que mudou em relação é... a esse tratamento é... dá... com a mulher. Então, teve mudanças que foram... que a gente conseguiu hoje em razão de luta mesmo, do não aceitar, do não silenciamento e, é... essas mudanças a gente pode perceber durante a história até os dias de hoje (Graziela, turno 16).

Trazer para discussão a questão do silenciamento, nos mostra que a participante ultrapassou os limites do texto-fonte, possibilitando uma quebra paradigmática no que se refere à mulher de ‘ontem’ (sociedade patriarcal) e a mulher de hoje. A mulher, segundo a participante, ganhou espaço ao promover ‘grito pelo barulho’ (FERRAREZI, 2014), ou seja, lutar, reivindicar e (re)existir na busca pelos seus direitos. Nesse sentido, para possibilitar desenvolvimento, ou seja, ampliar as discussões trazidas por Graziella, a professora-mediadora lançou o seguinte questionamento: “*Mas assim, existem mudanças específicas, Graziela?*” (Turno 17).

Com esse questionamento a professora-mediadora – sem intenção de guiar passivamente – abre espaço para um agir reflexivo, pois estimula a participante a ser responsiva ativa. Ou seja, a professora-mediadora explora significativamente o posicionamento de Graziela.

Sobre momentos assim, Paulo Freire assevera que é necessário a oportunização de ambientes significativos para ação-reflexão (se posiciona e reflete sobre seu posicionamento – sentido) e reflexão-ação (ressignifica o sentido construído e posiciona-se criticamente) que propiciem que o “*ser mais*” se emancipe, pois este, “está inscrito na natureza dos seres humanos” (FREIRE, 2018, p. 74). Assim, é fundamental o olhar atento e sensível do professor para promover tais espaços.

Para responder à professora-mediadora, Graziella retoma o texto-fonte para situar seu posicionamento (*No segundo parágrafo mesmo é... que ela fala é... muito do que já se conquistou, aí ela cita*, Turno 18). Esse fato demonstra que a leitura da participante tem como ponto de partida o texto-fonte, ratificando a concepção de que o texto-fonte é o meio e não o fim, pois na atividade de leitura, não podemos desconsiderar o ponto de partida para construção de sentidos. A participante desenvolve sua leitura, evidenciando que a luta da mulher por um lugar de voz vem ganhando força e aceitação. Para ela, quando se observa a história, esse processo é uma conquista. Para situar sua fala, a participante apresenta as mudanças a partir das experiências familiares.

Exemplos: a aceitação da mulher na sociedade, liberdade amorosa, é... eu vejo esse ponto muito... foi um ponto assim que foi uma conquista, mesmo, porque, antes, observando a história dos nossos familiares mesmo como que eles viviam a... questão da submissão, mesmo, e hoje em dia a gente escuta, assim, as histórias nas reuniões de família, a gente escuta, assim, gente! (suspiros) eu... eu acredito que eu não conseguiria suportar isso. É... vendo a história dos nossos avós, dos nossos próprios pais, mesmo, em alguns exemplos. (Graziella, turno 18).

É interessante que no final da fala de Graziella, notamos indícios do ‘*ser mais*’, isto é, ação-reflexão e reflexão-ação, quando ela se posiciona ao dizer que não suportaria os infortúnios sofridos pela mulher no decorrer da história. Esse processo de ação-reflexão e reflexão-ação continua sendo possibilitado pela professora-mediadora, quando a fala de Graziella é retomada e a mediadora

convida os demais participantes a interagirem com a discussão ([...] *essa aceitação é tão latente assim que se, realmente, a mulher é aceita é... na sociedade como o texto aponta, como a autora do texto aponta? Como vocês vislumbram isso?* Turno 19). Mais um questionamento não-diretivo é proferido pela professora-mediadora, provocando uma leitura que vai além do texto, sem desconsiderá-lo, ou seja, a professora-mediadora possibilita, mais uma vez, espaço para o ‘ser mais’. Além disso, a professora-mediadora parte da concepção defendida por Graziella para dar continuidade à (re)construção de sentidos. Fazendo isso, ela considera os saberes trazidos pelos participantes, e, de maneira coerente, negocia, colaborativamente, no e pelo grupo.

O espaço criado pela professora-mediadora, a partir dos questionamentos, possibilitou que Rosa se posicionasse favorável a Graziella, revozeando-a. O revozeamento ocorre quando Rosa retoma que as mulheres conquistaram espaço e evoluíram em relação ao tempo apresentado por Graziella ([...] *ela já conquistou muitos espaços, já evoluiu muito dessa... desse tempo que a colega tá falando aí, das nossas avós, que as nossas avós os direitos delas eram né? servir em casa com os filhos e o marido,* Turno 20). Legitimando seu lugar de fala, Rosa traz a discussão para o seu lócus, especificamente a esfera política, na qual enfatiza que “nós não temos uma mulher na câmara de vereadores de Porto Nacional, nós não temos” (Turno 20). Esse fato, segundo Rosa, é fruto de uma perspectiva machista que desrespeita o direito da mulher de fazer parte da política, pelo menos na esfera municipal, já que segundo ela, na esfera estadual tem algumas representações.

[...] É.... E... é... uma situação assim que a lei exige né? e por trás o machismo tenta burlar essas leis, colocando pessoas que a gente sabe que essas pessoas não vão ser eleitas, né? essas mulheres e acaba que a câmara fica só composta por homens né? Então, uma situação, assim, que a gente vê com preocupação, né? De que a mulher não conseguiu chegar nesses lugares que ela deveria chegar, na política. Tem muitas mulheres na política, o Tocantins tem algumas deputadas

né? mas nos municípios, assim, são poucos municípios que... tem mulher na câmara de vereadores né? (ROSA, Turno 20).

É relevante enfatizar que o PAG, por ser uma prática democrática possibilita emancipação dos participantes, já que enquanto eles debatem e compreende sobre uma temática, estes também são potencializados a aprenderem algo a mais sobre eles mesmos e sobre o mundo. Nessa ação, eles são transformados e ressignificados, corroborando a ideia de Freire (2018) que somos seres inacabados, mesmo em processo de 'condicionamento'. Assim, nas palavras do Patrono da Educação: "Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele" (FREIRE, 2018, p. 52-53).

Vejamos, a seguir, o excerto dois, no qual a discussão é desenvolvida sobre a concepção machista e a luta da mulher para ter seu espaço legitimado na sociedade. Para tanto, os processos de deslocamento (pensar a partir do lugar do outro: "*Eu até brinquei Miriam 'elas que lutem'! Porque: ninguém melhor pra pontuar um sofrimento do que quem o tem né?*", turno 43) e alteridade (se colocar no lugar do outro) entram em cena na construção de sentidos.

Excerto 2: 'O ser mais'

Turno 41: Joana	Em parte, a mudança é mascarada, forçada. Muitos homens só não batem em suas mulheres por medo de serem presos.
Turno 42: Professora-mediadora	Então assim a mulher, será que realmente essas mudanças? Será que não é algo mascarado? Então você vê a todo momento a mulher tá ali sendo oprimida. Né? A mulher está sendo questionada, o olhar para ela é diferenciado. E vocês? Como é que vocês veem essas questões? Podem até trazer posicionamentos de vocês já como a própria Joana falou que observou quem estava participando e seria bom também a gente perceber o posicionamento de um sexo oposto né? Como vê essa questão, como é que se vê essa questão? Que aqui estamos falando do nosso lugar, mas aí temos um mocinho né? Como é que você vê isso Douglas?"

**Turno 43:
Douglas**

"Ah, prof. Eh: Interessante o:: Eu tô aqui ouvindo e tô acompanhando tudo e até comentei com Miriam, né? Eu até brinquei, Miriam 'elas que lutem'. Porque:: ninguém melhor pra pontuar um sofrimento do que quem o tem, né? Eu vejo isso né? Em todo espaço da esfera da nossa sociedade ela está ela está:: imbuída né? estruturada com muito machismo.
É engraçado que:: Miriam, né? sofre bastante ela vive comentando comigo. Nós fazemos o mesmo curso, na mesma turma, eh:: temos o mesmo nível de aplicação e a todo momento eh:: ela é vista como marginalizada né? chega gente pra falar que:: ela se aproveita da minha companhia as vezes e por isso ela tem sucesso em certos espaço.
E são falas extremamente machistas, né? E:: eu não preciso nem falar, né? defender Miriam, ela com toda garra, faz o que faz e é boa aluna e até melhor do que eu. E aí o que acontece eh:: e é engraçado que até no ambiente que é tido como o mais politizado, que é o ambiente acadêmico, -- por mulheres, inclusive, tende-se a marginalizar, pra você ver como é que é essa questão do machismo. As próprias mulheres muitas vezes são vítimas, né? eh:: dessa estrutura que é o machismo na sociedade brasileira e é tenso. Eu:: vejo que:: a agente, eu moro, eu e Míriam a gente mora na casa do estudante, né? e acaba que a gente divide certas atividades eh:: aqui em casa, né? e mesmo eu tentado , né? eh:: dividir o máximo com ela eu ainda percebo que:: eu, aqui em casa ela faz mais atividade doméstica que eu, né? mesmo a gente dividindo o mesmo espaço, eu moro com ela e outros colegas no mesmo bloco na casa do estudante. Mas é interessante perceber isso, né? que até quando eu não quero, acaba que por ser homem a gente reproduz um pouco essa estrutura machista, mesmo sendo inconsciente, né? Então, é tenso, é tenso. Eu sou solidário à causa. Não digo que tenho um posicionamento ideal, mas eu procuro me colocar o tempo todo eh:: tentar né? ser:: ... como é o termo que chama? Ter um pouco de alteridade, né? Me colocar no lugar, mesmo sabendo não é o meu espaço, meu espaço de fala é outro. Eu posso sofrer outros tipos de preconceito, mas eu não sofro machismo, né? Eu não vou saber o que é isso. Eu por não ser preto eu não sofro racismo, né? e eu sou solidário à causa e acho que é por aí, por aí. Mesmo se a gente:: eh:: tendo né? feito, né? o meu caso, sendo politizado, acaba que a gente transfere um pouco, reflete um pouco essa estrutura machista. E é isso."

Ainda, relacionado ao questionamento da professora-mediadora (Excerto 01, turno 17), sobre as mudanças e conquistas da mulher que ocorreram no decorrer da história, Joana trouxe para discussão um posicionamento crítico. A participante enfatiza que essas mudanças são constituídas, em partes, de forma mascarada e forçada. Para tanto, ela exemplifica com a questão da violência doméstica, afirmando que: "*Muitos homens só não batem em suas mulheres por medo de serem presos*" (Joana, turno 41).

A fala de Joana retoma o que a mídia vem evidenciando nos últimos meses, que com a Pandemia da Covid19, o número de casos de violência, principalmente o doméstico, aumentou. Segundo o jornal G1-Globo [2]:

A pandemia de Covid-19 foi um dos fatores que provocaram aumento da violência doméstica contra as mulheres no Brasil em 2020, afirmou neste domingo a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves. O país registrou 105.821 denúncias de violência contra a mulher no ano passado, segundo relatório divulgado neste domingo, véspera do Dia Internacional da Mulher [...]. (MARTELLO, G1-GLOBO, 2021).

Dialogando com o assunto discutido no jornal G1-Globo, Miriam, turno 45, afirma que não é apenas a violência física que mulheres vêm sofrendo durante o período de pandemia, mas as agressões psicológicas são constantes também. Nas palavras dela,

[...] nessa pandemia, nessa quarentena, o número de mulheres vítimas de violência doméstica cresceu absurdamente. Então assim, as mulheres estão em casa com seus maridos e, de uma certa forma, os agressores estão se aproveitando desse momento, né? E quando a gente fala de agressão, quando a gente fala de abuso, muitas pensam que é só o abuso sexual, que é só a violência física, mas não. Existe a violência psicológica, o abuso psicológico, né? (MIRIAM, TURNO 45).

A questão da violência contra a mulher, durante as discussões, fica mais evidente quando os participantes a relacionam com o machismo. Assim, para possibilitar espaço para os alunos refletirem criticamente, bem como desenvolver significativamente suas leituras, a professora-mediadora, por meio de questionamentos dialógicos, legitima a voz de Joana e abre espaço mais uma vez para que os participantes fossem se constituindo sujeitos emancipados, isto é, que os participantes colcassem em cena o ‘ser mais’.

Então assim a mulher, será que realmente essas mudanças? Será que não é algo mascarado? Então, você vê a todo momento a mulher tá

ali sendo oprimida. Né? A mulher está sendo questionada, o olhar para ela é diferenciado. E vocês? Como é que vocês veem essas questões? (Turno 42)

Atenta aos sentidos desenvolvidos pelos participantes, diferentemente dos outros questionamentos anteriores, a professora-mediadora direcionou o questionamento para o único participante do sexo masculino da vivência. Importa dizermos, que os sentidos têm seus contextos, sócio-histórico-cultural, respaldados na e pela interação verbal, ou seja, orientados nas condições de – existência – realização da linguagem. Assim, mesmo sendo direcionado o questionamento, ele não se constituiu autoritário, uma vez que foi sugerido pelos participantes no momento de produção por meio da linguagem.

Podem até trazer posicionamentos de vocês já como a própria Joana falou, que observou quem estava participando e seria bom também a gente perceber o posicionamento de um sexo oposto, né? Como vê essa questão, como é que se vê essa questão? Que aqui estamos falando do nosso lugar, mas aí temos um mocinho né? Como é que você vê isso, Douglas? (Turno 42)

Com o agir da professora-mediadora, notamos como é fundamental o olhar e atenção da pessoa que media e negocia as vivências de leitura com a finalidade de (co)construir múltiplos sentidos. Dessa forma, Douglas assume um lugar de protagonismo ao ser convidado a participar da interação. Além disso, demonstra sensibilidade e alteridade quando afirma que estava acompanhando e ouvindo as falas anteriores (*Ah, prof. Eh:: Interessante o:: Eu tô aqui ouvindo e tô acompanhando tudo e até comentei com Miriam.*) De maneira consciente (*o ser mais*), ele evidencia a relevância da mulher lutar por seus direitos, pois ela conhece seus próprios anseios, ou seja, nas palavras dele: “*Eu até brinquei, Miriam ‘elas que lutem’. Porque:: ninguém melhor pra pontuar um sofrimento do que quem o tem, né? Eu vejo isso, né?*” (Turno 43).

Ao falar sobre o machismo, Douglas ressalta que isso está presente em todas as esferas sociais (*Em todo espaço da esfera da nossa sociedade ela está, ela está:: imbuída , né? estruturada com muito machismo*). Para

tanto, ele exemplifica com situações vividas por Miriam, já que são colegas de curso e moram no mesmo ambiente, a casa dos estudantes. Segundo ele, Miriam sofre muito ao ser vista na condição de ‘marginalizada’ ao ser comparada com ele, pois possuem o mesmo ‘nível’ de aplicação nas atividades acadêmicas. As comparações são concretizadas por meio de questionamentos, considerados machistas, nos quais a presença dele é considerada como ‘escada’, isto é, determinante para o sucesso dela.

É engraçado que:: Miriam, né? sofre bastante, ela vive comentando comigo. Nós fazemos o mesmo curso, na mesma turma, eh:: temos o mesmo nível de aplicação e a todo momento eh:: ela é vista como marginalizada, né? chega gente pra falar que:: ela se aproveita da minha companhia as vezes e por isso ela tem sucesso em certos espaço. E são falas extremamente machistas, né?

É interessante como Douglas se posiciona, conscientemente, em relação à suposição dele ser fator determinante para o sucesso de Miriam. Sua fala é marcada por ação-reflexão e reflexão-ação. O participante, se coloca no lugar Miriam e expressa que não é necessário defendê-la, pois por mérito próprio ela é uma acadêmica compromissada, sendo até melhor que ele (*E:: eu não preciso nem falar, né? defender Miriam, ela com toda garra, faz o que faz e é boa aluna e até melhor do que eu. Turno 43*). Essa postura reflexiva, no posicionamento do participante, demonstra o que Freire defende, quando se refere à educação humanizada, ou humana. Ser humano ou alteritário atualmente (em um tempo marcado por características como intolerância, individualismo, violência, preconceito) é um ato emancipativo, é um ato de resistência, é ‘*ser mais*’.

Um ponto interessante na leitura de Douglas diz respeito aos locais sociais onde ocorrem práticas machistas. Nas palavras dele,

[...] é engraçado que até no ambiente que é tido como o mais politizado, que é o ambiente acadêmico, -- por mulheres, inclusive, tende-se a marginalizar, pra você ver como é que é essa questão do machismo. As próprias mulheres muitas vezes são vítimas, né? eh:: dessa estrutura que é o machismo na sociedade brasileira e é tenso.

Eu:: vejo que:: a agente, eu moro, eu e Miriam a gente mora na casa do estudante, né? e acaba que a gente divide certas atividades eh:: aqui em casa, né? e mesmo eu tentado , né? eh:: dividir o máximo com ela eu ainda percebo que:: eu, aqui em casa ela faz mais atividade doméstica que eu, né? mesmo a gente dividindo o mesmo espaço, eu moro com ela e outros colegas no mesmo bloco na casa do estudante. Mas é interessante perceber isso, né? que até quando eu não quero, acaba que por ser homem a gente reproduz um pouco essa estrutura machista, mesmo sendo inconsciente, né? Então, é tenso, é tenso.

A esfera universitária por ser um espaço que contribui com e para a formação, conhecimento e emancipação cidadã, segundo Douglas, é politizada. Todavia, não é imune à concepção machista, que segundo ele tende a marginalizar mulheres. Ainda, para o participante, a estrutura machista é reproduzida, mesmo que de maneira inconsciente. Por conta dessa estrutura, ele é solidário à causa (*Eu sou solidário à causa. Turno 43*). Esse ato solidário e assumido (sem neutralidade) coaduna com o que é defendido por Freire (2018, p. 75), quando o autor afirma que: “*Não posso estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.*”

Dessa forma, engajado com a causa e, a partir de uma ação-reflexão e reflexão-ação, o participante evidencia que sua defesa não é considerada ideal, considerando a amplitude da questão, mas num movimento alteritário, ele reconhece que seu lugar de fala é outro, mesmo reconhecendo a trajetória de luta.

Não digo que tenho um posicionamento ideal, mas eu procuro me colocar o tempo [...] Ter um pouco de alteridade, né? Me colocar no lugar, mesmo sabendo não é o meu espaço, meu espaço de fala é outro. Eu posso sofrer outros tipos de preconceito, mas eu não sofro machismo, né? Eu não vou saber o que é isso. Eu por não ser preto eu não sofro racismo, né? e eu sou solidário à causa e acho que é por aí, por aí. Mesmo se a gente:: eh:: tendo né? feito, né? o meu caso, sendo politizado, acaba que a gente transfere um pouco, reflete um pouco essa estrutura machista. E é isso.”

Na fala de Douglas, notamos um posicionamento responsivo e crítico que é possibilitado por meio de uma prática dialética e dialógica, no nosso caso, o PAG. Douglas, assim como os demais participantes, foi se constituindo *sujeito dialógico* (FARACO, 2009), “dentro de uma atmosfera socioideológica de atuação das *forças centrípetas e centrífugas da língua*” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2020, p. 22). Como sujeito dialógico, situado e ‘politizado’, Douglas promoveu o deslocamento, no qual concordou, refletiu e ressignificou sua leitura, considerando os participantes do grupo. Dessa forma, Douglas “termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensãoativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Excerto 3: ‘O ser mais’

Turno 44: Professora-mediadora	Essa questão do machismo[...]! Eh:: alguém gostaria de falar, sobre essa questão: ...?
Turno 45: Mirian	<p>Ah, tá. Eh:: você colocou no chat, né? Qual o preço? Que:: qual preço né? dessa reconstrução? E eu acredito que isso tudo que está sendo dito, esse é o preço que nós pagamos por tentar alcançar::, alcançar um cargo maior, por sermos independentes, por escolhermos a profissão antes da maternidade, né? como bem traz no texto. A autora ela fala sobre::, sobre a questão da maternidade, né? [...] Então assim, eu vejo entrevistas de mulheres que tiveram que abrir mão da carreira profissional, por conta da maternidade, porque eh:: ela queria os dois. Então assim, esse é o preço que a gente paga, né? a mulher ela tá::, nós estamos no reinventando, nós estamos lutando, enfrentando eh:: cada dia que passa, eu digo assim, que:: se a gente for parar pra analisar, né? nessa pandemia, nessa quarentena, o número de mulheres vítimas de violência doméstica cresceram absurdamente. Então assim, as mulheres estão em casa com seus maridos e, de uma certa forma, os agressores estão se aproveitando desse momento, né? E quando a gente fala de agressão, quando a gente fala de abuso, muitas pensam que é só o abuso sexual, que é só a violência física, mas não. Existe a violência psicológica, o abuso psicológico, né? e aí, e tudo isso, a mulher ela tem que eh:: ela tem que escolher, né? e :: se ela não, se ela faz a opção de não querer escolher, nossa! Ela é taxada como várias coisas, rebelde, né? como foi o caso da Luciana de não querer escolher o que o pai dela queria, a Joana também, é desobediente, é rebelde, e por aí vai. Então assim, é uma luta constante, né? e esse é o preço que nós pagamos por, por querer ser o que a gente quer, né? Se eu quero ser mãe eu vou ser mãe, mas pera aí, será que eu consigo ser mãe e estar no meu ambiente de trabalho? E essa tripla jornada?</p>

Turno 45: Mirian	<p>Eu saio, eu trabalho fora, mas chega em casa eu tenho trabalho doméstico eu tenho que cuidar do filho eu tenho que olhar o dever de casa, eu tenho que botar o menino pra dormir, e tudo isso, então assim, é uma eh:: luta e quando a Joana quando fala, “existem mulheres machistas”, sim. Eu acho que isso é um, uma desconstrução, né? eu mesmo falo, quando converso assim, com outras colegas, com o pessoal aqui mesmo da casa, falo que eu também sou machista, eu tenho falas machistas, eu tenho atitudes machistas, e eu estou me reconstruindo, eu quero aprender, eu quero deixar de ser, porque é, vivemos em uma sociedade patriarcal, machista, né? então, assim, a gente tem que aprender, a gente tem que ouvir mais, ler mais, e as vezes tentar desconstruir isso que foi nos ensinado, né? ...</p>
-----------------------------------	--

Assim como Douglas, Miriam inicia sua participação valorizando e revozeando as outras leituras, no que se refere aos enfrentamentos experienciados pelas mulheres para ter conquistado (ou estar conquistando) seu lugar na sociedade (*[...] qual preço né? dessa reconstrução? E eu acredito que isso tudo que está sendo dito, esse é o preço que nós pagamos por tentar[...] alcançar um cargo maior, por sermos independentes[...] como bem traz no texto*). É interessante, que na construção do seu argumento, ela respalda-se, também, no texto-fonte, sem se ‘prender’ nele como único repositório de informação e sentido. Segundo Batista-Santos (2018, p. 93), fazer uso de concepção de linguagem “argumentativa e dialógica requer uma postura ativa dos sujeitos envolvidos na interação verbal, isto é, uma atitude crítica – que vai além do simples ato de decodificar - na construção de sentidos na atividade de leitura”.

Dessa forma, com uma postura ativa frente aos posicionamentos dos participantes, Miriam defende que a mulher está se ‘reinventando’, ‘lutando’ e ‘enfrentando’ o preço com intuito de garantir seu direito por um lugar legitimado nas múltiplas esferas sociais.

Então assim, eu vejo entrevistas de mulheres que tiveram que abrir mão da carreira profissional, por conta da maternidade, porque eh:: ela queria os dois. Então assim, esse é o preço que a gente paga, né? a mulher ela tá::, nós estamos no reinventando, nós estamos lutando, enfrentando eh:: cada dia que passa, eu digo assim, que:: se a gente for parar pra analisar, né?

Essa luta, segundo a participante, é um ato de (re)existência por ser constante (*Então assim, é uma luta constante, né? e esse é o preço que nós pagamos por, por querer ser o que a gente quer, né?*). Além disso, esse processo é marcado por outro processo, a desconstrução. Essa desconstrução deve partir da ação aprendizagem por meio do ‘ouvir mais’, ‘ler mais’, para que assim ocorra a desconstrução do que fora ensinado na tradição cultural, ou melhor dizendo, na era patriarcal.

Eu acho que isso é um, uma desconstrução, né? eu mesmo falo, quando converso assim, com outras colegas, com o pessoal aqui mesmo da casa, falo que eu também sou machista, eu tenho falas machistas, eu tenho atitudes machistas, e eu estou me reconstruindo, eu quero aprender, eu quero deixar de ser, porque é, vivemos em uma sociedade patriarcal, machista, né? então, assim, a gente tem que aprender, a gente tem que ouvir mais, ler mais, e as vezes tentar desconstruir isso que foi nos ensinado, né?

A fala de Miriam demonstra a importância do exercício do ‘ouvir o outro’, isto é, ela reconhece o papel do ouvir no seu desenvolvimento cidadão, humano, na sua constituição social. Ela se coloca no lugar dos outros participantes e realiza uma leitura, rompendo as barreiras do texto-fonte, que evidencia a necessidade de mudança, mudar a sociedade opressora. A postura de Miriam dialoga com Freire (2019, p. 41), quando ele afirma que “aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.

Vale dizer que não tomamos o desejo de Miriam como utópico, pois “a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1980, p. 27).

Diante do exposto, os participantes denunciaram ‘estruturas desumanas’ e ‘anunciaram estruturas humanas’, legitimando socialmente suas vozes ao refletirem, por meio de suas consciências críticas, a realidade na qual estão inseridos. Nesse processo dialético e democrático, eles ‘são mais’ (o Ser Mais), pois se deslocam de seus locais

de fala, conhecendo, refletindo, legitimando, concordando e ressignificando os sentidos que '(re)nascem' na prática social de leitura do PAG.

CONCLUSÃO

O PAG, em uma perspectiva sociointeracionista e dialógica, tem seus pesquisadores preocupados com a formação do leitor crítico e responsável, evidenciando a importância da interação na formação de leitores. Nesse estudo, compreendemos que na prática dialógica de leitura, leitores e sentido(s) são (co)construídos socialmente, historicamente e ideologicamente, respeitando o princípio da alteridade.

Nas análises realizadas, notamos que o exercício da escuta (ouvir o[s] outro[s]) foi determinante na constituição do 'ser mais'. Essa ação configura o PAG como uma prática de letramento dialógica e colaborativa, visto que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os sentidos formados na vivência de leitura foram demarcados pelos contextos e pelas instituições das quais os participantes faziam parte.

Por fim, como prática democrática, o PAG possibilita que todos tenham seus posicionamentos e subjetividades legitimados, "uma vez que a construção dos sentidos é realizada na interação verbal, negociada entre os participantes que procuram compreender a voz do autor, mediados pelo texto trabalhado" (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.30). Além disso, na prática do PAG, o professor assume papel de negociador de sentidos, bem como proporciona espaço para ação-reflexão e reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I:** a estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BATISTA-SANTOS, D. O.; SILVA, D. H. P O. Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura. In: BATISTA-SANTOS, D. O.; MORAES, M. P. A. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras.** Palmas: EDUFT, 2020.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsável e do professor letrador.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Betto, Frei. **Essa escola chamada Vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Educação, Arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914- 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEMOS, Vilma. Texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da Humanização - A pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

SAMARA, Eni de Mesquita. **As mulheres, o poder e a família**. São Paulo: Marco Zero e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1986.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. 2. ed. Manaus: Editora UEA, 2020.

SOARES, Magda, **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 95 p.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p.

3-17, jul./dez. 2014.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n.19, p. 11-39, 2016.

PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA: ATIVIDADES COM O POEMA EM DIÁLOGO COM O LIVRO LITERÁRIO

*Ângela Francine Fuza (UFT)
Antonia Albaneide de Sousa (UFT)*

INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade que amplia a capacidade de decifrar, pensar, analisar, refletir e de determinar os aspectos que se referem a viver e agir. Dessa forma, é de suma relevância na formação do indivíduo e também é responsável pelo êxito ou insucesso do aluno na escola. Nesse sentido, desponta a necessidade de o professor interceder nas práticas de leitura e escrita, em sala de aula, até porque, em alguns casos, as atividades escolares encontram-se desagregadas da utilização concreta da linguagem.

Este trabalho consiste num recorte de um estudo de maior⁷ que objetivou compreender como o trabalho com o gênero *poema* pode ser efetivado por meio de projeto didático de leitura e escrita, em diálogo com o livro literário. Dessa maneira, no estudo aqui delimitado, as autoras apresentam uma proposta de projeto didático de leitura e de escrita do gênero *poema*, em diálogo com o livro literário: “Felpo Filva”, de Eva Furnari (2006), a analisar de que forma se pode estabelecer o trabalho com a obra em sala de aula. Ao apresentar a proposta e analisá-la, espera-se contribuir, de alguma forma, com os professores de Língua Portuguesa por acreditar que, ao sustentar teoricamente suas aulas, o professor possibilitará aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, tendo em vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Como forma de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e a confecção de atividades de leitura e de escrita, optou-se pelo tra-

⁷ O referido estudo consiste na dissertação, intitulada “Projeto didático de leitura e escrita do gênero poema a partir da obra “Felpo Filva” (SOUZA, 2020), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

lho com os projetos didáticos de leitura e de escrita de gêneros, à luz dos estudos de Lopes-Rossi (2011; 2008; 2006; 2003; 2002a; 2002b). Ressalta-se que a proposta, aqui, apresentada, configura-se como uma das possibilidades de trabalho em sala de aula, sendo possível ao professor adaptá-la/ressignificá-la a partir de sua realidade.

A pesquisa está fundamentada teórico-metodologicamente na concepção de linguagem como interação, com foco na teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1979]). Especificamente, para alcançar o objetivo proposto, busca-se (a) elaborar projeto didático de leitura e escrita de *poema*, de modo a englobar, além do trabalho com o gênero, um estudo mais abrangente de leitura do livro “Felpo Filva” (FURNARI, 2006) e (b) desenvolver atividades que possam auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos por parte dos alunos.

O capítulo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discorre-se brevemente dos gêneros discursivos, do projeto didático de leitura e escrita e da escolha da obra e do gênero *poema*; depois, é apresentada e discutida a proposta de projeto didático, organizada em duas partes: a primeira está direcionada à leitura, passo a passo, da obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006), constando os indicativos de como o professor precisa proceder. A segunda apresenta os módulos didáticos de leitura e escrita do gênero *poema*, com atividades que contemplam o contexto de produção, o conteúdo temático, a compreensão e interpretação do texto, a qual esfera pertence, a construção composicional e o estilo, assim como o Módulo de escrita e de circulação do gênero.

GÊNEROS DISCURSIVOS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Bakhtin (2003 [1979]) afirma que os gêneros do discurso são formas “relativamente estáveis” de enunciados determinados, sócio-historicamente. Não existe um modelo imutável de texto, de uma estrutura anteriormente determinada e canônica. Os gêneros são frutos de seu permanente aperfeiçoamento e renovação, visando atender as demandas imediatas dos sujeitos, dentro de contextos sócio-históricos.

É importante ressaltar que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992 [1929], p. 261) e, em cada um deles, encontram-se gêneros que

atendem a um propósito comunicativo. Quando se necessita fazer uso da comunicação, recorre-se sempre a um gênero do discurso. Por este motivo, alguns gêneros são adaptados, transformados, renovados e multiplicados ou, até mesmo, criados, de acordo com a necessidade que o sujeito tem de se comunicar com o outro, independentemente, de onde esteja.

Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 35), a reflexão sobre o conceito de gêneros, iniciou-se, na Antiga Grécia, com Aristóteles (384 a.C./322 a.C.) e Platão (427 a.C./347 a. C.). Esses filósofos, pensando sobre a poética e a retórica, começaram a distinguir os gêneros. Destarte, Aristóteles enumera diversos gêneros na poética, como: epopeia, poema trágico, poesia ditirâmbica e comédia. Ele os reconhece como classes de poesias, utilizando o termo “gênero”, ao longo de seu livro.

De modo geral, o que caracteriza a teoria de Bakhtin (2003 [1979]), acerca dos gêneros discursivos, é que não se referem a objetos que compartilham propriedades formais. Ele defende que cada esfera conhece e domina seus gêneros, tomando posse e entendendo suas especificidades, concordando com seus estilos definidos. Desta maneira, cada esfera da comunicação verbal produz um determinado gênero ou um enunciado que, segundo Bakhtin (2003 [1979]), é relativamente estável, do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Os gêneros dos discursos sofrem constantes transformações. A esse respeito, Bakhtin (2003 [1979], p. 106) afirma que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Logo, os gêneros estão intimamente ligados às transmudações sociais, ou seja, a sociedade muda e os gêneros também se transformam, numa atenção e confluência, com as novas demandas da sociedade. De acordo com Bakhtin (2003 [1979]), a interação entre os indivíduos é realizada num ambiente complexo de reprodução das diferentes expressões correspondentes às atividades humanas, e, assim, externam a permuta de uma comunicação racional e intelectualizada. Essas comunicações são efetivadas por meio dos gêneros do discurso, iniciando-se, com as primeiras palavras proferidas.

Os Gêneros Discursivos e Sua Didatização: Projeto Didático de Leitura e Escrita

Conforme Lopes-Rossi (2008, p. 62), o estudo com gêneros pode possibilitar autonomia ao aluno na hora de ler e produzir textos. Para a autora, “Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real”. O raciocínio de Lopes-Rossi (2008) encontra-se em consonância com os PCN, quando asseveram:

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1997, p. 30).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos são citados pela autora como meio eficaz de realização dessa tarefa. Em vista disso e, de acordo com Lopes-Rossi (2002b), o trabalho com gêneros discursivos evidencia ao professor a necessidade de estudos individuais para ampliação de seu conhecimento a respeito de distintos gêneros discursivos, em conformidade com os projetos pedagógicos de leitura, produção escrita e divulgação. Sendo assim, os PCN explicitam que:

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade. Uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 61).

Por mais que o professor tenha excelentes formação e conhecimento da diversidade de gêneros discursivos, por conta de sua experiência pessoal e/ou profissional, haverá sempre a necessidade de que algum gê-

nero seja considerado à luz de critérios mais específicos ou abrangentes, visando alavancar um trabalho pedagógico de qualidade (LOPES-ROSSI, 2008). Ao corroborar com Lopes-Rossi, Almeida (2002) confirma:

[...] que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (ALMEIDA, 2002, p. 58).

Entrementes, o indivíduo externa suas necessidades e aspirações, por intermédio de seu ambiente, e também à luz das instituições constituídas e representadas. Desta maneira, deve-se apreciar e compreender textos do universo literário como: contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros, levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação, assim como, os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

O projeto didático de produção da leitura e escrita deve prioritariamente começar pela parte didática de leitura, porquanto, assim, os alunos apreendem as peculiaridades específicas e essenciais do gênero que será estudado e produzido. Segundo Lopes Rossi (2006, p. 75), “um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”. No Quadro 1, apresenta-se a configuração do projeto didático:

Quadro 1. Projeto didático de leitura e escrita de gênero.

Módulos Didáticos	Sequência Didática
Módulo 1 Leitura para conhecimento das características específicas dos gêneros discursivos.	a) Atividade com leituras diversas; b) Discussões de exemplos de gêneros do discurso; c) Finalidade: conhecer suas características discursivas, temáticas, etc.

Módulos Didáticos	Sequência Didática
Módulo 2 Produção escrita e falada dos gêneros textuais, considerando as possibilidades de produção dos alunos.	a) Diversas atividades de produção; b) Planejamento da produção; c) Coleta de informações; d) Produção da 1º versão; e) Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados; f) Revisão colaborativa do texto produzido; g) Diagramação da versão final, de acordo com suporte para Circulação.
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.	Série de providências para efetivar a circulação da Produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Fonte: Lopes-Rossi (2012a, p. 239).

Lopes-Rossi (2012) comenta que o ensino de gêneros, na escola, com base numa proposta didática como instrumento, é de fundamental importância para o trabalho pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. A autora (2012, p. 72) acredita que o professor precisa providenciar propostas pedagógicas, com intenção de “efetivar a produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo na escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero”. Como observado, o gênero a ser contemplado, por meio da proposta didática, pode ser determinado, conforme as necessidades que os alunos demonstrem, enquanto usuários da língua.

À luz de projetos didáticos adotados, esta pesquisa acolhe e apresenta, como aporte teórico-metodológico, a proposta de trabalho apresentada por Lopes-Rossi (2002a; 2002b; 2004; 2008; 2012) e desenvolvida por Ohuschi (2018; 2019). Os projetos didáticos são de enorme proveito para o ensino e a aprendizagem, haja vista que estruturam um trabalho de leitura e da escrita bem elaborado, articulam as inúmeras possibilidades dos gêneros do discurso, fomentando no alunado o interesse e a curiosidade, num processo de construção de sua própria aprendizagem, de interação social e de compreensão e conhecimento de mundo.

A ESCOLHA DA OBRA “FELPO FILVA” E DO GÊNERO POEMA

A obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006) foi vencedora do Prêmio Jabuti (2007), na categoria de melhor livro infanto-juvenil. Nela, retrata-se a vida de um coelho poeta, chamado Felpo Ruan Roilhas Filva, que sofre com as zombarias dos colegas, por ter uma orelha mais curta que a outra, tornando-o solidário. Mesmo cercado de problemas, ele se transforma em um grande escritor, reconhecido e admirado por suas obras poéticas. Certo dia, Felpo recebeu a carta de uma fã, chamada Charlô, discordando dos seus poemas. Ele ficou aborrecido, com a situação, no entanto, inicia-se entre eles uma troca de correspondências. Ao longo da narrativa, o leitor tem contato com alguns gêneros do convívio de Felpo, como autobiografia, fábula, contos de fada, poema etc. Ao final do livro, das páginas 39 a 53, a autora retoma cada um deles, explicando-os aos leitores, sempre com referências às personagens da história. A partir do desenrolar da narrativa, é possível observar os seguintes movimentos discursivos, com as ações e os gêneros (Cf. Quadro 2).

Quadro 2: Síntese da Obra de “Felpo Filva” e os gêneros acionados.

Elementos da narrativa	Fragmentos da narrativa	Gêneros
Ínicio	<ul style="list-style-type: none"> • “Na Toca 88, da Rua Despinhos, na cidade de Rapidópolis, morava um coelho solitário. Ele não recebia visitas, não tinha amigos, nunca queria saber de conversa com ninguém” (p. 7). • “Felpo, poeta famoso, decide contar para todos, a triste história de sua vida. Iria escrever sua autobiografia” (p. 8). • “Felpo Filva pega uma xícara de café, senta-se diante da máquina de escrever. Lembrou-se de um papel velho, que estava guardado. Era o manual do “Sticorelia” [aparelho que Felpo Filva usava na infância para esticar a orelha curta]” (p. 9). 	Autobiografia. Manual. Carta.

Elementos da narrativa	Fragmentos da narrativa	Gêneros
Início	<ul style="list-style-type: none"> • “Os pensamentos de Felpo Filva foram interrompidos pela campainha. Era o carteiro trazendo uma enorme pilha de cartas. [...] um envelope chamou a sua atenção, por ser diferente, grande, na cor lilás, amarrado com um laço de fita de cetim. Curioso, abriu e leu” (p. 11). 	Carta.
Clímax	<ul style="list-style-type: none"> • “[Ele recebeu a carta de uma fã que discordava dos seus <i>poemas</i>, a Charlô. Ela achava suas obras muito pessimistas]. Quando Felpo acabou de ler [a carta], sua orelha direita (a mais curta) começou a tremer.” (p. 14) • “[Ele sofria de “orelite tremulosa”. Procurou um vidro de Destremil, um xarope para orelhas descontroladas]. Leu a bula três vezes. Ele tinha pavor de efeitos colaterais (p. 20-21). • [Ele ficou muito indignado com a carta de Charlô e isso deu início a uma troca de correspondências entre eles, que vai se desenrolando ao longo da história]. 	Bula de remédio.
Desfecho	<ul style="list-style-type: none"> • [Felpo Filva recebe um convite de Charlô para ir tomar chá com bolo de cenoura na Toca dela. Inclusive, ela envia a receita do bolo para ele] (p. 28). • [Depois de muitos chás, bolinhos de chocolates e muitos poemas, ele começou a se sentir em casa ao lado de Charlô]. • [Felpo Filva presenteia a coelha um conto escrito especialmente para ela, “<i>Dois coelhos numa só caixinha-d’água</i>”] (p. 36). • [Charlô fica emocionada, dá um beijo em Felpo Filva e o pediu em casamento]. • [Felpo Filva desmaia, tem uma crise de “orelite”, de tanta felicidade]. “Depois da crise, ele se deu em casamento para Charlô, com muito amor” (p. 37). 	Receita culinária. Poemas. Conto.

Fonte: As autoras, a partir da obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006).

Dentre os gêneros constantes no livro, este estudo optou pelo trabalho com o *poema*, pois foi por meio dos poemas, trocados entre Felpo e Charlô, que eles instauraram novos diálogos e a narrativa se desenrolou. Além disso, o poema admite distintas leituras, perpassando a linearidade, porquanto, sua organização disponibiliza ao leitor um texto com a junção de vocábulos ou expressões dispostas com habilidade. A poesia está presente no poema, como também em outras obras de arte, “que, como o poema, convidam o leitor/espectador/ouvinte a retornar à obra mais de uma vez, desvendando as pistas que ela apresenta para a interpretação de seus sentidos” (GOLDSTEIN, 2006, p. 22).

A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO COM O POEMA E SEUS MÓDULOS

Dentre as perspectivas metodológicas de didatização dos gêneros, acolhe-se e assume-se, nesta pesquisa, a proposta de projetos pedagógicos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2002a; 2003; 2008) e Ohuschi (2018; 2019), visando, também, colocar em prática as concepções de Bakhtin (2003 [1979]) e do Círculo de Bakhtin (1919-1974), numa proposta ordenada com as práticas de leitura e escrita. Para facilitar a visualização desta proposta de projeto, ela foi dividida em duas partes, conforme Quadro 3.

Quadro 3. Síntese da proposta de projeto.

Parte I	Leitura global da obra, leitura do livro “Felpo Filva”. - pré-leitura; - leitura; - pós-leitura.
Parte II	Trabalho com o poema, a partir dos módulos didáticos de leitura do gênero. Módulo I - leitura; Módulo II - escrita, reescrita; Módulo III - divulgação dos textos produzidos pelos alunos.

Fonte: as autoras.

Na Parte I, propõe-se o trabalho de leitura global da obra com os alunos; na Parte II, volta-se o olhar, especificamente, para a leitura e escrita do poema. No Quadro 4, destacam-se as sugestões de atividades.

Quadro 4. Organização das atividades.

MÓDULOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
Parte I LEITURA GLOBAL DA OBRA	Pré-leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto que será lido. 2) Mostrar a capa do livro para os alunos e fazer questionamentos, como: Como será a história desse livro? Quem escreveu o livro? Quem o ilustrou? Que animal é esse que aparece na capa? O que ele está fazendo? Qual será sua profissão? etc.
	Leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Possibilitar a compreensão do texto; 2) Iniciar a leitura; 3) Leitura silenciosa pelo aluno; 4) Leitura pelo professor em voz alta; 5) Fazer os questionamentos sobre a temática do texto; 6) Identificar outros personagens que aparecem na história; 7) Identificar o espaço onde ocorre a história; 8) Discutir a respeito das características do texto, como: o espaço, as personagens, seus traços físicos e psicológicos.
	Pós-leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Possibilitar a compreensão da ideia central do texto; 2) De que trata o texto? 3) O tema abordado no texto serve de reflexão sobre o efeito que o <i>bullying</i> causa na vida de uma pessoa? 4) Você sabe o que é <i>bullying</i>? 5) Você já sofreu <i>bullying</i>? 6) Você conhece alguém que tenha sofrido <i>bullying</i>? etc.
	Parte II LEITURA GLOBAL DA OBRA	<p>Após a apresentação do projeto aos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Entregar cópias para os alunos dos <i>poemas</i> para leitura: “Princesa do Avesso”; 2) Sugere-se, primeiramente, a leitura silenciosa pelos alunos; em seguida, leitura em voz alta pelo professor; 3) Comentários referentes aos <i>poemas</i> lidos: o tema, contexto de produção, estilo e construção composicional; 4) Debater oralmente sobre os textos; 5) Anotar no caderno, os pontos, que o aluno julgar relevantes.

Parte II LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO POEMA	<p>Escrita e reescrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Planejamento de produção (definição do assunto, esboço geral); 2) Coleta de informações necessárias; 3) Produção da primeira versão, de acordo com aspectos típicos do gênero; 4) Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados; 5) Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção; 6) Revisão do texto; 7) Reescrita da versão final, conforme o suporte para circulação. <p>Circulação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sarau poético; 2) Tarde de autógrafos no pátio da escola; 3) Declamações dos <i>poemas</i> produzidos pelos alunos; 4) Transformar os <i>poemas</i> em um livro, autografados pelos alunos, que será doado para a escola; 5) Dramatização da história de Felpo Filva pelos alunos.
---	---

Fonte: As autoras.

De modo geral, é possível relacionar as partes do projeto (Quadro 4) com as dimensões de leitura e escrita (Quadro 5) que são tratadas pela BNCC (BRASIL, 2017), de forma a possibilitar ao professor o diálogo com o documento oficial.

Quadro 5. Dimensões da leitura na BNCC (BRASIL, 2017).

Parte I LEITURA GLOBAL DA OBRA	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (p. 70).
Parte II LEITURA E ESCRITA GÊNERO POEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. (p. 70). • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (p. 70).

Fonte: as autoras, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p. 69-70).

É essencial observar que a BNCC (BRASIL, 2017) examina a leitura para além do texto escrito, compreendendo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), divulgados em espaços impressos ou digitais. Esse documento sugere que seja implementando o trabalho visando ao desenvolvimento das habilidades na produção de distintos textos, utilizando-se gêneros diversos, considerando a interação social e a apresentação de autoria dos textos produzidos. Evidentemente que, nos anos iniciais, deve-se esclarecer aos alunos acerca da função da leitura e da escrita e demonstrar a importância dessas práticas na sociedade.

ELABORAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO A PARTIR DA OBRA “FELPO FILVA”

Inicia-se esta proposta com a leitura do livro paradidático “Felpo Filva”, de Furnari (2006), pois se considera que a leitura, por meio de variadas linguagens, tem o condão de fomentar e instigar a imaginação e os sentimentos, fazendo com que o leitor sinta a necessidade de se tornar um usuário competente da língua, operando criticamente e reflexivamente na sociedade na qual está inserido.

PARTE I – LEITURA GLOBAL DA OBRA – Módulo I

1º Passo

1. *Conversa informal com a turma, para que os participantes fiquem cientes sobre como se desenvolverá a proposta de trabalho.*
2. *Objetivos: apresentar a história de Felpo Filva, compreender e ampliar conhecimentos acerca das características sociocomunicativas do gênero discursivo poema, as condições de produção, de circulação, contexto de produção, situação social imediata de recepção, temática, propósito comunicativo, estilo e composicionais do gênero em estudo.*

3. *Estimular a leitura e produção textual do gênero poema, em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. (Professor, no final do livro, há conteúdo específico sobre cada um dos gêneros contemplados na obra).*

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse é um momento significativo e indispensável para “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo, visando à aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Assim, espera-se que os alunos compreendam a proposta e participem ativamente, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, de forma competente. Na sequência, parte-se para o trabalho com o livro, segundo as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Apresentar o livro para os alunos. Em seguida, mostra a gravura da capa do livro “Felpo Filva” e deixar que os alunos a examinem.

- a) *Questionar sobre o autor; a gravura da capa.*
- b) *Qual será sua profissão?*
- c) *Por que o nome da obra é “Felpo Filva”?*
- d) *O que ele está fazendo na imagem?*
- e) *Onde ele está?*
- f) *Por que em volta dele a cor da imagem é branca e no restante da capa é amarelada? O que representa isso?*
- g) *Quando você olha a capa do livro, o que você imagina?*
- h) *Só podemos ler o que está escrito ou podemos ler as imagens?*
- i) *O que você acha da ilustração feita pela autora?*
- j) *Pela capa, você pode imaginar o que será lido? (Chamar atenção dos alunos com relação à temática do texto, como, preconceito sobre*

as diferenças). A autora, na primeira página dedica: “esta história a todos aqueles que têm orelhas diferentes” (FURNARI, 2006).

(Esses questionamentos podem ser respondidos oralmente e outras perguntas podem surgir a partir dos diálogos instaurados).

É relevante que se faça a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, antes da leitura do texto, tendo em vista que é essencial retomar conteúdos relacionados e fazer questionamentos acerca do assunto, buscando garantir a socialização desses conhecimentos. Conforme Solé (1998), é significativo ter um objetivo na leitura, no propósito de que a prática da leitura possibilite ao próprio aluno, estabelecer finalidades de leitura.

Durante a leitura da obra

De acordo com Silva (2002), a compreensão do ato de ler, deve partir da ideia de que a leitura ultrapassa a reprodução mecânica de decodificação e a sonorização de um símbolo escrito, visto que ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é a participação das ideias do autor do texto lido, é mergulhar em representações assemelhadas, é refletir acerca da vida e do mundo com uma visão pertinente e crítica. Nesse sentido, conforme o autor, o aluno aprende a ler paralelamente. Alguns encaminhamentos foram pensados para a leitura da obra.

- 1) *Leitura geral do texto.*
- 2) *Colocar a turma em círculo.*
- 3) *Distribuir os textos para a leitura silenciosa (em dupla ou grupo).*
Posteriormente, o professor promove um debate sobre o que o aluno entendeu da leitura.
- 4) *Após o debate, o professor faz a leitura, em voz*

alta, sem pressa, com entonação e, no momento em que chegar na página que contém o primeiro gênero discursivo (Autobiografia, p. 9), realiza uma pausa, para explicar que: biografia é um tipo de texto que narra a história da vida de alguém. A palavra biografia é composta pelos termos de origem grega “bio” (vida) e “grafia” (escrita); explicar para aos alunos que biografia é um gênero discursivo.

Em relação à pausa da leitura, no instante em que o gênero biografia aparece na história, objetiva-se que o professor dialogue com os alunos a respeito do gênero discursivo biografia. Essa pausa tem a finalidade de chamar a atenção dos alunos, para os demais gêneros que aparecerão no desenrolar da história, com a intenção de, no momento de desenvolvimento do trabalho com o gênero específico, desta proposta, eles possam estar bem informados e compreendam de forma eficiente os aspectos do gênero *poema*.

- 5) *Argumentar que, no desenrolar da história, muitos outros gêneros irão surgir e os alunos precisam identificá-los. Chamar a atenção deles para isso. Nesse instante, é relevante que o aluno se familiarize com o gênero biografia, para, posteriormente, entender os demais gêneros que são apresentados na obra, de forma pertinente, e identifique os aspectos desses gêneros, principalmente, do gênero poema que é foco deste trabalho.*
- 6) *Falar sobre os aspectos do gênero, como: a) conteúdo temático; b) construção composicional; c) estilo; d) produção, situação/social imediata; e) qual sua finalidade, interlocutores/esfera em que circula, entre outros.*
- 7) *Posterior à explicação e às discussões levantadas sobre o gênero, o professor continua a leitura*

do livro, sempre chamando atenção dos alunos, todas às vezes que se deparar com um gênero discursivo inserido no livro, promovendo uma discussão sobre o gênero, ao término da leitura.

- 8) *No momento em que os gêneros discursivos forem lidos, deixar um tempo para que os alunos se apropriem acerca das características sociocomunicativas dos gêneros.*
- 9) *Ler a história até o final.*

A primeira intenção dessa atividade é incentivar os alunos a fazer a leitura do livro e compreender a história. Essa atividade desenvolve criatividade, logo, em vez do aluno ser simplesmente um espectador, transforma-se num sujeito leitor crítico, sensível ao prazer de ler e ao encantamento do texto. Destacam-se algumas perguntas, com sugestões de respostas, a fim de ilustrar como poderia ser encaminhado o debate sobre a obra. Ao longo da discussão, outros questionamentos podem surgir, cabendo ao professor trazê-los para reflexão.

- 10) *Leitura para compreensão global do texto.*

Realizar perguntas de compreensão acerca do texto. Elas podem ser feitas de forma escrita, seguindo a forma de composição da narrativa. (é importante que o professor considere outras perguntas que possam surgir durante a discussão sobre o texto).

- 11) *Sobre o início da história*

- a) *Por que o nome do livro é “Felpo Filva”?*

Sugestão de resposta: O nome do livro é “Felpo Filva” porque conta a história de um coelho solitário, chamado Felpo Filva.

- b) *Onde ele mora?*

Sugestão de resposta: Felpo Filva mora na cidade de Rapidópolis, na Toca de número 88, na Rua Despinhos.

c) *Quais as suas recordações da infância?*

Sugestão de resposta: Felpo Filva tinha péssimas recordações de sua infância, lembrava-se de um aparelho que usava, chamado "Sticorelia", que servia para esticar a orelha mais curta, e recordava também, com muita tristeza, dos coleguinhas, zombando dele, por ter uma orelha mais curta do que a outra.

d) *Qual o início da história?*

Sugestão de resposta: No começo da história, a autora descreve a pessoa de Felpo Filva e informa o endereço de sua moradia. Explica que ele era um coelho solitário, que não recebia visitas, não tinha amigos e nunca queria saber de conversar com ninguém.

e) *Na parte inicial, por que os amigos de Felpo Filva zombavam dele, na infância? Comente.*

Sugestão de resposta: Os coleguinhas da escola zombavam dele, por ter uma orelha mais curta do que a outra.

f) *Como Felpo Filva se sentia?*

Sugestão de resposta: Felpo Filva se sentia triste e solitário.

g) *Você sabe o que é bullying? É possível dizer que Felpo Filva sofria bullying na infância?*

Sugestão de resposta: Bullying é quando uma pessoa ou um grupo de pessoas, zombam de outra, por ser portador de alguma diferença, como: ser gordo, baixo, negro, portador de deficiência física, entre outros. É possível dizer que Felpo Filva sofria bullying na infância sim, pois seus colegas zombavam dele por ser diferente.

h) *Como isso afetou a vida de Felpo Filva?*

Sugestão de resposta: Ele tornou-se um adulto frustrado, solitário e pessimista.

- i) *O que ele se tornou depois de adulto?*
Sugestão de resposta: Felpo Filva tornou-se um poeta muito famoso.
- j) *O que ele recebia, praticamente, todos os dias?*
Sugestão de resposta: Ele recebia todos os dias, uma pilha enorme de cartas.

As perguntas de (a) a (j) são qualificadas como perguntas textuais. Elas precisam ser respondidas de acordo com as informações textuais, atendendo a uma cronologia das ações realizadas pelas personagens. Evidencie-se que, ao término das respostas, o aluno conseguirá organizar uma síntese da narrativa, ou seja, as questões respondidas vão lhes dar uma visão geral do texto.

Dessa forma, as perguntas relativas à narrativa podem ser o caminho para a efetivação da aprendizagem, numa interpretação não somente de “extração” aprisionada ao texto, porquanto, não guarda unicamente pertinência com o texto lido, mas a análise e apreciação têm de considerar as experiências vivenciadas por cada um dos leitores, em suas ações e em seus julgamentos peculiares, observando-se especial atenção à interação sócio-histórica-cultural.

12) Sobre o clímax

- k) *Por que um dos envelopes chamou a atenção de Felpo Filva?*
Sugestão de resposta: O envelope chamou sua atenção por ser diferente, grande, lilás, amarrado com fita de cetim.
- l) *Como ele reage ao poema enviado por Charlô?*
Sugestão de resposta: Ele reage com muita raiva. A carta de Charlô deixou Felpo Filva muito nervoso.
- m) *Quem era Charlô? Descreva-a.*
Sugestão de resposta: Charlô era uma coelha, fã de Felpo Filva, muito alegre e otimista.
- n) *O que deu início ao conflito na história?*

Sugestão de resposta: O que deu início ao conflito foi a carta que ele recebeu de Charlô, criticando seus poemas, por ser tão pessimista. A partir daí, começa a troca de correspondência, entre Charlô e Felpo Filva.

- o) Por que a carta de Charlô despertou a atenção de Felpo Filva?*

Sugestão de resposta: A carta despertou a atenção de Felpo Filva porque a Charlô criticou o que ele escreveu, questionando seus poemas.

- p) O que aconteceu após a primeira troca de cartas, entre eles?*

Sugestão de resposta: Após a carta de Charlô, Felpo Filva começou a se questionar. Será que ela tem razão? Será que ele era tão pessimista assim? A troca de correspondência entre Charlô e Felpo Filva, dá início a uma bela amizade.

As perguntas de (k) a (p) estão relacionadas com os instantes de maior dramaticidade, em que a história atinge o seu ápice e também se aproxima do desfecho da narrativa. Assim, essas perguntas estão convergindo para as etapas mais importantes da narrativa, aprofundando a tomada de posição ou decisão dos acontecimentos e das atitudes mais hostis e de enfrentamento. Essas perguntas requerem reflexão do aluno sobre as possibilidades levantadas pelo texto, as quais precisam ser pensadas e sugeridas a partir da realidade de cada aluno, objetivando um nível mais elaborado de leitura e de interpretação.

A respeito do desfecho do livro, sugerem-se as questões:

Sobre o desfecho:

- q) Qual o desfecho da história? Comente.*

Sugestão de resposta: O desfecho da história acontece após vários encontros e entendimentos entre Felpo Filva e Charlô. Em um desses encontros, Felpo Filva leva de presente para Charlô, um conto que tinha

escrito especialmente para ela, denominado “Dois coelhos numa só caixa d’água”. Quando ela termina de ler, emocionada, ela dá um beijo em Felpo Filva e o pede em casamento.

- r) *Qual a reação de Felpo Filva, após o pedido de Charlô?*

Sugestão de resposta: Na hora, ele desmaia e tem uma crise de “orelita tremula-a” pavorosa, na orelha esquerda, de tanta felicidade. Depois da crise, ele se deu em casamento para Charlô, com muito amor.

As questões de (q) a (r) são também textuais e buscam levar os alunos à compreensão global da narrativa, por esse motivo é que se sugere o trabalho com “início, conflito e desfecho da história”, de modo que o aluno tenha uma visão geral das ações presentes na obra, considerando o entendimento da temática estudada.

De acordo com Solé, a atividade de leitura mediada por perguntas é uma “estratégia essencial para uma leitura ativa” (SOLÉ, 1998, p. 155). As perguntas possibilitam ao aluno-leitor o alargamento cognitivo, assegurando a “conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (MENEGASSI, 2010, p. 167).

Pós-leitura da obra

Propõem-se algumas atividades para a compreensão do texto, esquadriando e estimulando o estudo e a reflexão a respeito de conteúdo das distintas áreas do conhecimento, bem como, possibilitando o debate sobre temas que viabilizem e permitem a inserção do aluno nas questões contemporâneas. Visando interpretar a obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006), o professor poderá solicitar que os alunos desenvolvam atividades, como:

- 1) *Como atividade de pós-leitura, solicitar que os alunos recontem oralmente, a história do livro “Felpo Filva”.*

- a) *Colocar a turma em círculo;*
- b) *Propor aos alunos que contem (oralmente) a história de maneira abreviada, destacando os pontos mais relevantes da história, concentrando-se no tema central da história;*
- c) *Propor aos alunos que, reescrevam a história no caderno, da forma como compreenderam o texto. Posteriormente, socializar com a turma.*

Essa atividade tem por finalidade proporcionar ao aluno reflexão acerca da história. Para tanto, é imprescindível que o professor instrua o aluno, esclarecendo os pontos principais que podem ser objeto da história contada, com as próprias palavras, e, ao mesmo tempo, poderá aconselhar o aluno, para que não aborde os pontos de menor importância, não se prenda a detalhes. Sabe-se que essa tarefa não é fácil. Portanto, é fundamental que o professor observe se realmente o aluno identificou o tema central da história. Somente assim, será possível perceber se o aluno entendeu o texto, ou não.

PARTE II – O TRABALHO COM O POEMA

O primeiro módulo de trabalho com o *poema* tem por intuito desenvolver práticas de leitura para a apropriação das características do gênero discursivo *poema*, uma vez que formar leitores deve ser um dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa. Os *poemas* a serem trabalhados com os alunos são: “Princesa do Avesso”, apresentado nas duas versões, uma escrita por Felpo Filva e, outra, reescrita por Charlô, a coelha fã admiradora do poeta (FURNARI, 2006).

MÓDULO I - A LEITURA DOS POEMAS

Será feita a leitura do *poema* “Princesa do Avesso”, nas duas versões, de Felpo Filva e Charlô.

A leitura pode ser realizada de maneira silenciosa pelos alunos e, posteriormente, o professor fará a leitura do texto em voz alta, com

entonação e sem pressa, para melhor compreensão dos alunos. Posteriormente, responderão as perguntas de leitura relacionadas ao texto.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS POEMAS

No Quatro 6, apresentam-se os poemas “Princesa do Avesso”, em duas versões. Uma escrita pelo poeta Felpo Filva, e, outra, reescrita por Charlô, personagem que ajudaria a transformar a vida do poeta, por meio de correspondências. As cartas de Charlô, enviadas a Felpo Filva, representavam a reescrita de seus *poemas*, pois ela discordava do teor pessimista que o poeta transmitia em seus textos. Eis os *poemas* “Princesa do Avesso”

Quadro 6. Poema “Princesa do Avesso”.

Princesa do Avesso	Princesa do Avesso
VERSÃO FELPO FILVA	VERSÃO CHARLÔ
Princesa do avesso Não mora na torre. O fundo do poço É seu casarão.	Chegando o momento, A moça do avesso O traz para baixo Com um leve puxão.
Não joga suas tranças, Espera uma corda De um jovem, Formoso e bobão.	No fundo do poço. Com frio e com fome, Os dois infelizes Pra sempre serão.

Fonte: As autoras, a partir de Furnari (2006, p. 12; 13).

De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender, situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (tema tratado no texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou

presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero próprio da situação de comunicação, suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, o tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). É preciso destacar que essas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante, nos contextos de produção. Diante disso, destacam-se algumas sugestões de atividades:

- 1) *Após a discussão oral sobre o poema lido, sugere-se a reflexão, por meio de exercícios, sobre os contextos de produção. (Respostas orais).*
- a) *Qual o papel social do poeta?*
Sugestão de resposta: O papel social do poeta é despertar reflexões sobre temas da vida, dentre outros fatores.
- b) *Para quem o poeta escreveu o texto, ou melhor, qual o público-alvo?*
Sugestão de resposta: O público-alvo desse tipo de poema é o infanto-juvenil.
- c) *Qual o objetivo do poema?*
Sugestão de resposta: O objetivo do poema é manifestar sentimento e emoção.
- d) *A que esfera ele pertence?*
Sugestão de resposta: O poema pertence à esfera literária.

As condições de produção levam leitor do texto a abordar o tema de forma variada, pois em função da realidade social é que os textos são produzidos. Assim, devem ser consideradas as situações que envolvem o autor da mensagem e o receptor. Em relação ao Ensino Fundamental, torna-se relevante auxiliar os alunos na compreensão dessas condições. Sugere-se atividade que leva o estudante a observar o contexto e os elementos do gênero nos dois poemas lidos (Cf. Quadro 7).

Quadro 7: Condições de produção dos *poemas*.

		Princesa do Avesso Felpo Filva	Princesa do Avesso Charlô
Contexto de produção	Produtor: é representado sempre pelo papel social do poeta.	Felpo Filva.	Charlô.
	Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor.	No livro, o destinatário do poema é o público em geral.	O poeta Felpo Filva.
	Suporte: livros, jornais, internet, materiais didáticos etc.	Folha de papel.	Folha de papel.
A construção composicional	Apresentação/ organização do poema em versos, estrofes rimas etc.	Organizado em quatro estrofes, contendo quatro versos, cada uma.	Organizado em cinco estrofes, cada uma contendo quatro versos.
O conteúdo temático	Variável	O conteúdo temático do poema de Felpo Filva, nos remete ao pessimismo, relacionado à prisão do passarinho.	O conteúdo temático do poema de Charlô nos remete ao otimismo, relacionado à liberdade.
As marcas linguísticas Enunciativas.	Figuras de linguagem, emprego de neologismos, de utilização de palavras-imagens e de paralelismo sintático etc.	Uso de metáforas, de rimas e da estrutura narrativa.	Uso de metáforas, de rimas e da estrutura narrativa.

Fonte: As autoras, elaborado a partir de Perfeito e Veodato (2011, p. 251).

SOBRE A COMPREENSÃO TEMÁTICA DOS POEMAS “PRINCESA DO AVESO”

Para o trabalho com o conteúdo temático dos poemas, é essencial que o professor, inicialmente, extraia do texto as informações mais relevantes, para depois, elaborar as perguntas de leitura. Assim, para que se desenvolva sentido, por intermédio da leitura, é indispensável a realização de um estudo que vai além da simples decodificação de informações, pois a leitura é um processo que se inicia na decodifica-

ção e tem seu objetivo mais promissor quando da interpretação. Por isso, na sequência, foram destacadas, com sublinhado e negrito, as informações consideradas principais, dos *poemas*, e que possibilitarão elaborar as perguntas de leitura.

Quadro 8. Poema “Princesa do Avesso”.

VERSÃO FELPO FILVA	VERSÃO CHARLÔ
<p>Princesa do avesso Não mora na torre. O fundo do poço É seu casarão. Não joga suas tranças, Espera uma corda De um jovem, Formoso e bobão.</p>	<p>Chegando o momento, A moça do avesso O traz para baixo Com um leve puxão. No fundo do poço. Com frio e com fome, Os dois infelizes Pra sempre serão.</p> <p>Um dia, porém, A história mudou. Ninguém sabe como. Nem qual a razão. Do fundo do poço. Saíram cansados De tanta tristeza De tanta prisão. Pegaram suas tralhas, Suas coisas, seus filhos. Saíram voando Num baita avião.</p> <p>Não foram pra torre. Não foram pra Lua. Ficaram na Terra Com seus pés no chão. Compraram um casa Numa linda praia. Viveram pra sempre De short ou calção.</p>
<p>IDEIAS PRINCIPAIS DO POEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princesa mora no fundo do poço • Espera um jovem • O traz para fundo do poço • Dois infelizes sempre serão. <p>PERGUNTAS TEXTUAIS:</p> <p>a) Por que o título do <i>poema</i> é “Princesa do Avesso”?</p> <p>b) Onde mora a princesa do <i>poema</i>?</p> <p>PERGUNTAS INFERENCIAIS:</p> <p>a) O jovem apareceu para a princesa? b) Por que o eu lírico do <i>poema</i> é tão pessimista em relação ao amor? Sugestão de resposta: O eu lírico é pessimista em relação ao amor, por causa das decepções vividas no passado.</p> <p>INTERPRETATIVAS</p> <p>a) Você conhece pessoas pessimistas em relação ao amor?</p>	<p>IDEIAS PRINCIPAIS DO POEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história mudou. • Do fundo do poço saíram • Compraram uma casa • Viveram pra sempre <p>PERGUNTAS TEXTUAIS:</p> <p>a) O que o eu lírico quis dizer com “a história mudou?”</p> <p>b) De onde eles saíram? Como?</p> <p>PERGUNTAS INFERENCIAIS:</p> <p>a) Por que a história da princesa mudou? b) Por que o eu lírico afirma que eles viveram para sempre?</p> <p>INTERPRETATIVAS</p> <p>a) Você sabe o que é otimismo? b) Você conhece alguém que seja otimista?</p>
<p>Questão que pode ser realizada ao final da leitura: Você prefere a postura de Felpo Filva ou de Charlô, em relação ao amor? Justifique.</p>	

Fonte: a autora. *Poemas* da obra “FELPO FILVA” (FURNARI, 2006, p. 12-13).

As atividades propostas pautaram-se, mesmo que parcialmente, na abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (FUZA, MENEGASSI, 2019; 2017), que prevê o trabalho sequenciado com leitura, tendo em vista que o próprio processamento da leitura (decodificação, compreensões textuais e inferenciais e interpretação).

As respostas às perguntas textuais “exige[m] do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (MENEGASSI, 2010, p. 180). Para responder a esse tipo de pergunta, o leitor procura a resposta, seguindo um processo de compreensão e não simplesmente de pareamento da informação, explicitamente identificada (MENE-GASSI, 2010; FUZA, 2017). Por exemplo, na leitura do poema de Felpo, pergunta-se: “Onde mora a princesa do *poema*?”, o aluno voltará ao texto, em sua primeira estrofe, e observará que a princesa “não mora na torre/ O fundo do poço/ É seu casarão”. Ou seja, o aluno não realizará o pareamento de informações com o texto, mas terá que compreender que, ao se afirmar que o fundo do poço é o seu casarão, determina-se seu local de moradia: o fundo do poço.

Quanto às perguntas de resposta inferencial, Fuza (2017, p. 36) afirma que elas “podem ser deduzidas a partir do texto. Embora ligadas ao texto, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência”. Por exemplo, ao se questionar: “Por que o eu lírico do *poema* é tão pessimista em relação ao amor?”, cabe ao aluno inferir que esse pessimismo pode ser causado pelas decepções que o eu lírico já viveu no passado. Logo, a resposta é resultado do elo entre informações presentes no texto (pessimismo) e aquelas presentes em sua vida (fato de saber que decepções já vividas pelas pessoas podem desencadear o pessimismo).

As questões de respostas interpretativas “tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal” (FUZA, 2017, p. 36). Por exemplo, ao perguntar: “Você conhece pessoas pessimistas em relação ao amor?”, cabe ao aluno buscar em sua vida possíveis imagens de pessoas que sejam pessimistas.

SOBRE A FORMA DE COMPOSIÇÃO E O ESTILO DOS POEMAS

Os gêneros possuem uma forma de composição, ou seja, um plano composicional que diz respeito à estruturação interna do enunciado. Na sequência, são apresentadas as atividades com foco no trabalho com a construção composicional do *poema*.

- 1) *Após leitura e estudo sobre os textos, sugere-se a reflexão, por meio de atividades acerca do aspecto de Construção Composicional.*
 - a) *Como estão organizados os poemas?*
Sugestão de resposta: Os poemas estão organizados em versos e estrofes.
 - b) *Quantas estrofes têm os poemas?*
Sugestão de resposta: O poema de Felpo Filva tem quatro estrofes e o poema de Charlô tem cinco estrofes.
 - c) *Quantos versos há em cada estrofe?*
Sugestão de resposta: Os poemas, tanto de Felpo, quanto de Charlô, são compostos de quatro versos, cada um.
 - d) *Há palavras que rimam? Quais são elas?*
Sugestão de resposta: Sim, nos poemas há palavras que rimam, como: casarão, bobão, puxão, serão, razão, prisão, avião, chão e calção.
 - e) *Você sabe dizer o que é verso e o que é estrofe?*
Sugestão de resposta: Verso – é cada uma das linhas do poema. Estrofe – é cada grupo de versos separados do grupo seguinte, por um espaço.
 - f) *Após leremos o poema escrito por Felpo Filva, percebemos o pessimismo em relação à história do príncipe e da princesa? Quais as palavras que os levam a reforçar essa ideia?*

Sugestão de resposta: As palavras que reforçam essa ideia estão em todo o texto. Como exemplo, destaca-se essa parte da estrofe: “com frio e com fome, os dois infelizes pra sempre serão”.

- g) *Quais os efeitos de sentidos causados pelas rimas dos poemas?*

Sugestão de resposta: As rimas têm efeito de sentido de repetição e som idênticos na sílaba final das palavras.

As perguntas, voltadas à forma de composição e ao estilo do poema, podem ser ampliadas pelo professor a fim de possibilitar a reflexão sobre os efeitos de sentidos ocasionados pelos empregos linguísticos. Como os estudantes já terão analisado que o poema de Felpo se caracteriza pelo pessimismo do eu lírico, a questão “f” busca fazer com que o aluno observe no texto termos que reforcem esse sentimento, como o verso: “com frio e com fome, os dois infelizes pra sempre serão”. Palavras, como “frio”, “fome”, “infelizes”, “sempre serão”, são carregadas de sentimentos negativos que reforçam o pessimismo. O professor poderá, então, explorar esses efeitos para a construção do sentido do enunciado.

MÓDULO II - ESCRITA

Após a leitura dos poemas, passe-se para a etapa de produção textual. Escrever é, segundo Antunes (2009, p. 196), “prática constante, persistente, refletida num processo de crescente aprimoramento”. Por isso, neste módulo, pretende-se propor ao professor, sugestões para desenvolver atividades relacionadas às práticas de escrita de *poemas*, para que o aluno experimente a completude do ato de escrever, que requer planejamento, escrita, revisão e reescrita.

- 1) *O professor provoca uma discussão sobre os poemas lidos: “Princesa do Avesso” nas duas versões.*

Planejamento para a escrita.

Comando de produção: escreva um poema, em uma folha de caderno, abordando uma das temáticas apresentadas na história de Felpo Filva (diferenças, pessimismo ou bullying). Lembre-se: seu poema irá fazer parte do livreto que você irá autografar para presentear algumas pessoas (pode ser um familiar, um amigo) e também será apresentado no sarau poético da escola, ou seja, seu texto terá muitos leitores. Portanto, fique atento para a estrutura do texto, pode ser escrito em versos, em estrofes, conter rimas, ritmo e uma linguagem objetiva. Capriche, e mãos à obra.

Esta é uma proposta de atividade para trabalhar com produção textual, no intuito de fortalecer a capacidade de produção escrita dos alunos. O objetivo da atividade é desafiar os estudantes a escrever um *poema* de forma direta, concisa e que também contemple o campo da fantasia e da realidade. O espaço de atuação primordial, nessa atividade, abrange os campos da vida cotidiana e o artístico-literário. Diante disso, destaca-se um possível encaminhamento para a atividade:

- 2) *O aluno escreve em seu caderno os tópicos, com tudo que ele achou importante na aula de leitura dos poemas.*
- 3) *Solicitar ao aluno que observe quais desses tópicos que ele anotou é o mais engraçado, emocionante, importante entre outros; tentar transformar as anotações em versos; tentar usar palavras que possuem rimas; colocar um título em seu texto; tentar ajustar os versos para que durante a leitura apresente harmonia, ou seja, ritmo, rima.*
- 4) *Produção da primeira versão: reler e ajustar*

adequadamente.

- 5) *Revisão: O professor solicita ao aluno para revisar seu texto, ou seja, fazer a autocorreção, observando alguns questionamentos propostos:*

O título está adequado com o tema escolhido?

O título é criativo?

O tema tem relação com o texto?

A estrutura está adequada?

Qual o sentido do poema?

Qual o objetivo do poema?

O texto está escrito em versos?

O texto possui estrofes?

Apresenta rimas e ritmo? Entre outros.

- 6) *Reescrita: Após a revisão feita pelos alunos, o professor sugere a troca dos textos entre eles, para que o colega contribua, a fim de melhorar os poemas. (Solicitar que o aluno ilustre seu texto com gravuras, que tenha sentido com o texto que ele escreveu. Após a reescrita, o professor recolhe todos os textos).*

Depois dos apontamentos dos colegas, entregar os textos ao professor que fará suas contribuições. Posteriormente, o professor devolve os textos aos alunos, com as orientações, para que o ajustem. A partir daí os alunos farão a produção final do poema.

Menegassi (2005) aborda as quatro principais fases do processo de escrita: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita. O planejamento disponibiliza condições para que o aluno escreva, fornecendo-lhe aportes e informações imprescindíveis à produção. Por exemplo, textos de apoio, a fim de que o aluno selecione as informações que julgar mais significativas e essenciais. No caso da proposta, os alunos delimitarão a temática a ser abordada, elencando no caderno aspec-

tos que chamaram sua atenção para a elaboração do poema. A segunda etapa, a execução, refere-se a um processo idiossincrático, ou seja, pessoal e próprio de cada indivíduo, e, com base no planejamento, o produtor materializa o que foi acordado nas condições de produção do texto (MENEGASSI, 2005). A terceira etapa é a revisão. Nesse caso o professor precisa fazer intervenção no texto, no momento da revisão textual interativa, utilizando-se de apontamentos, questionamentos e comentários (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016). Os estudantes escrevem a primeira versão do texto, são levados a revisar o que escreveram e realizam também o processo de troca entre os colegas da turma. Assim, tornam-se escritores e leitores dos textos, cabendo ao professor o papel de mediador desse processo.

MÓDULO III - DIVULGAÇÃO

Esse módulo trata da divulgação dos textos produzidos pelos alunos. A culminância acontecerá na própria escola. Os procedimentos acontecerão conforme exposto:

- a) *A divulgação se fará no pátio da escola, tendo como público: os pais, as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivos professores e a equipe pedagógica.*
- b) *Exposição dos textos será feita no mural da escola, para apreciação dos convidados.*
- c) *Os alunos serão convocados para ensaios, terão orientação para que memorize seus textos, com vistas às apresentações.*
- d) *Os trabalhos serão apresentados em forma de sarau poético, pelo aluno que escreveu, ou por outro colega que queira participar, recitando o poema escrito pelo aluno da turma onde foi aplicado o estudo.*
- e) *Sugerir aos alunos que tenham afinidade*

com desenho, para criar a capa do livrinho de poema da turma. Entre os desenhos, será escolhido pelos participantes, o melhor para ser a capa do livreto.

- f) *Os textos serão digitados e encadernados, em forma de livreto. (Os textos dos alunos serão recolhidos. O professor fica encarregado para digitá-los, encaderná-los, ou pode escolher um aluno que tenha habilidades para executar essa tarefa. A capa será feita por alunos que tenham habilidades para desenhos, sob a orientação do professor. Ao terminar o desenho, é preciso que o aluno o entregue ao professor, para que, as devidas providências, sejam tomadas).*
(Organizar uma tarde de autógrafo).
- g) *Após a apresentação do sarau poético, a equipe gestora deve escolher o melhor poema. O autor do melhor poema ganhará o livro de "Felpo Filva" (FURNARI, 2006). Ou, fica a critério do professor.*
- h) *Para finalizar, os alunos apresentarão em forma de dramatização a história de Felpo Filva.*

Espera-se que o professor promova uma culminância para divulgação ao público, da produção dos alunos, de acordo com as características típicas do gênero discursivo produzido. Neste sentido, é importante que o professor pense não apenas nos aspectos pedagógicos, mas, também, nos materiais essenciais, nas pessoas, nos alunos e nos professores, dentre outros envolvidos, bem como, o tempo que será necessário para o desenvolvimento do projeto. Lopes-Rossi (2008) explica que cabe ao professor criar condições para que os alunos se apropriem das características do gênero, em situações de comunicação real, “por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, a leitura, a discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros

escolhidos e, quando pertinente, a produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62).

CONCLUSÃO

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos elencados, este capítulo buscou apresentar uma proposta de projeto didático de leitura do gênero *poema*, em diálogo com o livro literário: “Felpo Filva” de Eva Furnari (2006), a analisar de que forma se pode estabelecer o trabalho efetuado com a obra em sala de aula. Desse modo, a partir da leitura global da obra, perpassando as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, chegou-se ao estudo do gênero poema, levando o estudante a analisar os poemas escritos por Felpo e Charlô e a produzir seus próprios textos.

O trabalho com o projeto didático proposto pode levar o professor a: a) integrar o trabalho com o gênero e o texto literário; b) trabalhar de forma progressiva, partindo dos conhecimentos anteriores dos alunos, almejando desenvolver habilidades de leitura e escrita; c) dialogar com o texto literário; d) conhecer os aspectos constituintes do gênero, como tema, forma e estilo. Além disso, à luz das atividades propostas visualiza-se o diálogo com as dimensões, propostas na BNCC, que se voltam ao trabalho com as condições de produção dos enunciados, os gêneros e suas respectivas esferas, as apreciações e valorações estéticas, éticas, envolvidas na leitura crítica de textos verbais (BRASIL, 2017).

As atividades, aqui sugeridas, não estão prontas e acabadas em si mesmas, são simplesmente sugestões para nortear uma prática docente e desafiar o aluno, tencionando que esse desenvolva habilidades que envolvam a leitura e a escrita. É relevante ressaltar que este trabalho de pesquisa apresenta uma proposta que pode ser adaptada a outras realidades. Em pesquisas futuras, pretende-se implementar esse trabalho, no intuito de verificar lacunas e o real desenvolvimento de alunos-leitores-escritores. Além disso, taciona-se alargar esse trabalho, expandindo-o a outros gêneros existentes na obra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Rivista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n. 22, março/abril, 2002.
- ANTUNES, I. A escrita de textos na escola: de olho na diversidade. In: **Língua texto e ensino, outra escola possível**. São Paulo: Parábolas Editora, 2009, p. 207–226.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN/VOLÓCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2020.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 02 jan. 2020.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FURNARI, E. **Felpo Filva**. São Paulo: Moderna, 2006.
- FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático. In: **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017.

tas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11458>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FUZA, Ângela F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11458>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOPES-ROSSI. M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2002a.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Produção de texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. (Org.). **Texto e ensino**. Taubaté: Cabral, 2002b.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: Silva, E. R. da; LOPES-ROSSI M. A. G. (Org). **Caminhos para a construção da competência docente**. Taubaté: Cabral. 2003.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Atividades para o desenvolvimento de habilidade de leitura de propaganda impressa. In: **Anais[...]VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA – CBLA**. São Paulo: PUC-SP, 2004. CD-ROM.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; BORTONI-RICARDO, S. M. Gêneros textuais e a prática da leitura em sala de aula. **Anais...** Simpósio mundial de estudos em língua portuguesa. São Paulo: USP, 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Leitura de gêneros discursivos no ensino de**

Língua Portuguesa. Comunicação apresentada no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA. Rio de Janeiro: UFRJ. 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. Londrina: SIGNUM, Estud. Ling., n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.167-189

MENEGASSI, R. J. **A internalização da escrita no ensino fundamental**. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, mimeo.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019- 1045, 2016.

OHUSCHI, M. C. G.; SILVA, A. S. C.; SILVA, J. B. P. da. (Orgs.) **Gêneros discursivos caminhos para a leitura e escrita no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

OHUSCHI, M. C. G. **Projetos de leitura e escrita**: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, E. T. **Produção de leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, A. A. **Projeto didático de leitura e escrita do gênero poema a partir da obra “Felpo Filva”**. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, UFT, Porto Nacional, 2020.

PARA ALÉM DAS ‘GRADES’: A LEITURA COMO PRÁTICA EMANCIPADORA EM CONTEXTO NÃO-EDUCACIONAL

Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT)

Anita Cristina da Silva Queiroz (UFT)

Júlia Cerutti Dal Bosco (UFT)

Juliana Pereira Macêdo da Cunha (UFT)

INTRODUÇÃO

A leitura como prática emancipadora é fenômeno social, pois possibilita ao sujeito um olhar crítico-reflexivo para além do objeto lido. Segundo Paulo Freire (1989, p. 9) “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, ler pressupõe uma compreensão que ultrapassa os limites do verbal, pois ler é um ato de (re)existir no mundo contemporâneo, que requer dos participantes posicionamentos legítimos como forma de interagir.

Dessa forma, tendo em vista as contribuições dos Novos Estudos do Letramento – os quais estão interessados em eventos e práticas de letramento além do domínio do letramento escolarizado – nos propomos a investigar a prática de leitura, enquanto fenômeno social, dentro de um presídio feminino, que se encaixa em um ambiente não-educacional. Especificamente, buscamos compreender como as reeducandas se emancipam na construção de sentidos. Para isso, levamos em consideração que “[...] existem outros letramentos ao lado das versões dominantes, escolarizadas” (STRE-ET, 2014, p. 126). Ainda nas palavras de Street (2014):

O letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia: a definição de Ogbu⁸ com a qual iniciamos é inadequada se quisermos entender os ricos e plenos significados das práticas letradas na sociedade contemporânea. A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos. (STREET, 2014, p. 127).

Ao considerar a coexistência de ambientes não-educacionais promovendo práticas de letramentos, elencamos o presídio como lugar possível para o exercício da leitura emancipadora, ainda mais, sabendo-se que estudos mostram um aumento de 567% da população carcerária feminina, durante 15 anos (2000-2014), – o que faz o Brasil ocupar a quinta maior posição no ranking mundial de mulheres em sistemas prisionais – segundo o Conselho Nacional de Justiça. Diante desses dados, lançamos nosso olhar a essas mulheres, por vezes silenciadas – primeiro pela sua condição de gênero, e, segundo, por ser uma detenta – a fim de esperançar novos caminhos através da prática de leitura dentro do presídio.

Apoiada pelo paradigma qualitativo, a presente pesquisa analisa a presença e/ou ausência de práticas de leitura emancipadora dentro de uma penitenciária feminina em Palmas – Tocantins⁹. A priori, entregamos uma cópia do poema Assim Eu Vejo a Vida, de Cora Coralina (um dia antes da vivência) para cada uma das 4 (quatro) participantes do Projeto de Remição de Pena pela Leitura¹⁰. Em seguida, durante a

⁸ Nota nossa. “Definição de letramento Ogbu, “como sinônimo de desempenho acadêmico”, “a capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal” (OGBU, 1990 apud. STREET, 2014, p. 123)”.

⁹ Pesquisa submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de parecer 4.473.393.

¹⁰ O projeto objetiva o desconto de pena a partir de leituras e resenhas de livros, sendo que, cada livro absolve a pena em quatro dias. Assim, as reeducandas têm a possibilidade de remir até 48 dias de pena, no prazo de 12 meses, após ler 12 livros.

mediação, as reeducandas falaram das suas impressões acerca do texto, ressignificando, de acordo com suas experiências de vida, o que nos levou atestar os fenômenos sociais que transpassaram esse momento.

Dito isso, para uma organização dialógica, apresentamos a divisão deste capítulo em três seções. A primeira, *A educação como prática libertadora: a constituição do sujeito crítico-reflexivo*, que discute a concepção bancária de educação, contrapondo com a educação libertadora em Paulo Freire. A segunda seção, *A leitura como prática dialógica: uma possibilidade para formação do leitor crítico*, na qual discutimos acerca da concepção de leitura dominante num dado contexto social e alguns pressupostos teóricos acerca do dialogismo em Valentin Volóchinov e do modelo ideológico de letramento idealizado por Brian Street. Por conseguinte, fazemos a descrição e análise das vivências de leitura das quatro reeducandas, com base no referencial teórico aqui defendido, seguido das considerações finais.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO-REFLEXIVO

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético político da superação da realidade injusta.

O mundo não é. O mundo está sendo (PAULO FREIRE).

Os trabalhos de Paulo Freire não deixam dúvidas: mudar é difícil, mas é possível. É por essa ótica da esperança, junto a sonho com utopia e projeto, que o autor alicerça suas obras, em especial, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Indignação*. Nessa perspectiva, a educação deve-se alinhar com a realidade do mundo em que vivemos, projetando sua possível mudança.

Para Paulo Freire, a formação desenvolvida nas escolas deve ser muito mais que um treinamento para o mercado de trabalho; deve ser uma formação que prepara o aluno a fazer perguntas e questionamentos, sendo capaz de reconhecer seu lugar no mundo como um agente

transformador da história. É necessária uma formação, na qual o sujeito se perceba como parte integrante no mundo, ou seja, uma formação humanizada que possibilite os processos de ação-reflexão e reflexão-ação.

Estamos vivendo uma realidade complexa – com desigualdades sociais, miséria, desemprego – na qual urge tomada de decisões que mude e ressignifique o contexto no qual estamos inseridos. Mudar não para contemplar nossas particularidades, mas para possibilitar um bem comum. Dessa forma, é preciso um sujeito consciente, pois como afirma Freire (2018):

Como **presença consciente** no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que **somos seres condicionados, mas não determinados**. Reconhecer que **a história é tempo de possibilidade e não de determinismo**, que o futuro, permita-se-me reiterar, é **problemático e não inexorável**. (FREIRE, 2018, p. 20, grifos nossos)

Desse modo, percebemos a necessidade de um sujeito consciente e crítico, que não se conforme com seu estado de condicionamento (porém, não determinado), todavia, consciente da sua constituição inacabada, busca inter(agir) no mundo. Quando o sujeito é consciente de seu inacabamento, ativa a capacidade que possui de distinguir e ressignificar essa condição, tornando-se ativo-reflexivo. Nessa linha de pensamento, o patrono da educação assevera que:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2019, p. 102)

Paulo Freire não apenas sonhava com uma educação transformadora, mas alinhava seus sonhos à realidade e a um projeto situado socialmente. Notamos esse fato, ao constatarmos, em suas obras, a evidência de que mudar é difícil, mas é possível. Isto é, ele se mostra contra uma ideologia fatalista, ainda enraizada em nosso país que normaliza(va) a miséria, a fome, as desigualdades sociais, não dando lugar aos sonhos e à esperança da possibilidade de mobilidade social.

É nessa perspectiva de sermos inconformados com o ‘determinismo mascarado’, que o autor trabalha com o conceito de educação libertadora, contrapondo a perspectiva bancária. De um lado, a primeira é aquela que além de considerar o contexto do aluno, constrói o conhecimento juntamente com ele, tornando-o participante ativo das interações sociais. Por outro lado, a segunda considera o sujeito como um ‘banco’, onde são depositadas teorias sem nenhum questionamento do educando, tornando-o passivo. A educação libertadora propicia caminhos para a autonomia do sujeito. É uma educação de possibilidades, (re)significações e construção, e não de transferências.

À guisa de exemplificar a educação libertadora, trazemos o relato de Bell Hooks, em sua obra *Ensinando a transgredir – A educação como prática da Liberdade*. A autora relembra o regime *aparthaid* que perpassou sua infância nos Estados Unidos, época em que a escola para negros era separada da dos brancos. Hooks (2013) relata o quanto o ato de educar era fundamentalmente político para os professores de sua escola e como ela via a experiência do aprendizado como um ato revolucionário e prazeroso. As aulas são descritas com discussões da luta antirracista, o lugar do negro no meio intelectual, além de que, os (as) professores (as) conheciam a família dos alunos, seus contextos, suas condições financeiras, sua casa e seu bairro.

Seguidora de Paulo Freire, Bell Hooks, apoiada nos postulados do autor, ilustra bem o que uma educação libertadora pretende, e como está, fundamentalmente, condicionada a conhecer a realidade em que se vive, assim como problematizá-la e modificá-la. Afinal, as aulas descritas davam condições de entender sua realidade e lutar contra a hegemonia colonizadora e branca. Hooks continua, e diz o quanto o aprendizado se tornou tedioso ao ir para a escola dos brancos, pois era apenas aquisição de informação.

Não diferente do contexto vivido por Hooks, nas salas de aula brasileiras, vislumbramos, ainda, práticas ‘autoritárias’ na atividade de leitura (BATISTA-SANTOS, 2018), sem muitos espaços para reflexões, nas quais os sujeitos são meros reprodutores dos discursos alheios. Essas práticas são marcadas por leituras homogêneas, sentido único e determinado por uma autoridade interpretativa, sendo que aqueles que não conseguem ‘captar’ esse sentido, são marginalizados no processo.

Assim, urge no contexto educacional atividades de leitura que rompam o sentido único e determinado expresso no texto. Outrossim, já não basta mais um processamento meramente decodificador, já não basta ler que ‘*Eva viu a uva*’,¹¹ é necessário “compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 1996, p. 72).

Diferentemente dessa prática silenciadora (FERRAREZI, 2014), defendemos uma perspectiva libertadora, emancipadora, na qual o sujeito é protagonista do seu dizer. Esse protagonismo não é individualista, mas social e dialógico, pois defendemos que as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2005, p. 195).

Dessa maneira, considerando o *lócus* deste estudo, presídio feminino, acreditamos que, além da remição de pena, essas mulheres têm a possibilidade, através da leitura, de reconhecer sua realidade e modificá-la. A possibilidade de ler o mundo parece acarretar esperança, conforto e novos olhares. Olhares esses, que conseguem se lançar para fora das grades e muros da reclusão. Dito isso, a seguir discutimos a concepção de leitura que nos possibilita uma formação emancipadora, ao dar e legitimar as vozes das participantes.

A LEITURA COMO PRÁTICA DIALÓGICA: UMA POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Contrapondo a concepção bancária, que tem em seu bojo uma concepção monológica de linguagem, como vimos, a educação liberta-

¹¹ Essa passagem é uma referência de Gadotti a Paulo Freire.

dora possibilita mudança de estado/condição ao permitir que o sujeito reflita e transforme seu contexto. Essa transformação nos concede trazer para discussão a concepção de Letramento, já que defendemos a leitura como prática social e libertadora.

Assim, não há como discutir a temática a respeito das práticas de leitura sem citar o contexto escolar. Para Street (2014), equivocadamente, o letramento no contexto escolar passou a ser um ‘definidor de padrão’, ou seja, na maioria das vezes, o contexto escolar é tido como única agência de letramento, o que acaba marginalizando e excluindo as outras variedades de Letramento(s) ou nas palavras de Street (2014), a *pedagogização*¹² do letramento.

Ainda, esse equívoco tem se estendido para a atividade de leitura denominada, leitura dominante no contexto escolar (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016; BATISTA-SANTOS, 2018), que se respalda numa concepção autônoma¹³ de letramento. Essa concepção tem sido reflexo da formação de professores de línguas e nas palavras de Magalhães (2012)

[...] a **concepção do letramento autônomo** é basicamente o **eixo norteador do currículo de Letras nas instituições de Ensino Superior**, que são encarregadas da formação principal de docentes de línguas, incluindo-se aí a língua portuguesa. **Um grande problema dessa abordagem de leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social**, como se existissem de forma independente (MAGALHÃES, 2012, p. 28, grifo nosso).

¹² Segundo Batista-Santos (2018, p. 50), baseada em Street (2014): a pedagogização do letramento “refere-se ao modo como uma variedade específica de letramento entre tantas outras é configurada e defendida como ‘padrão’ – o letramento escolarizado”.

¹³ O assim chamado modelo ‘autônomo’ do letramento, isto é, aquele segundo o qual o letramento é uma variável autônoma determinante de impactos cognitivos e socioculturais nos indivíduos e grupos em que é introduzido, está diretamente ligado a uma concepção de linguagem fundada num objetivismo abstrato que separa a língua da fala, ou o sistema de seus usos. Associada a essa concepção de linguagem, ou mais precisamente derivando dela, aparece nesse modelo uma caracterização da escrita como tecnologia de representação da fala e do pensamento, por conta de sua natureza objetiva, de separar o sentido do enunciado (*text meaning*) do sentido da enunciação (*speaker meaning*) (BUZATO, 2007, p. 112, grifo nosso).

Nessa linha de pensamento, para Zanotto e Sugayama, (2016, p. 24), a prática de leitura na escola tem se apresentado numa “concepção monológica de linguagem e de comunicação que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos”. Nessa concepção de leitura, o conhecimento é construído de maneira autoritária e homogênea, não se considerando as particularidades do sujeito.

Quando essa prática de leitura é predominante no contexto escolar, vemos que os sujeitos refletem em seu contexto social, em sua vida cotidiana, em suas relações interpessoais, fora da escola marcas dessa concepção. Percebemos, nessas relações, sujeitos passivos que têm suas vozes silenciadas e são intimidados pela autoridade “construída nas relações ideológicas, sociais que perpassam o sujeito e constroem as relações discursivas dominantes” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 30).

Com isso, é importante evidenciar a necessidade de práticas de leitura que possibilitem ao sujeito responder aos diálogos com a construção de múltiplos sentidos, tais como a refutação, a exposição de sua voz, a interação, o diálogo. O Projeto de Remição de Pena pela Leitura, desenvolvido dentro de presídios do estado do Tocantins é um possibilitador da implantação dessa prática de leitura que promove o diálogo. Para tanto, foi proposto uma ressignificação desse projeto, interrelacionando-o com a concepção de linguagem como interação social. Nessa concepção de linguagem, temos a perspectiva teórica de Volóchinov que discute a dialogicidade nas práticas sociais. Para ele,

a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 178).

Essa compreensão é possibilitada por meio das práticas de leitura que consideram o sujeito em seu contexto social, em seu cotidiano, em suas particularidades e suas necessidades. Com isso, a palavra desse sujeito “é sempre perpassada pela palavra do outro, que decisivamente também é a palavra de um outro. Assim, o autor para produzir

seu texto, considera o já dito pelo outro” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 65) e responde de diferentes maneiras. O sujeito é capaz de responder ao discurso a partir de sua compreensão. Assim,

a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Um texto lido de modo impositor, sem reflexão, sem diálogo, sem troca, deixa de exercer sua função social. Por isso, a importante necessidade de possibilitar a autonomia crítica aos leitores, sejam eles homens, mulheres, homossexuais, pobres, ricos, pretos, pardos, trabalhadores, presidiários ou crianças. Nesse mesmo sentido, é importante destacar que os diálogos não nascem repentinamente, mas são produtos a partir de outros diálogos que vão se transformando e ressignificando seus sentidos. Assim,

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência dos enunciados anteriores – emanates dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Dessa forma, o ato de ler é a possibilidade de diálogos libertadores, especificamente, para mentes encarceradas. Nesse contexto, para Volóchinov, a “palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

Para que o ato de ler, no presídio por meio do projeto de remisão, não seja visto como uma pena a ser cumprida, é necessário pro-

mover a emancipação do sujeito leitor, uma emancipação que conecte os extremos e que valorize as vozes marginalizadas. Dar voz a um sujeito não é apenas ouvir, é instigar, é promover ressignificações, é responder ao já dito e provocar o surgimento de muitas outras respostas. Então “a leitura não é sempre a mesma? Não, não é. Ela muda, se transforma, flutua, evolui e altera sua feição ou configuração” (RIBEIRO, 2021, p. 21).

Para explicar essa noção de leitura transformadora nos valemos da teoria do modelo ideológico de letramento que,

[...] ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. (STREET, 2014, p. 44)

O modelo ideológico de letramento, ao contrário do modelo autônomo, é um possibilitador do “processo de interação entre o sujeito e seu contexto social, em um fluxo de compartilhamento cognitivo que envolve ideologias individuais e cotidianas.” (BATISTA-SANTOS, 2018. p. 56).

Assim, é extremamente importante valer-se de teorias e métodos que valorizem o social e o indivíduo em suas particularidades para, com isso, contribuirmos com uma leitura que emancipe, que seja libertadora e não somente depositária. Para discutir um pouco mais a esse respeito, trazemos, na seção seguinte, as vozes que ecoam, como ato de emancipação e (re)existência em contexto de encarceramento.

ANÁLISE DAS VOZES DE REEDUCANDAS NA VIVÊNCIA DO TEXTO “ASSIM EU VEJO A VIDA”: UMA NARRATIVA SOBRE O EMPODERAMENTO FEMININO

Nesta seção, analisamos os excertos coletados na vivência de leitura do poema de Cora Coralina, *Assim Eu Vejo a Vida*, a saber:

Assim eu vejo a vida

A vida tem duas faces
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições da vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

Para tanto, nos respaldamos numa perspectiva dialógica de linguagem que se efetiva na e pela interação social, bem como nos embasamos na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL), pois o letramento é desenvolvido em qualquer ambiente no qual as práticas sociais, que envolvem a leitura e escrita, estão sendo utilizadas. Diante disso, priorizamos um ambiente não formal de ensino, uma Unidade Prisional Feminina de Palmas-Tocantins, dando voz às mulheres encarceradas, legitimando-as.

Assim, o que norteou a análise foi o questionamento sobre a contribuição da leitura como forma de emancipação feminina dentro de um presídio, transgredindo as concepções cristalizadas e silenciadoras de leitura. Essa leitura emancipadora, situa esse estudo numa abordagem de Linguística Aplicada *indisciplinar, crítica e transgressiva* (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), já que estamos legitimando e situando as vozes do sul (KLEIMAN, 2013). Ademais, buscamos compreender se a vivência colaborou para a formação de leitoras críticas e responsivas.

Com isso, essa metodologia, de cunho qualitativo e natureza interpretativista, foi realizada com a participação de quatro reeducandas, que foram escolhidas por participarem de um projeto de leitura conhecido como Projeto de Remição de Pena pela Leitura. Outrossim, suas identidades foram preservadas através da utilização de codinomes para citar as falas transcritas no trabalho. Assim, os codinomes das quatro reeducandas são: Kátia, Lívia, Manuela e Núbia. Importa dizermos que todas as falas foram transcritas literalmente como proferidas pelas participantes, ou seja, não fizemos revisão de língua, para garantir a espontaneidade das leitoras.

No dia anterior ao encontro, nós entregamos o poema que seria utilizado na pesquisa, pois o tempo era escasso e precisávamos otimizá-lo, visto que, em decorrência das limitações de entrada no presídio por causa da Covid-19¹⁴, o contato ocorreu de forma *online* e seguindo as normas da Unidade. No primeiro encontro, que se deu de forma individualizada, houve a discussão do texto, no qual as reeducandas expressaram suas interpretações de forma espontânea.

Como dito anteriormente, vale frisar que seguimos a concepção bakhtiniana, no qual a linguagem é considerada como uma atividade em que o enunciado é entendido como “ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsável”. A atitude responsável encontra-se no tom e na entonação do enunciado, que emerge do universo de valores em que o Ser se situa. Por isso, “viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se com respeito a valores”, afinal, “a palavra viva não conhece, portanto, um objeto [...] como algo totalmente dado. O mero fato de eu falar sobre ele significa que assumo certa atitude frente a ele, uma atitude não indiferente” (FARACO, 2009, p. 24).

Outrossim, Bakhtin afirma que não há enunciados neutros, pois estes sempre surgem em um contexto cultural saturado de sentidos e valores, sendo considerados como uma tomada de posição. Por

¹⁴ Esse trabalho, assim como a coleta de dados, foi elaborado durante a pandemia do SARS-CoV-2 – Covid-19, respeitando todos os protocolos sanitários. Até o presente momento, totalizam-se 509.282 vidas perdidas em decorrência da doença. A todo povo brasileiro e às famílias enlutadas, nossas sinceras condolências. Dados disponíveis em: https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?_ga=2.172722400.254749144.1624633814-74ed8f-49-e953-806a-a081-cca1f0af7fa3, acesso em: 25/06/2021.

conseguinte, a linguística por si só é insuficiente para investigar a língua, pois enfoca o enunciado como algo puramente verbal, desvinculado do contexto social e indiferente aos valores que o circunda, sendo necessário acrescentar os estudos filosóficos no estudo da linguagem (FARACO, 2009).

Dito isso, iniciaremos as análises propriamente ditas, com o primeiro turno de fala, retirado da vivência acerca do poema de Cora Coralina, *Assim Eu Vejo a Vida*. Começaremos com a fala de Núbia, pois seus enunciados comprovam que muitos comportamentos são reproduções “passivas” do meio social. Assim, em seguida iremos analisar as falas de Kátia, Lívia e Manuela, que se contrapõem ao dito por Núbia. Vejamos o que ela diz:

Núbia: Não tipo assim... a mulher sábia ela ajuda tudo né? e a mulher que não é sabida... que não sabe de nada ela só destrói né? não leva nada pra frente... não quer construir nada... não quer construir nada da vida... entendeu?... e a mulher tem que ser sábia né? tem que ser sabida tem que ser [...]

Mediadora: E o que seria ser uma mulher sábia pra você?

Núbia: Ah...ser uma mulher sábia pra mim é ter... pra mim né mediadora?... tem que ser boa no casamento tem que ter compreensão das coisas né? se o marido chegar e falar as coisas pra você é assim assim mesmo que esteja errado a gente tem chegar lá conversar entendeu? [...] querer destruir entendeu? porque muitas é assim... muita mulher tem ciúme demais né? quebra tudo... xinga palavrão... depois perde o casamento aí fica triste né? aí a mulher é a cabeça do homem né?... eu penso né mediadora?

A princípio, antes de analisarmos o excerto acima, devemos evidenciar que Núbia é uma mulher evangélica, demonstrando muita devoção, uma vez que suas falas ecoam outras vozes, o discurso bíblico. Diante disso, quando ela interpreta o texto, em específico na parte que a autora fala: “saber viver é a grande sabedoria”, ela enfatiza que uma mulher sábia deve manter o casamento e aceitar o que é dito pelo marido como basilar para que se saiba viver. O posicionamento de Núbia,

promove uma intertextualidade com a passagem bíblica, expressa em Provérbios 14:1: “Toda mulher sábia edifica sua casa, mas a tola deruba-a com as suas próprias mãos”.

Ainda, essa leitura dialoga com o que discutimos na seção anterior, quando Bakhtin (2005, p. 195) afirma que as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo”, esse algo novo torna-se uma réplica. Percebemos que em seu contexto sociocultural predomina a opressão sofrida por mulheres ao longo da história, e, isso é compreendido quando notamos que essas injustiças relacionadas ao gênero feminino têm como justificativa os textos bíblicos. Vejamos os turnos a seguir.

Mediadora: Certo... então você acha por exemplo... que:: uma mulher pra ela:: pra ela ser uma pessoa digna né? “dignificar” você acha que ela tem que saber lidar... com a sua casa? com a sua morada?

Núbia: Com sua morada e com tudo... com tudo né?... com os amigos... com tudo... familiAR...

Mediadora: E quando você fala que ela tem que:: escutar o marido... como seria esse escutar o marido?

Núbia: É porque assim eu já vi assim muitos... -- como eu te falo -- muitas amigas minhas mesmo que já perdeu o casamento que tinha tudo porque deixou de escutar né? ouvir mais as amigas... e comete erros entendeu? aí quando vai olhar pra trás a burrada já foi feita e não pode mais consertar entendeu?

Mediadora: Tendi...

Núbia: Foi parar em grandes lugar assim... como o cabaré:: como já vi acontecer entendeu?

Mediadora: Se prostituir né?

Núbia: Isso... aham... e eu já tinha falado pra ela “você não foi uma pessoa sábia você não sabe edificar a sua casa... porque se você soubesse... não tinha acontecido isso... aí cadê suas amigas?” “me abandonaram” é isso...

É interessante o posicionamento da mediadora, que busca por meio de questionamentos compreender o posicionamento de Núbia, já que ela foi contrária a todas as outras participantes. O posiciona-

mento dela, assim, continua sendo respaldado pelo princípio bíblico (Provérbios 14:1), que muitas vezes é retirado fora de contexto para justificar determinadas ações. A fala de Núbia reflete uma concepção conservadora, pois considera a submissão da mulher uma característica ligada à fé cristã, que é aceita de forma indubitável. Logo, o discurso bíblico assumido por ela confirma o que é pregado pelas instituições cristãs, em que o livro sagrado traz as bases da “boa conduta” da mulher (SANTOS *et al.*, 2020).

Indo na contramão do discurso de Núbia, percebemos que Kátia faz uma leitura mais ampla que contrapõe o posicionamento conservador condicionado na sociedade patriarcal. Assim, nas palavras de Kátia,

Éh:: que a gente aprende a caminhar a levar os fardos da gente as lutas... com as pedras que a gente encontra no caminho entendeu? a gente... vai aprendendo porque **não existe caminhada sem obstáculos entendeu?** Ih:: é com isso que a gente aprende a viver aprende a voar nós mulheres aprende a voar porque hoje em dia... nós temos mulheres advogadas mulheres juízas mulheres... éh:::: mestre de obras... arquitetas cantoras porque o mundo hoje em dia tá **MUItó evoluído** com mulheres cantoras de vários tipos de músicas... éh:: e assim vai... de vários tipos de profissões a mulher tá lá... **que antigamente... o lugar da mulher era dentro de casa... esquentar a barriga no fogão e esfriar na pia entendeu?** e aí graças a Deus de tanto ela esfregar a barriga no:: como se fala... no giral e esquentar no fogão ela acabou abrindo os olhos que ela precisava ir mais além... ela tinha capacidade mesmo que não seria fácil... e com essas dificuldades ela pegava pra ela como alimento como aprendizado... a gente pega como aprendizado como alimento faz a gente ser uma pessoa mais forte...

No discurso de Kátia - ‘que antigamente... o lugar da mulher era dentro de casa... esquentar a barriga no fogão e esfriar na pia entendeu?’ - podemos perceber que ela interpreta o poema a partir de uma visão que nos remete ao tempo em que a mulher era apenas dona de casa e mãe, em que sempre estava limpando e cozinhando à espera

do marido, o que retrata a sociedade definida como patriarcal. Assim, percebe-se que a leitura feita por ela possibilitou “(...) um envolvimento emocional intersubjetivo com o autor” (SUGAYAMA, 2017, p. 160), o que nos remete ao dito por Bakhtin, no qual os enunciados emergem de uma atitude responsiva.

Em seguida, sua fala revela que ao se depararem com opressões de gênero, classe e cor, nas quais as mulheres eram subjugadas, elas questionaram o sistema de valores da sociedade e buscaram seu lugar dentro das instituições sociais. Assim, essas mulheres lutaram e conquistaram, com muito esforço, profissões e direitos que eram considerados masculinos e, também, respeito. Ou seja, o percurso histórico do sexo feminino é de luta por igualdade, sempre pautado por obstáculos revestidos de preconceito.

Lívia, outra mulher encarcerada, compartilha do mesmo pensamento de Kátia, pois acredita que atualmente as mulheres ganharam voz, tornaram-se empoderadas e se posicionaram como mulheres independentes.

Lívia: Eu acho assim **pelo fato de ser mulher porque antigamente o povo tinha muito a questão do preconceito de que só o homem tinha que manter casa que só o homem poderia trabalhar...** então a mulher meio que ficava de escanteio pra ser dona de casa pra ser mãe essas coisas então ela meio que se a aprisionava naquilo... **então hoje em dia as mulheres éh:: ganharam voz né? Não é à toa que existe mulheres que são presiDENtes que são prefeitas e assim por diante...** então elas ganharam a voz de trabalhar... podem sair de casa realizar o sonho delas ter a conquista delas e sim ser mãe ter família e tá cuidando... mas não ali aprisionada só dentro de casa...

Assim, inferimos que a leitura do poema revela algo sobre as experiências dessas mulheres, inserindo-as em um determinado contexto sociocultural. Além disso, quando ela fala - ‘*então hoje em dia as mulheres éh:: ganharam voz né?*’ - emerge o sentimento de domínio que as mulheres conseguiram sobre suas vidas e corpos. A leitura de Lívia, possibilita um ato emancipatório, uma vez que ela promove uma reflexão-ação na construção de sentido, ou seja, refletindo sobre

a situação da mulher, a participante age responsivamente ([...] *então elas ganharam a voz de trabalhar... podem sair de casa realizar o sonho delas ter a conquista delas e sim ser mãe ter família e tá cuidando... mas não ali aprisionada só dentro de casa...*).

Portanto, os enunciados dessas mulheres demonstram que elas entendem o lugar de silenciamento da mulher, e que elas se uniram e conquistaram sua voz, não aceitando serem caladas por justificativas preconceituosas e segregacionistas, como não poder trabalhar ou estudar, pois o lugar de mulher é “esfregando” a ‘barriga no giral’ e ‘esquentando [a barriga] no fogão’. Com isso, as reeducandas criticamente construíram leituras do poema com o sentido de empoderamento feminino, visto que a mulher se insere no mundo de forma ativa, não mais de forma passiva.

Manuela: Sim nasci em tempos rudes... porque eu nasci no tempo que era mais difícil as coisas né? que foi no tempo passado... então com esse tempo me fez aceitar muitos desafios muitas coisas e aprendi também como uma lição de vida... como aprender a viver e saber caminhar com as próprias pernas... muitas vezes a gente ser independente é muito bom... isso aí ensina a viver a gente...

Em seguida, do seu lugar de fala, a reeducanda Manuela, que tem 60 anos de idade, confirma que antigamente os tempos eram “rudes” para pessoas do gênero feminino, e, com isso, ela teve que aprender a se calar e aceitar os desafios impostos à sua geração. Mas, a sua fala - ‘caminhar com as próprias pernas... muitas vezes a gente ser independente é muito bom...’ - demonstra que ela se emancipou e impôs sua voz, o que a tornou uma mulher independente. Sua leitura crítica e reflexiva demonstra que o texto tem um teor ideológico, dado que problematiza questões relacionadas ao preconceito de gênero, que foi aceito e consolidado durante muitos anos.

Em um apanhado geral, percebemos que cada detenta usou do seu repertório de vida para significar o poema, isto é, usaram a criticidade, a partir da reflexão-ação, para ressignificar o texto a partir de suas próprias vivências de mundo. Além disso, a discussão acerca do lugar da mulher na atualidade envolveu a todas, não apenas pela men-

ção da mulher no poema, mas também por identificarem as dificuldades impostas ao longo de sua vida por causa do gênero.

Podemos dizer ainda que, Kátia, Lívia e Manuela não apenas decodificaram o poema, mas problematizaram-no, e acionaram seus conhecimentos prévios para formar uma linha retrospectiva do papel da mulher no decorrer dos anos. A leitura, feita por cada uma dessas reeducandas, transpassa os componentes lexicais do poema, isto é, efetuam, de fato, uma leitura de mundo, que para Freire (1989) precede a leitura da palavra. A última detenta, Núbia, também fala a partir das suas inferências de mundo, a partir da sua religiosidade, ou seja, sua fala é situada socialmente.

CONCLUSÃO

A educação libertadora de Paulo Freire versa sobre uma prática que, inicialmente, reconhece a realidade em que se está inserido, para então, transformá-la. Como visto, todas as reeducandas apresentam consciência da realidade do papel da mulher em um espaço diacrônico. Devemos relembrar que, todas essas reeducandas estão inseridas no projeto de promoção à leitura, o que nos faz pensar que são mulheres que estão desenvolvendo suas habilidades leitoras, mesmo que com objetivo uno de redução de pena.

O estímulo da leitura através do Projeto de Remição de Pena pela Leitura contribui para formação de práticas leitoras fora do contexto escolar, como defendido por Street (2014). Mesmo sabendo que há a diminuição da pena a cada livro lido, inferimos por meio das participações, que as detentas aceitaram participar desse projeto, a princípio, pela diminuição de sua sentença, mas, ao longo do tempo, isso fica em um segundo plano, pois a própria prática leitora ganha espaço, por diversos motivos.

Ademais, observamos que o ato de ler para as reeducandas é um processo de conquista, de libertação, de reflexão e consciência a respeito do seu lugar. Com as discussões promovidas, a leitura se mostra libertadora, pois surgem questionamentos e ressignificações acerca da mulher encarcerada por uma ‘sociedade opressora’.

O trabalho desenvolvido foi primordial para o entendimento de que para alcançar liberdade é necessário saber refletir, questionar, se posicionar, ou seja, é preciso ler o seu próprio mundo e o mundo à sua volta, é preciso partir do seu lugar para compreender o lugar do outro e vice-versa. A liberdade para essas mulheres pode estar relacionada ao cumprimento de suas penas, mas, além disso, está relacionada à sua autonomia no pensar e agir dentro do contexto no qual estão inseridas.

Por fim, acreditamos que o fato de estarem privadas de liberdade, ou ainda, em um ambiente não-educacional, não sentencia a possibilidade de mudança através do fenômeno social da prática leitora. Pelo contrário, acreditamos na leitura como uma fonte inesgotável de ressignificações e recomeços.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Maria Ermântina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 3. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BATISTA-SANTOS. **Prática dialógica de leitura na universidade:** uma contribuição para a formação do leitor responsável e do professor letrador. PUC - São Paulo, 2018.
- BÍBLIA SAGRADA, **Provérbios - Antigo Testamento.** Tradução em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida. 4. ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. 1664 p.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.
- FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

G1. Mortes e casos de coronavírus nos estados. Disponível em: https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/?_ga=2.172722400.254749144.1624633814-74ed8f49-e953-806a-a081-cca1f0af7fa3. Acesso em: 25 jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. org. Paulo Freire: uma bibliografia. **Instituto Paulo Freire**. Cortez Editora, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUSBRASIL. População carcerária feminina aumentou 567% em 15 anos no Brasil. Disponível em: <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/252411149/populacao-carceraria-feminina-aumentou-567-em-15-anos-no-brasil>. Acesso em: 23 jun. 2021.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. Luiz Paulo da Mota Lopes (org.). 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, [2000] 2012. p. 69-92.

PENNYCOOK, A. (2006) **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, p. 67-84.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SANTOS, Wilton Petrus dos, et al. **O silenciamento da mulher evangélica:** palavras e contrapalavras. Humanidades e Inovação, Palmas, TO, v. 7, n. 24, p. 92-106, out. 2020. Mensal. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:f0gXwknzXQAJ:https://revista.univins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4060/2219+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 jun. 2021.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Múltiplas leituras:** novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39, 2016.

**LEITURA: ESTUDOS
LITERAIS E CULTURAIS**

POR UMA LEITURA DECOLONIAL DO ROMANCE *PONCIÁ VICÊNCIO*, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maria Perla Araújo Moraes (UFT)
Frederico José Andries Lopes (UFMT)

INTRODUÇÃO

Franz Fanon começa o seu livro *Os condenados da terra* afirmando que a “descolonização é sempre um fenômeno violento.” (1968, p. 25) Acontece que a retórica nacionalista, propulsora ou de um novo sistema político ou da libertação colonialista, procura se fixar no discurso do nascimento do novo ou da entrega da nação ao povo, esquecendo que dispositivos e o pensamento colonizador tendem a permanecer mesmo que o processo histórico tenha sido suplantado. Por isso, em países que passaram pela colonização, é sempre necessário estarmos atentos as nossas práticas sociais e culturais para que elas não sejam uma reprodução de estruturas coloniais.

Conscientes desse aspecto, nas aulas de literatura, podemos propor leituras que façam aflorar dos textos literários questionamentos que estão silenciados em nossa vida social. Assim, trata-se de, nas leituras dos textos, movimentar estratégias e conceitos que descontruam uma narrativa social centrada na homogeneização dos sujeitos. Assim, além de nos atentar a quais textos literários estudamos, devemos perscrutar práticas de leituras que nos façam acessar as tensões de nossa sociedade.

Este capítulo procura investigar a obra *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo, que gira em torno da temática das dinâmicas étnico-raciais em um período posterior à abolição da escravatura, nascimento da República e começo da modernização do Brasil. Queremos observar como a obra nos oferece uma resposta decolonial denunciando o impacto da colonialidade sobre as identidades negras nas sociedades livres do jugo colonialista.

O pensamento decolonial nos ajuda a entender sociedades que passaram pela colonização, ao refletir para além da retórica nacionalista, própria da narrativa da nação moderna, como Bhabha explica em *O local da cultura* (1998). A decolonialidade, tal como a encontramos em Maldonado-Torres (2019); Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) e Mignolo (2011), questiona a retórica universal e humanista a partir da qual muitos países constroem suas narrativas nacionais, localizando nessas ideias a tradição eurocêntrica de pensar o mundo, portanto um particularismo. Denuncia, ainda, que leis, instituições e a vida social de países que passaram por uma colonização podem, na realidade, continuar a validar a maneira de ser, o poder e a episteme hegemônica do Norte global. Com essa dinâmica, os países que passaram pela colonização abdicam de entender processos históricos que culminam em problemas culturais e sociais internos, bem como descartam pensar nas relações supranacionais que também podem propiciar a criação ou manutenção de subalternidades. O pensamento crítico decolonial apresenta um giro que, em detrimento à apologia à globalização e à afirmação dos diálogos culturais harmoniosos, enfatiza e aponta para as assimetrias de poder existentes nas geopolíticas globais.

O romance *Ponciá Vicêncio* tratará de identidades afrodiáspóricas nas figuras de ex-escravizados e das gerações seguintes de afrodescendentes após a abolição da escravatura no Brasil. Especificamente narrará a história de um grupo de personagens que tenta resistir às adversidades que são impostas aos negros na sociedade brasileira no final do século XIX e começo do século XX. Ponciá, seu irmão Luandi, sua mãe, pai e o Vô Vicêncio moram no campo num arrendamento de terras de coronéis brancos. Ponciá, acreditando que, se permanecer no campo, não conseguirá sair do ciclo de miséria e sofrimento de sua família, vai para a cidade, esperando arrumar um trabalho assalariado, comprar uma casa e mandar buscar a família. Entretanto, na cidade, encontra solidão, violência e preconceito, retrato da forma como a sociedade brasileira tratará as populações negras, reproduzindo a lógica colonial de ver essas identidades.

Muitos romances brasileiros dramatizam a diáspora dentro da nação e suas consequências sob o ponto de vista político ou social, como a diáspora nordestina no ciclo da borracha ou diante da seca do início

do século XX: *A bagaceira* (1928), de José Américo de Almeida; *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz; *Terra de Icamiba*, de Abgvar Bastos; *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos; *Um punhado de vidas* (1949), de Aristófanes Castro; *Andirá* (1965), de Paulo Jacob; *Relato de um certo Oriente* (1989), de Miltom Hatoum. Mas poucos são os textos que tratam do drama da diáspora africana no período de escravização no Brasil e dos deslocamentos internos das populações negras no Brasil após a abolição da escravatura, como é o caso de *Ponciá Vicêncio*. Conceição Evaristo nos oferece uma história cuja importância se encontra nesse rompimento com um tempo linear, homogêneo e sem fraturas sociais dentro na nação ao apontar para os dramas das populações negras diante de uma sociedade colonizada pela modernidade/colonialidade.

Se não acionarmos o entendimento histórico do passado colonial e a manutenção de suas estruturas, mesmo em sociedades descolonizadas, certamente produziremos uma visão muito parcial sobre o Brasil. Com um entendimento complexo sobre esses processos, podemos observar como essas sociedades transformaram e continuam a transformar suas histórias, territórios e sujeitos a partir de um olhar do Norte global. Portanto, é pertinente movimentarmos o pensamento decolonial para promover leituras literárias que resgatem do silenciamento vários sujeitos que compõem a nação.

O DECOLONIAL E A SOCIEDADE BRASILEIRA

Se olharmos para a história de maneira linear e reproduzirmos a versão dos “vencedores”, como diz Walter Benjamin, encontramos vários fatos que podem nos dar a impressão de que a mudança política, social e econômica do final do século XIX e início de XX, no Brasil, procurava encaminhar a sociedade para sua emancipação. A República tinha sido proclamada acabando com o regime monárquico, tão desacreditado desde a Revolução Francesa; a abolição da escravatura fazia o Brasil entrar no rol de países cujos mercados são fomentados por relações trabalhistas assalariadas; as cidades modernas apareciam e capturavam um imaginário de mudança não só espacial, como também social, uma vez que a maioria dos postos de trabalho assalariado se encontrava na vida urbana.

Apostava-se, nessa linha de raciocínio, na transformação como algo que instauraria o novo, numa crença de que seriam não só estruturas passadas, como pensamentos arcaicos responsáveis pelas mazelas econômicas e sociais de determinados espaços e sujeitos. As elites brasileiras, que apoiavam esses novos tempos, abraçaram esse paradigma moderno se identificando com ideias positivistas, liberais e progressistas declarando que, embora tivéssemos o país, era necessário construir uma nação a partir desses pressupostos. Aqui, desejava-se a modernização, porque o perigo maior era “o passado, associado ao atraso, à natureza e aos instintos”. (MISKOLCI, 2013, p. 12)

Quando nos filiamos a essa versão da história, somos levados pelo vento do “progresso”, sem nos determos nas ruínas dos projetos de modernização do Brasil. Mesmo que sejamos ofuscados pelo paradigma moderno, é necessário lembrarmos de Walter Benjamin que chama atenção para nos determos nessas ruínas, como o seu anjo da história o faz (BENJAMIN, 1987). Nesse sentido, propomos entender a sociedade brasileira no final do século XIX e início do século XX fazendo uma leitura a contrapelo: a que confronte a euforia moderna a um panorama mais complexo em que permanências e não rupturas nos ajudam a entender o Brasil e seus impasses. Para isso, analisaremos o romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo.

O romance, escrito por uma voz ex-cêntrica, pode nos apresentar aquela “tradição dos oprimidos” para quem o estado de exceção é “uma regra geral” (BENJAMIN, 1987, p. 226), nos afastando de uma maneira hegemônica de entender e pensar o mundo. Então, em vez de nos fazer mergulhar no progressismo em que problemas estruturais podem ser solucionados pela mudança do regime político, social e econômico, por exemplo, somos conclamados pela escrita de Conceição Evaristo a ver os impactos dos processos históricos em nossa vida social, sobretudo em grupos étnico-raciais não-hegemônicos. Com as narrativas desses grupos, temos contato com uma subjetividade que não só desvia das narrativas sociais hegemônicas, mas aponta para suas falácias. Para o líder indígena Ailton Krenak, essas subjetividades são resistente à homogeneização promovida, principalmente, pela sociedade de consumo:

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. (...) Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (KRENAK, 2019, p. 32-33)

Para Ailton Krenak, é importante nos contrapormos à homogeneização porque ela instaura um conceito, um tempo e uma história para a humanidade que não contemplam muitos sujeitos, mostrando ser mais uma maneira hegemônica de produzir narrativas para o mundo e um particularismo do que uma universalidade.

Dessa forma, é fundamental pensarmos nos impactos da colonialidade em sociedades livres do colonialismo como processo histórico. Isso porque acreditamos que o que se tem hoje nessas sociedades é a manutenção das práticas sociais e dinâmicas étnico-raciais ditadas pelo Norte global. Capturadas e reproduzidas pelos grupos hegemônicos em ex-colônias, aqueles que se beneficiam com a manutenção da colonialidade, essas formas estão naturalizadas na linguagem e no cotidiano, justificando a exclusão e a subalternidade de amplos setores da população.

Boaventura de Souza Santos (2007) nos ajuda a entender o problema sobre o qual a colonialidade se assenta: alguns bens e valores são pensados somente para alguns grupos enquanto que outros são excluídos de usufruir desses benefícios. Dessa forma, a ideia do acesso ao bem-estar universal, sobre a qual o pensamento moderno está ancorado, trata-se, sobretudo, de um particularismo. Como, então, uma narrativa tão excludente conseguiu se fortalecer como hegemonia? De acordo com Boaventura de Souza Santos (2007, p.72), existia, nas colônias, a lógica da “apropriação/violência” em relação ao colono em

contraposição à “regulação/emancipação” do homem branco europeu. Ao colonizador se associavam imagens e pressupostos libertários e iluministas aplicados somente a si, uma vez que os direitos de um homem branco europeu, por exemplo, eram diferentes dos colonos. A explicação para essa diferença de tratamento dentro da mesma episteme seria o estado de selvageria, a barbárie em que viviam os colonizados. Reforçava-se a ideia de que a colonização era um processo que visava o “desenvolvimento” dos colonos, tendo como espelho a sociedade europeia.

Assim, baseadas nesse argumento, sociedades colonizadas por essa episteme a reforçam constantemente, elegendo territórios, dentro da nação, onde reinaria o progresso por conta da civilidade dos grupos, e aqueles considerados arrasados por causa do predomínio da barbárie. Essa dinâmica aponta para o fato de que sentidos, modelos econômicos e sociais são permanentemente produzidos pelos centros hegemônicos, pelo Norte-global, sem nenhuma discussão sobre o que significaria apostar nesses modelos tendo em vista sociedades fragmentadas pela experiência colonial.

De qualquer forma, os países não-hegemônicos, como o Brasil, continuam numa corrida rumo ao progresso e à modernidade, tentando ser a imagem do espelho refletido de Próspero, personagem shakespeariano e metáfora do colonizador. Seria a “Rua de mão única”, de Walter Benjamin, ou a crença de que, com a modernidade, com o “progresso” vem a liberdade econômica, social e política. A história de como a riqueza dos países hegemônicos está assentada na criação permanente de subalternidade das sociedades não hegemônicas permanece como uma dinâmica difícil de ser rompida. A história de como amplos setores das ex-colônias se apoderaram dos paradigmas hegemônicos para fazer a manutenção do poder construído a partir de desigualdades históricas também é sequestrada da narrativa oficial desses países.

Para perceber esse jogo de poderes em torno das narrativas sociais que nos cercam, podemos acionar o pensamento decolonial. A partir dele, conseguimos observar as estratégias de manutenção de poder colonial em amplos setores da nossa sociedade que naturalizam a maneira de os países hegemônicos ver o mundo apostando numa rua de via única como história possível a ser seguida. De acordo com Maldona-

do-Torres, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2019), a colonização produz o processo de colonialidade que acaba impondo as “lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial” (2019, p.9) Os escritores operam com a expressão modernidade/colonialidade para descrever que a apostila no paradigma moderno, que muitas sociedades que foram colonizadas realizam, não deixa de ser uma maneira de a tradição eurocêntrica e hegemônica se afirmar como produtora de conhecimento, promotora de humanismo e universalismos, enfim, essa tradição agencia as formas de validar e entender o mundo.

Entretanto, a modernidade/colonialidade, naturalizada pelos processos coloniais e pelo fato de ter se tornado hegemonia, é denunciada pelas resistências e lutas dos grupos subalternos afetados por esse pensamento. Esses grupos questionam a colonialidade e o apagamento de suas identidades quando lhes são negadas a possibilidade de serem sujeitos e a possibilidade de validação do mundo a partir de repertórios distintos ou mesmo opostos aos hegemônicos. Boaventura de Souza Santos denuncia a maneira parcial de o pensamento hegemônico referendar o mundo e advoga pela co-presença dos saberes. Explica as assimetrias de poder de validação de sentidos para o mundo a partir de um “pensamento abissal”, em que os “deste lado da linha” criariam uma hierarquia com os “do outro lado da linha”:

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. (SANTOS, 2007, p. 71).

As ex-colônias são os países do “outro lado da linha” e, como tais, não são vistos como produtores de visões que dão sentido ao mundo apenas como reprodutores das versões do Norte global. Assim, há, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, uma “injustiça cognitiva global”. O aspecto da apropriação/violência, que marcava a relação colo-

nial, permanece, fazendo com que países que passaram pela colonização demarquem territórios e subjetividades que devem ser protegidos pelo Estado quanto mais se aproximem das ideias do Norte global.

Entretanto, em países de colonização portuguesa, omite-se e minimiza-se essa modernidade/colonialidade principalmente a partir do argumento da forma distinta de Portugal implementar políticas coloniais. Nesse sentido, temos que pensar que, de fato, o colonialismo pelo qual o Brasil passou é distinto de outros colonialismos, como o britânico. O colonialismo semiperiférico de Portugal pode ser entendido dessa forma uma vez que o país não era hegemônico, tendo até mesmo que acatar a partilha do território do continente africano na Conferência de Berlim (1884-1885):

Como Portugal, dentro da Europa, não se constituía em potência hegemônica, seu colonialismo será diferente daquele considerado norma, como o colonialismo britânico. A condição semiperiférica de Portugal não produz uma imagem em que os colonizados pudessem se espelhar, uma vez que também ele estava subjugado economicamente a outros países europeus. Utilizando-se do texto de Shakespeare *A tempestade*, Boaventura de Sousa Santos defende que Portugal mirou-se no espelho de Próspero (metáfora do colonizador hegemônico) e no de Caliban (imagem do colonizado) dada sua situação de fronteira tanto em relação à hegemonia europeia quanto em relação aos países que colonizou. (MORAIS e LOPES, 2018, p. 17)

Entretanto, Portugal também reafirmará a apropriação/violência de seus territórios coloniais, mesmo que não seja país hegemônico. Apostará na política assimilacionista que, na prática, garantirá casamentos mistos para o controle das terras e a reprodução social de seu modo de ser. Por uma certa crítica, essa estratégia será lida como algo positivo, ao associá-la à não-violência e à cordialidade, em detrimento ao colonialismo da Inglaterra. Argumenta-se que, na África do Sul, por exemplo, o apartheid foi adotado como política estatal, diferente de como Portugal se relacionou com as diferenças étnico-raciais. Ao incentivar o assimilacionismo e a mestiçagem entre colonos e colonizados, Portugal não só garantirá o poderio territorial, mas também

a reprodução e manutenção de seu modo de administrar e valorar o mundo, interferindo de maneira decisiva na história desses países.

As ideias do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, que enfatizavam a mestiçagem, foram um dos modelos teóricos usados por Salazar, nas décadas de 1950 e 1960, para validar o Império Colonial Português no continente africano:

A cordialidade característica do português nas suas relações com os povos e as raças de cor, cordialidade favorecida ou, talvez se possa dizer melhor, condicionada pelo extenso e profundo mestiçamento a que o levaram, no Brasil e noutras áreas, predisposições especialíssimas desenvolvidas nele desde tempos remotos e estimuladas pelas circunstâncias, também especiais, que lhe rodearam o esforço de conquista e de colonização realizado nos trópicos quase só com homens, é um traço que nos auxilia a compreender e a interpretar, não apenas a formação dos povos modernos de origem portuguesa, mas a sua situação atual: a situação atual das suas relações – de uns com os outros e de todos com Portugal. (FREYRE, 2010, p. 28)

O lusotropicalismo de Freyre defende a ideia de que Portugal soubera lidar com os encontros culturais no continente africano dado seu histórico de formação identitária. A Península Ibérica, como palco de diferentes invasões ao longo dos séculos, juntamente ao cristianismo em detrimento ao protestantismo e sua ligação com a exploração capitalista, teria proporcionado essa maneira cordial ou colonialismo cordial empreendido pelos portugueses. Nessa leitura, a política assimilacionista seria uma saída cordial para a vida dentro da colônia, sobretudo as do continente africano.

A independência do Brasil em 1822 faz de nossa conjuntura colonial diferente dos países africanos sob o jugo de Portugal. Entretanto, mesmo não mais sob o domínio administrativo, econômico e político de Portugal, nas décadas finais do século XIX e início do século XX, seremos impactados pela modernidade/colonialidade como processos incorporados a nossa vida social, delineando a dinâmica hegemônica de lidar e pensar certos grupos sociais, dividir territórios e compor narrativas para justificar privilégios.

A mestiçagem defendida por muitos intelectuais brasileiros no século XIX será uma ideia usada para apagar a história da diáspora africana, bem como silenciar qualquer demanda dos negros escravizados recém-libertos. Fomentava-se a ideia de que a mestiçagem desembocaria num Brasil branco:

O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco.” (SCHWARCZ, 1993, p. 16).

Mais tarde, no século XX, a mestiçagem se aliará à teoria do luso-tropicalismo e comporá uma narrativa que minimizará a violência dos anos coloniais e proporá um fim dessas questões rumo à construção de um país novo sem resquícios do passado. Essas ideias visam apagar os impactos históricos da colonização e da escravização no Brasil, concentrando a explicação da existência de grupos mais vulneráveis no pouco “desenvolvimento” do Brasil. Vejamos a ideia de Vargas nos primeiros anos da década do século XX:

(...) o regime de Vargas coincidiu com tentativas oficiais de minimizar diferenças e desigualdades étnico-raciais. O discurso dominante tornou-se uma ideologia nacionalista de mestiçagem e democracia racial, e a promessa de que o desenvolvimento industrial seria a solução para os problemas sociais do Brasil. (CICALO, 2015, p. 105).

No século XIX, amplos setores da nossa recém Repúblca vão co-adunar com a ideia da miscigenação, sobretudo porque um problema bem concreto estava presente naquele momento: a abolição da escravatura. Em vez de apostar numa resolução do problema como indenizações, reformas agrárias ou outra política que pensasse em como o ex-escravizado seria incorporado como cidadão na nação, o Brasil optou por aplacar qualquer reivindicação nesse sentido adotando a ideologia da miscigenação e, depois, acrescentou a ela a cordialidade. É diante desse panorama que temos que pensar a obra que analisaremos: nesse

jogo de forças hegemônicas que, mesmo findada a colonização, podem permanecer porque setores da sociedade defendem essa geopolítica que chancela alguns territórios e subjetividades como os únicos produtores de valores e conhecimento e outros como subalternidades.

PONCIÁ VICÊNCIO E A DECOLONIALIDADE

Ponciá Vicêncio, da escritora Conceição Evaristo, apresenta o panorama social do final do século XIX e começo do século XX repleto de problemas históricos que são silenciados dentro da narrativa moderna da nação brasileira. De acordo com Bhabha, em prol de uma pedagogia que transforma os “muitos como um” dentro da nação, cria-se uma comunidade imaginada que vive um tempo linear e homogêneo. Ao contrário dessa perspectiva, pode existir também contra-narrativas que rasuram esse tempo e essa pedagogia:

As contra-narrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais quanto conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais “comunidades imaginadas” recebem identidades essencialistas. Isto porque a unidade política da nação consiste em um deslocamento contínuo da ansiedade do espaço moderno irremediavelmente plural.
[...] (BHABHA, 1998, p. 211).

O romance trata da história de Ponciá e sua família, moradores da Vila Vicêncio, uma comunidade de ex-escravizados e seus descendentes. Nesse local, a prática comum era os homens passarem dias trabalhando nas lavouras dos coronéis, como o pai e irmão de Ponciá fazem, e só retornarem para casa esporadicamente. Esse tipo de dinâmica de trabalho era comum logo após a abolição da escravização:

[...] Uma vez que a terra inculta era abundante, a concessão de um lote ao colono ou morador implicava custo zero e permitia abatimento considerável do salário monetário. Ao mesmo tempo, a

fim de neutralizar a fraca fluidez do mercado de trabalho, fixava-se a família do trabalhador dentro da propriedade rural, concedendo-lhe casa de moradia gratuita. Verbais ou formalizados, os contratos se faziam por família (incluindo os menores como “meia enxada”) e a prazo anual. Vê-se a diferença com o mercado de trabalho tipicamente capitalista em que se assalariam indivíduos (não famílias) como mensalistas ou diaristas. Por fim, adicionavam-se ao quadro as exigências de dias de trabalho gratuito (cambão, no Nordeste), tarefas extras sem remuneração, salários de condição (mais baixos do que os do mercado), regime disciplinar quase carcerário dentro da fazenda etc. (GORENDER, 1990, p. 182)

Dentro dessa realidade de trabalho, a moradia da família de Ponciá é construída em terras arrendadas dos latifundiários, mas os moradores devem devolver em troca parte da produção que cultivarem. Embora a narrativa não demarque um tempo e uma cidade específica em que se passaria, por dados como esse regime de trabalho e outras marcas textuais, somos capazes de inferir que a história trata do período após a escravidão. Nesse sentido, é importante o avô de Ponciá, que morre quando a menina era pequena. Vô Vicêncio, depois da escravidão, enlouquecera, arrancara um dos braços e matara sua esposa. Todos falavam que Ponciá parecia com o avô tanto fisicamente como no modo de andar e acreditavam que ela carregava a herança dele.

Diante das dificuldades encontradas e vendo que, na vila, não haveria possibilidade de mudança de vida, Ponciá decide ir para a cidade. Logo depois, seu irmão também segue o mesmo destino. Embora Ponciá consiga emprego como doméstica e dinheiro para comprar uma moradia na cidade, ela não se vê incluída, por isso vive entristecida e apresenta episódios em que fica distante de todos. Nessas ocasiões, o marido a espancava. No final, Ponciá foge de casa e vai em direção à estação de trem, sugerindo o retorno à Vila, e encontra sua mãe e irmão.

No romance de Conceição Evaristo, há a demarcação de experiências raciais distintas proporcionadas por geopolíticas que transformam o corpo negro na subalternidade:

Crescera na pobreza. Os pais, os avós, os bisavôs sempre trabalhando nas terras dos senhores. A cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíam da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro. Um ir e vir para a casa das patroas. Umas sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava. Um homem sisudo, cansado, mais do que ela talvez, e desesperançado de outra forma de vida. Foi bom os filhos terem morrido. Nascer, crescer, viver para quê? (EVARISTO, 2003, p. 82-83)

Como vemos, a narração nos oferece uma percepção de mundo de uma mulher negra descendente de negros escravizados. Desse “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), é capaz de lançar questionamentos à nação que demarca espaços distintos para identidades étnico-raciais, por isso, ao longo do romance, há sempre a diferenciação dos que possuem, os brancos, em detrimento aos despossuídos, os negros. Já existia uma demarcação dos donos da terra, do gado, da lavoura, do café, enfim, de todos os bens que conferem cidadania e existência na nação quando é realizada a abolição da escravatura. Nessas territorialidades já demarcadas no período colonial e mantidas depois da independência, o que seria reservado à identidade negra depois da diáspora africana e da abolição da escravização?

A retórica universalista da nação, a questão de “todos como um”, não leva em conta os processos históricos de exploração e segregação das populações negras. Além disso, na passagem acima, a narração confronta valores que constantemente são pensados como universais: a questão da maternidade e as relações familiares num contexto de vidas protegidas pelo Estado. Quando confrontamos esses valores, que pertencem às classes cujas falas sempre foram amparadas por políticas do Estado e validadas como regra no espaço social, vemos que não são universais. O desejo de ter filhos, dentro de uma sociedade desigual como a brasileira, é um privilégio que Ponciá Vicêncio não terá,

porque, como ela revela, avós, pais, filhos estão presos a um círculo, a uma herança da qual não conseguem escapar: a miséria. Para não estender esse legado, a personagem discute se não seria melhor não ter filhos.

O confronto na fala de Ponciá (“Nascer, crescer, viver para quê?”) nos faz pensar na decolonialidade, porque a interrogação denuncia “a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES e GROSFOGUEL, 2019, p. 36) Os efeitos materiais dessa lógica é o fato da permanência do espaço da subalternidade da identidade negra, como Ponciá, seu trabalho de doméstica e vida de miséria na cidade comprovam; o efeito epistêmico é ter como universal a ideia de que todos estão na mesma condição dentro do espaço da nação, aspecto que a condição de Ponciá desconstrói, e o efeito simbólico é a naturalização de metáforas como as “sobras” para essas populações, o que Ponciá também renuncia quando vai embora da cidade.

A narrativa, então, dialoga com aspectos históricos da organização da sociedade brasileira, sobretudo com a situação das populações negras no final do século XIX e começo do XX. Depois da abolição da escravatura, observamos os problemas sociais, econômicos e políticos advindos de uma sociedade que não procurou inserir os ex-escravizados como cidadãos dentro da nação brasileira. Sem políticas complementares como a reforma agrária, a oferta de educação e acesso à saúde, moradia e trabalho, esse grupo, além da liberdade do cativeiro, não contou com nenhuma outra medida que lhe garantisse cidadania, permanecendo vulnerável. Para saírem do ciclo da escravidão a que continuavam expostos mesmo libertos, principalmente em situações em que permaneciam dependentes dos ex-senhores de escravo, muitos vão procurar migrar de seus ambientes rurais rumo à cidade.

No romance, Ponciá e seu irmão Luandi acabam acreditando numa narrativa muito comum na sociedade brasileira do começo do século XX e até hoje: a ideia de que existe um progresso econômico e social garantido nas cidades para aqueles que estariam dispostos a trabalhar. Os dois personagens vão para a cidade acreditando numa melhora de vida e, posteriormente, levariam a mãe para junto deles.

Vemos, a partir dessa história, como as migrações do campo são segmentadas, diferenciadas pela idade e gênero:

[...] migrar ou permanecer nas localidades eram escolhas com implicações diferenciadas para homens e mulheres. Mulheres com idade avançada e tendo que cuidar dos filhos e dos parentes mais idosos tinham menos margens de escolhas migratórias. Mesmo para as famílias que conseguiram o direito de cultivar pequenas parcelas de terras, os homens estavam mais livres do que as mulheres para migrar sazonalmente em busca de melhores remunerações em localidades mais distantes. Além disso, a decisão de migrar tinha outros significados, não era apenas norteada pelos imperativos da sobrevivência. Havia sentidos políticos na forma como os ex-escravos pretendiam distanciar-se do passado de escravidão. (FRAGA FILHO, 2009, p. 98)

O romance, nesse sentido, denuncia a complexidade da situação dos ex-escravizados e suas diásporas na sociedade pós-escravista. Sobre esses deslocamentos internos, discute como a cidade, embora capte essa narrativa progressista de possibilidade de mudança social, é excludente. A partir do romance, é possível pensar que, se somente Luandi e Ponciá vão para a cidade, a vida urbana estaria reservada, pelo menos, para um segmento: os jovens. Mas, como a narrativa comprova, veremos como a cidade é um ambiente diverso também tendo em vista a identidade de gênero e o grupo social e étnico-racial a que se pertence.

Nesse sentido, é interessante ver o narrador de Ponciá contando as histórias das pessoas de Vila Vicêncio que foram para a cidade e que não conseguiram mudar de vida:

Ponciá Vicêncio não entendia por que no povoado as pessoas temiam tanto a cidade. Algumas pessoas saíam e ficavam bem; entretanto, eles só relembravam, só repetiam os casos infelizes, as histórias de fracasso. Viviam contando o acontecido com Maria Pia. A moça havia se contaminado com uma doença do filho do patrão. [...] E o Raimundo Pequeno? Enganou-se com os amigos, crendo neles e seduzido pelo dinheiro que chegava tão rápido, aceitou vender tudo o que traziam.

[...] Soube-se depois que os amigos de Raimundo fugiram e ele havia sido preso.

Outros e outros casos de conhecidos que saíam do povoado a caminho da cidade e eram roubados na estação de chegada. Perdiam o pouco que tinham e ali mesmo viram mendigos. Outros não conseguiam trabalho ou ganhavam pouquíssimo e não tinham como viver. [...] O caso dela, quando voltasse para buscar os seus, haveria de ser uma história de final feliz. (EVARISTO, 2003, p. 35-36)

Na passagem, são descritos personagens da Vila Vicêncio e seus malogros na cidade. Em comum, têm o fato de pertencerem a grupos sociais e étnico-raciais vulneráveis: todos são pobres e negros. Quando vão para a cidade, esses grupos são trapaceados, explorados, porque sua vulnerabilidade social e racial, numa sociedade como a do Brasil do início do século XX, não é percebida como tal. Pelo contrário, a vulnerabilidade é vista como um convite à exploração. Esse tipo de posicionamento do texto faz-nos, mais uma vez, associá-lo ao debate decolonial quando vemos as populações negras sendo vistas como força de trabalho subalterno, condição diferente da identidade branca. Além disso, podíamos a esse respeito enumerar uma série de aspectos decoloniais nessa passagem do romance, mas talvez seja mais relevante perceber uma questão fundante, um postulado sobre o qual a modernidade/colonialidade se sustenta: “a catástrofe metafísica”

A catástrofe metafísica inclui o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e socialidade e o começo da relação Senhor-Escravo. Isso introduz o que eu denominei em outro lugar de diferença subontológica ou diferença entre seres e aqueles abaixo dos seres (MALDONADO-TORRES, 2008). Isto é, a principal diferenciação entre sujeitos será menos uma questão de crença e mais de essência nessa nova ordem mundial. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 37)

Nessa ordem mundial em que o Brasil também estará, é naturalizada, mesmo depois da abolição, a maneira de se olhar para o corpo negro a partir da relação entre Senhor-Escravo. Não há nada quando

se passa a narrativa, em termos de políticas sociais, que chame atenção para o contrário, porque não foi feita uma descolonização da forma de estabelecer a relação Eu-outro e uma descolonização das territorialidades. A dinâmica social entre Eu-outro presente no romance nos revela que a violência chancelada pela catástrofe metafísica é menos uma orientação de indivíduos do que um movimento que estrutura a sociedade. Assim, passada a abolição da escravidão em que os negros eram pensados como mercadoria, vemos várias estratégias para a manutenção da relação senhor-escravo, como ideias e práticas sociais de reafirmação e construção da alteridade negra, impedindo que não a vejamos como cidadãos. Nesse sentido, o mito da mestiçagem e o cientificismo serão importantes aliados na construção dessa alteridade:

Ainda nas décadas de 20 e 30, Oliveira Vianna fazia prevalecer antiga linha de admissão explícita e pseudocientífica da inferioridade da raça negra e da solução deste “problema” nacional por via do progressivo branqueamento geral da população. Gilberto Freyre argumentou contra a teoria racista e fez notáveis descobertas sobre as raízes africanas da cultura brasileira, mérito a respeito do qual a crítica de esquerda tem sido omissa. Mas isto veio conjugado a duas teses fundamentais: a do caráter patriarcal excepcionalmente benigno da escravidão luso-brasileira e a da vigência da democracia racial em nossa sociedade. Às duas teses foram incorporadas à ideologia da classe dominante, tanto mais porque após a derrocada do nazismo, se tornava constrangedor ostentar o racismo de Oliveira Vianna e de seus predecessores. Acresce que Gilberto Freyre expôs suas teses socioantropológicas com uma escrita literária inventiva e atraente pela modernidade. (GORENDER, 1980, p. 11-12)

Na passagem, observamos o historiador Jacob Gorender refletindo sobre o impacto do cientificismo e do mito da democracia racial nas narrativas sociais no início do século XX no Brasil. Esse conjunto de ideias será acionado para justificar o caráter benigno do sistema patriarcal e coronelista da sociedade brasileira, bem como invisibilizar o negro e suas demandas por cidadania e reconhecimento de identidade. Essas demandas, embora sejam suprimidas da história

dos “vencedores”, aparece no texto de Conceição Evaristo como uma denúncia, quando a narrativa recupera a subjetividade da identidade negra. Gorender chama atenção para essa subjetividade em detrimento aos relatos que a suprimiram em prol da visão da acomodação do negro escravizado sem resistência: “Temos em vista a coisificação social, que não é sinônimo de coisificação subjetiva. A coisificação social se chocava com a pessoa do escravo (pessoa = subjetividade humana)” (GORENDER, 1990, p. 21).

Na história de *Ponciá Vicêncio*, essa lacuna da subjetividade é preenchida, porque tanto a personagem quanto o seu irmão confrontam e renunciam essa vida de exploração a que estão condenados na cidade e esse fato se constitui numa resistência. Eles se conscientizam da exploração a que estão expostos mesmo se cumprirem todas os requisitos do que seria considerado um modo de vida desejável na cidade: têm emprego, podem se casar e têm moradia. Mesmo cumprindo todos os requisitos, sempre serão os que têm o trabalho menos prestigiado, morarão em comunidades periféricas e, no caso da mulher, poderá ser vista como um corpo cuja agressão e exploração sexual serão permitidas.

Assim, embora a história enfatize o malogro da personagem e seu irmão na cidade, esse fato se dá não por falta de resistência dos dois, mas pela impossibilidade de apenas um grupo conseguir desmontar uma estrutura. Por isso, Angela Davis afirma que, numa sociedade racista, não basta não sermos racistas, temos que ser antirracistas, numa forma de os diferentes grupos sociais se identificarem como parte dos problemas étnico-raciais e todos, incluindo o Estado, lutarem contra o racismo estrutural:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o *silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo*. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2018, p. 40).

No romance, interseccionando o problema étnico-racial brasileiro com a questão de gênero, vemos como as mulheres negras estão expostas a alguns perigos específicos, relacionados à exploração sexual e à violência física. No caso de Ponciá, observamos que a personagem, assim como seu irmão no começo, irá se alocar em um trabalho menos privilegiado socialmente. Entretanto, mesmo trabalhando, Ponciá começará apresentar episódios de ausências. Esses episódios serão acompanhados de violência doméstica:

O homem de Ponciá Vicêncio começou a achar que a mulher estava ficando doente. Impossível tanta lerdeza, tanta inanição em quem era tão ativa. [...] As ausências, além de mais constantes, deixavam Ponciá durante muito tempo fora de si. Passava horas e horas na janela a olhar o tempo com um olhar vazio. Houve época em que ele bateu, esbofeteou, gritou... Às vezes, ela se levantava e ia arrumar a comida, outras vezes, não. Um dia ele chegou cansado, a garganta ardendo por um gole de pinga e sem um centavo para realizar tão pouco desejo. Quando viu Ponciá parada, alheia, morta-viva, longe de tudo, precisou fazê-la doer também e começou a agredi-la. Batia-lhe, chutava-a, puxava-lhe os cabelos. Ela não tinha um gesto de defesa. Quando o homem viu o sangue a escorrer-lhe pela boca e pelas narinas, pensou em matá-la, mas caiu em si assustado. (EVARISTO, 2003, p. 98).

As ausências de Ponciá ficam frequentes a ponto de, no final da narrativa, ela fugir de casa e partir rumo à estação de trem onde encontrará sua mãe e irmão. A denúncia presente nesse comportamento de Ponciá tem a ver com a ideia lançada no começo do romance: o fato de todos acreditarem que Ponciá carrega a herança do seu avô que fora escravizado, cortara um braço e matara sua esposa enlouquecido por sua condição. Ponciá, inicialmente, relaciona essa herança a alguma questão econômica, mas o avô não deixara nada para a família. O que vamos descobrindo, ao longo do romance, é que a herança se trata da memória do sofrimento e da resistência.

O modelo de vida burguesa urbana impunha para Ponciá estar longe da família, bem como do contato com a natureza e da sua arte,

uma vez que a personagem, quando morava no campo, fazia objetos de barro. Esse modelo de vida, aliado à sua percepção da condição de mulher negra, na cidade, faz Ponciá desenvolver o seu comportamento:

De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara uns dos seus e quisera se matar também. O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida. (EVARISTO, 2003, p. 83-84).

Diferente da condição de sua irmã, Luandi não se alheia da realidade, mas igualmente vai, ao longo do romance, entendendo que o problema que enfrenta na cidade tem a ver com a questão racial. Serão respostas diferentes dos dois personagens, proporcionadas, principalmente, pela questão de gênero. Assim, Luandi estará exposto a algumas vulnerabilidades diferentes das de Ponciá. Nesse sentido, é interessante a ocupação de Luandi na cidade: quando ele chega ali é uma espécie de ajudante do posto policial da estação de trem, mas, no final da narrativa, consegue se tornar policial. No começo, sente-se atraído pela farda e função da polícia, mas no fim vai percebendo melhor a situação:

A irmã tinha os traços e os modos de Vô Vicêncio. Não estranhou a semelhança que se fazia cada vez maior. Bom que ela se fizesse reveladora, se fizesse herdeira de uma história tão sofrida, porque enquanto o sofrimento estivesse vivo na memória de todos, quem sabe não se preocupariam, nem que fosse pela força do desejo, a criação de um outro destino. E ele que queria tanto ser soldado, mandar, bater, prender, de repente descobria de que nada valia a realização de seus desejos, se fossem aqueles os sentidos de sua ação, de sua vida. Soldado Nestor era tão fraco e tão sem mando como ele. Apenas cumpria ordens, mesmo quando mandava, mesmo quando prendia. Foi preciso que a herança de Vô Vicêncio se

realizasse, se cumprisse na irmã para que ele entendesse tudo. [...] Ele, que levara tanto tempo desejando a condição de ser soldado, em poucos minutos escolhia desfazer-se dela. Soldado Nestor, o irmão, não ia concordar com ele. Como explicar para o amigo o que ele acabava de descobrir? Assim como antes acreditava que ser soldado era a única e melhor maneira de ser, tinha feito agora uma nova descoberta. Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. (EVARISTO, 2003, p. 130-131)

Luandi enfatiza a importância de a herança de Vô Vicêncio se cumprir em Ponciá, uma vez que a memória do sofrimento não pode ser esquecida. É preciso lembrar constantemente dessa história de sofrimento, sob pena de, se esquecermos, a repetirmos ou acreditarmos que ela não existe. Além disso, Luandi também renega o modelo de vida urbana individualista e acredita que só será “corpo” se estiver conectado a sua herança e ao seu grupo. Assim, também não vê função no aprendizado de escrita, condição importante para a sua inclusão na cidade, mas que não gera nenhuma sabedoria da sua condição e da condição de seu grupo, constituindo-se em mais um requisito gerador de exclusão e alienação.

A hegemonia do norte global em relação aos sentidos de mundo e à produção de conhecimento impossibilita que pensemos na busca dessa sabedoria e memória das quais Luandi trata. Dificulta, ainda, estarmos sensíveis a essa história de Ponciá e a vermos como uma resistência à forma hegemônica que homogeneiza os entendimentos do mundo e as identidades e história. Por isso, é de extrema importância lermos o romance acionando aquilo que nele é crítica a esse pensamento.

CONCLUSÃO

As leituras literárias dialogam com perspectivas históricas, o que nos possibilita entender as sociedades para além de relatos consagrados e sentidos hegemônicos. Com textos produzidos por mulheres negras, é possível acionar outros entendimentos para a sociedade e outras formas de conceber a literatura porque elas tratam de um lugar de fala que se difere do cânone literário, que comumente só reconhece uma identidade como produtora de textos. Por isso, a leitura que fizemos sobre *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, corrobora para uma percepção de mundo mais plural e democrática, resgatando sujeitos silenciados como produtores de literatura e como parte da vida em sociedade.

Procuramos ler o romance sob a ótica decolonial e conseguimos perceber a produção material, epistemológica e simbólica da alteridade. Assim, refletimos sobre os processos históricos e sociais responsáveis pela criação e manutenção da subalternidade de alguns grupos. Acreditamos que o romance trata da descolonização não sob a perspectiva laudatória do nascimento do novo, mas sob o ponto de vista da crítica aos desdobramentos de processos colonizadores que, incorporados à narrativa da nação ou da República e modernização, propiciam a manutenção das populações negras na situação de vulnerabilidade.

Os escritores não hegemônicos como Conceição Evaristo nos oferecem percepções agudas sobre nossa sociedade. Ao não reconhecer essa escrita, nos furtamos de entender a realidade sob o ponto de vista plural, bem como chancelamos uma versão hegemônica que desconsidera processos históricos como geradores de desigualdades sociais e étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: _____. **Obras escolhidas**, v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón. (orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodispórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOGUEL, Ramón. (orgs) **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá,: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CICALO, André. Campos do pós-abolição: identidades laborais e experiência “negra” entre os trabalhadores do café no Rio de Janeiro (1931-1964) **Rev. Bras. Hist.** v. 35, n. 69, São Paulo, Jan./June 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v35n69/1806-9347-rbh-35-69-00101.pdf> Acesso em: 03 abr. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. João Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FRAGA FILHO, Walter. Migrações, itinerários e esperanças de mobilidade social no recôncavo baiano após a abolição. **Cad. AEL**, v. 14, n. 26, 2009. Disponível:<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2560> Acesso em: 26 mar. 2020.

FREYRE, Gilberto. **O mundo que o português criou:** aspectos das relações sociais e de cultura do Brasil com Portugal e as colônias portuguesas. Recife: É Realizações, 2010.

GORENDER, Jacob. **Escravidão reabilitada.** São Paulo: Ática, 1990.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLLO, Walter. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude do Brasil de fins do XIX. São Paulo: Anablume, 2013.

MORAIS, Maria Perla Araújo e LOPES, Frederico José Andries. O solar, o céu e a nação: continuidades e rupturas nas literaturas de países de colonização portuguesa. **Abril**, Niterói, vol. 10, n. 21, jul-dez, 2018. Disponível: <http://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29962/17503> Acesso em: 22 fev. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal; das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p.71-94, novembro de 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**; cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

IMAGENS DA CIDADE PERDIDA NA POESIA DE HILDEBERTO BARBOSA FILHO

*Luiza Helena Oliveira da Silva (UFNT)
Maria da Glória de Castro Azevedo (UFT)*

INTRODUÇÃO

Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos, mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado. (Ítalo Calvino, *As cidades invisíveis*)

A Comarca das Pedras: fantasia poética para uma cidade perdida (1997), de Hildeberto Barbosa Filho é um canto de amor à sua cidade natal. Hildeberto Barbosa Filho é professor aposentado da Universidade Federal da Paraíba, integra o quadro de sócios da Associação Paraibana de Imprensa (API) e da Academia Paraibana de Letras (APL). Poeta, crítico literário e ensaísta, com diversos títulos publicados, dos quais se destacam os livros de poesia *A Comarca das Pedras*, *Caligrafia das léguas*, *Ira de Viver e outros poemas*, *Dos ventos e suas vértebras aladas*, além de uma vasta produção de crônicas e crítica literária.

Para a escrita desse capítulo, escolhemos o livro *A Comarca das Pedras* que foi publicado em 1997, pela editora Manufatura em João pessoa- PB. A escolha da referida obra para análise justifica-se devido à temática que se pretende analisar: a imagem poética de uma cidade real, mas cantada poeticamente como memória. Cantar a pátria, a cidade perdida, mas imagem recorrente na memória não algo incomum para os poetas e, certamente, Hildeberto Barbosa Filho, embalado nas leituras de seus poetas preferidos, bebeu das fontes de escritores

como Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto e Ítalo Calvino para assim recriar a imagem de sua cidade perdida.

O título do livro é de fundamental significação para sintetizar o longo poema. Por comarca, entende-se uma divisão judiciária de um estado sobre a alcada de magistrado; por pedra, uma substância sólida, dura, pedra preciosa ou concreção mineral do corpo, formando um cálculo. A comarca das pedras hildebertiana transforma-se em uma visão judiciária em que o poeta é o juiz e o guardião dessa cidade pétreia, da cidade física, denominada Aroeiras que está introjetada na memória como cálculo mineral, doloroso e, contraditoriamente, precioso para o fazer poético.

O termo Comarca e a imagem da cidade funcionam como um espaço mágico regido pela angústia da lembrança continuamente presente na escrita e reescrita da cidade. A comarca é também o lugar que permite que o poeta não se sinta ainda mais fraturado pela memória recorrente de um lugar distópico que se sedimenta em sua memória. A associação metafórica de elementos opostos como materiais e imateriais, a exemplo da “serra, pedra, comarca, tempo, lembranças” são elos fundamentais para a afirmação da memória que ele transforma em discurso poético e construção do lirismo do poema. A figura da pedra em suas múltiplas significações, é, por um lado, a metáfora do ser, da coesão e da conformidade e também, do corpo, como um objeto fixo, contra o caráter errante do pensamento e dos desejos. A pedra, nos poemas que aqui estudaremos, é metáfora e metonímia da cidade e o elemento que abrange o seu espaço real geográfico, prolongando-se como imagens que povoam as lembranças.

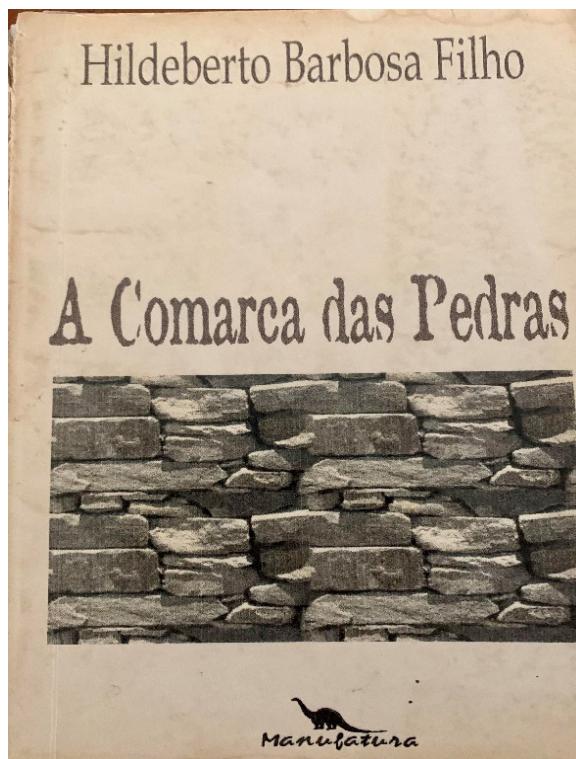
O discurso é fator relevante para a recuperação da imagem da cidade que o poeta pretende conceber, por isso ele recorre a um jogo de imagens entre passado e presente, através da repetição de palavras e analogias que estabelecem a relação entre o real e o fictício. No discurso de *A Comarca das Pedras*, constrói-se um sentido poético sedimentado entre sentido e sintaxe, como um jogo semiótico entre termos abstratos e concretos. As imagens são artifícios que usados para narrar uma cidade, sua paisagem, vidas e pessoas que ficaram para trás.

As trilhas para a leitura do poema podem ser identificadas a partir das palavras pedra/terra inóspita/solidão/abandono em face de uma cidade guardada apenas na memória, como uma fantasia figurativa, uma distopia para com a cidade real que o poeta olha, mas não se identifica. Tudo o que configura a cidade é visto como minério, matéria e memória calcarizados. O próprio nome da cidade (Aroeiras) também reflete à dureza da matéria poética que comporá o livro. A árvore aroeira é típica do cariri paraibano e tem por característica resistir à seca e à aridez da terra. Circundada por pedras, a cidade oscila como memória e invenção poética: o homem desencontrado no tempo presente está longe da cidade que há muito tempo ele mais habita e é nessa cidade da memória onde se encontram os seus antepassados. Na poética de Barbosa Filho, a terra natal é motivo dominante

A capa do livro (Fig. 1) tem fundo branco. O nome do autor aparece na margem superior, enquanto, na margem inferior, há a figura de um dinossauro, *layout* da editora. O título ocupa com letras maiores a posição central, tendo logo abaixo a imagem em preto e branco de fragmento de um amontoado de pedras, dispostos como um muro. Não há argamassa a unir essas pedras, que se ajustam com suas arestas, suas formas mais ou menos irregulares, numa gramática particular que lhes dá sustentação.

A capa, o próprio nome do livro e a fonte da letra remetem a elementos comuns a um tempo passado e, por isso mesmo, distante e perdido, haja vista que o que foi, já não é, a não ser como memória, “presente do passado” (FIORIN, 1996). A capa antecipa graficamente o que se anuncia como promessa de fazer poético nos poemas que cantarão a cidade. O formato compacto e seco do livro confirma a opção pelos versos curtos, as construções discursivas dos versos feita de fragmentos, metáforas soltas, poucos verbos. Expressão e conteúdo se ajustam mediante metáforas relacionadas ao universo do mundo natural, pedra, terra, sol, serra.

Figura 1: Capa do livro de Barbosa Filho



Fonte: Acervo da autora

Essas breves considerações sobre a edição do ponto de vista da materialidade objetal do livro partem do pressuposto de que o leitor não se mobiliza para a produção de sentido apenas pelo que se organiza no âmbito dos textos, mas que vai mover-se também pela própria constituição do livro-objeto, de natureza sensível, a convocar antecipações e gestos de leitura:

Nesse sentido, um livro pode ser analisado também como objeto, ao lado de outros objetos da cultura e sua significação pode ser complexificada por aspectos tradicionalmente desprezados pelo que inicialmente se compreendeu como nível de pertinência da análise semiótica. (SILVA; MELO, 2015, p. 21).

Ao mesmo tempo, consideremos a própria dimensão sensível das palavras, tomadas na poesia também como significante visual dada a sua organização no arranjo das páginas, a oposição preto/branco, figura/fundo, os espaços cheios e vazios, as lacunas e silêncios. Como argumenta Foucault:

No momento em que a linguagem, como palavra disseminada, se torna objeto de conhecimento, eis que aparece sob uma realidade estritamente oposta: silenciosa, cautelosa deposição da palavra sobre a brancura de um papel, onde ela não pode ter nem sonoridade, nem interlocutor, onde mais nada tem a dizer senão a si própria, nada mais a fazer senão cintilar no esplendor do seu ser. (FOCAULT, 1999, p. 416).

Assim se constitui a linguagem em *A Comarca das Pedras*: registro de memória e que procura recuperar e construir quadros de uma paisagem que, passível de ser captada através das coisas que a compõem, as imagens/memórias da cidade, das pessoas e da infância cintilam nesse esplendor da linguagem literária.

A Comarca das Pedras como Objeto Narrativo do Discurso Poético

O tempo do poeta: viver em um dia; e vivê-lo, simultaneamente, de duas maneiras contraditórias: como se fosse interminável e como se fosse acabar agora mesmo. Assim, a imaginação não pode propor-se outra coisa senão recuperar e exaltar- descobrir e projetar- a vida concreta hoje. (Octávio Paz- *Signos em rotação*)

De acordo com Staiger (1971, p. 26), pode ser perigoso conceituar o eu-lírico como uma forma vazia de escrita do poema, pois é justamente na lírica onde não existe oposição entre a forma e o que está para ser formado. Na poesia, metro, rima e ritmo fundem-se ao verso de modo intrínseco entre forma e conteúdo, possibilitando a existência de “tantas estruturas métricas quanto possíveis climas (*stimmung*)

a expressar-se” (STAIGER, 1971, p. 26). A *Comarca da Pedras* representa essa variação lírica em seus quatorze poemas escritos em variadas formas poéticas como versos livres e brancos, sonetos, redondilha maior e sextinas de versos decassílabos. Além disso, o uso do ponto final e da vírgula nos versos dispensado para a escrita de poemas estabelecem um sentido de ritmo. Um exemplo encontramos em *Cantos I* que, embora seja composto por versos livres e brancos, têm o ritmo definido pela presença do ponto final ou da vírgula que finalizam as frases curtas. Sem valer-se de elementos de coesão comuns ao texto da prosa, opta pela justaposição, os versos se organizando como pedras que se ajeitam nos muros:

Uma cidade
é algo mais que suas ruas.
É algo mais que suas praças.
É algo mais que suas pedras.
Uma cidade
é algo mais que os homens
que a habitam,
que a visitam,
que a esquecem.

Uma cidade
é algo mais que o desejo
de nela ficar para sempre.
É algo mais que o sonho
de deixá-la para sempre.
É algo mais que a sua perda
para sempre.

Uma cidade
é algo mais que a possibilidade
do poema.
É algo mais que a longevidade
do poema.

É algo mais que a soledade do poema.

Uma cidade
é algo mais que suas manhãs
por onde a vida recomeça.
É algo mais que suas noites
por onde a vida se dispersa.
É algo mais que o seu tempo
por onde a memória se alicerça

Uma cidade é uma cidade é uma cidade
e nela tudo cabe, não importa sua idade
nem a sombra do vivido e do perdido...

(BARBOSA FILHO, 1997, p. 35-36)

A repetição de estruturas discursivas estende o ritmo do poema de uma estrofe a outra e possibilita um compasso que o cadencia por meio de vogais abertas e da repetição que acompanha toda a estrutura do poema. Tatit (2003, p7), ao falar sobre apreciação da canção popular, argumenta que a identificação dos mecanismos de reiteração faz parte de uma gramática melódica para a retenção da memória, capacitando a reiteração para fazer com que o fluxo do tempo se torne significativo. Considerando-se essa perspectiva, percebe-se como nesse excerto do poema citado anteriormente, através do recurso da repetição reitera a gramática melódica (ou o ritmo do poema) e retém tanto na memória do eu-lírico quanto na do leitor duas imagens para a cidade: a cidade que é, ou seja, a cidade concreta feita das ruas, das praças, das pedras, dos homens e do tempo diurno; e a cidade que não é, ou seja a cidade abstrata, recriada, memorializada.

Tatit (2003) fala ainda da importância dos acentos vocálicos, das consoantes que recortam a sonoridade da voz na canção. São esses elementos gramaticais que representam fisicamente as tensões emotivas e a depreensão de frases e de funções narrativas. Novamente, tomando de empréstimo essa teoria da canção popular e trazendo para a poesia, percebe-se como a repetição de palavras e até de uma estrutura sintática por todo o poema: “Uma cidade/é algo mais que” sedimenta a

construção do poema, ritmo e sintagma de sentido que o eu-lírico pretende cantar; a cidade é o objeto, mas também é o sujeito. O destinador é o eu-lírico que tenta seduzir, persuadir o leitor/destinatário de que uma cidade está além de sua construção concreta e localização geográfica e que todo homem tem uma cidade e a leva consigo, para onde vai:

Uma cidade
me acompanha vida a fora
como a sombra acompanha o homem,
como a dor enlouquece o homem,
como o cão é fiel ao homem.

Uma cidade
me acompanha vida a fora
como ao sono segue o pesadelo,
como ao pesadelo sobrepeça o abandono,
como ao abandono se soma o desespero.

Uma cidade
se espalha em minhas veias
como as águas de uma barragem destruída,
como o chumbo da morte pela vida,
como o cupim que a madeira rói e arruína.

Uma cidade
se espalha em minhas veias
como sangra a água de um açude,
como se entrega o morto ao ataúde,
como a lágrima que a todos se destina.
(BARBOSA FILHO, 1997, p.39-40)

Assim, tanto o poema citado, como todo o conjunto que compõe o livro constroem-se como um duplo negativo representado pela cidade geograficamente vista, percorrida e palpável e a cidade que não possível de ser tocada, caminhada, objetificada, mas que será maior e mais emotiva para o poeta justamente porque ela será feita de perdas,

de faltas de rupturas, conforme se adentra na leitura dos cantos que compõem o livro em análise. Observando-se os quatro primeiros cantos que constituem o *A Comarca das Pedras*, percebe-se que todos seguem a mesma estrutura linguística da repetição anafórica e presença reduzida de verbos, criando com isso, um ritmo monótono em torno da cidade. Essa repetição cadenciada e repetitiva confere ao poema um tom elegíaco de morte e de densidade sufocante.

Os substantivos escolhidos para a escrita dos poemas estabelecem, conforme o segundo nível do percurso gerativo de sentido, o da narratividade, a transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes (FIORIN, 2002). Esses estados remetem a dois momentos da mesma/outra cidade, considerando aquela que existiu, que “ficou para trás”, mas que emerge, como “memória que medra”, e aquela que já é outra cidade, porque não ficou presa no tempo. Essa imagem do que não é será o elemento constitutivo do sujeito lírico, seu *ethos*, com os traços recorrentes por todos os cantos que compõem o livro, marcando a individualidade do enunciador. A imagem ou sentimento daquilo que a cidade não é traduz a figuração abstrata e fantasmagórica, definida como “sombra que acompanha, dor que enlouquece, cão fiel [ao homem], sono/pesadelo/peso/abandono/desespero, barragem destruída, chumbo da morte/vida, cupim/madeira/arruína, veias/sangra, morto/ataúde, lágrima /destino”:

Aquela cidade,
com alma de pedra,
é a mó da saudade,
lembrança que medra

na tua memória,
mutilada fonte
da muda história
perdido horizonte.

Aquela cidade,
que ficou pra trás,
ficou, mas invade
teus nacos de paz.

Aquela cidade,
de longínquos ventos,
à noite te invade,
uivando agourentos.

Invade e o faz
qual louca doença,
porteira suspensa
pra teus ancestrais.

Aquela cidade
sempre te habita
contra a vontade
da letra maldita

Contra a vontade
da voz apagada,
aquela cidade
é tudo e é nada.

(BARBOSA FILHO, 1997, p. 43-44)

A predominância do extrato fônico [i] presente oitenta e três vezes nesses primeiros quatro poemas estudados, confere uma sonoridade poética semelhante a um silvo constante, uma memória dolorosa e cortante da cidade. Uma lembrança ponta de espinho perfurante. Nesse terceiro canto, a cidade perde sua indefinição, seu caráter abstrato presentes nos poemas I e II como “uma cidade” e agora passa a ser nomeada como “Aquela cidade”, no emprego de uma debreagem espacial que caracteriza o afastamento e a objetividade. Contudo, mesmo que a cidade ainda pareça distante do eu-lírico, na medida em que se sucedem os poemas, passa a se presentificar como a cidade do eu-lírico, aquela que habita sua lembrança, que ainda o comove.

À medida em que o motivo poético se alonga ou se aclara no poema, o poeta varia da primeira pessoa (eu) para a segunda (tu) fechando o primeiro ciclo dos poemas aqui analisados para um todo (homem), essa gradação remete ao sentido de coletividade (nós).

Gonçalves, ao discorrer sobre o eu e o tu, argumenta que para Fiorin:

[...] entender a definição de *ethos* do enunciador como o *ethos* do ator da/na enunciação exige esclarecimentos de como são compreendidos, sob a perspectiva semiótica, três conceitos capitais utilizados nesta definição: enunciação, ator e enunciador. Para Fiorin, por enunciação, comprehende-se, em termos benvenisteanos, a instância do *ego hic et nunc*, instância que “povoa o enunciado e pessoas, de tempos e de espaços” (FIORIN, 2008a, p.137). Dessa forma, segundo ele, a enunciação, vista sob a perspectiva semiótica, é a instância linguística pressuposta pela existência de um enunciado e de um enunciador

O ator, por sua vez, é entendido como uma concretização temático-figurativa do actante da enunciação. Para deixar isto mais claro, tomemos as próprias palavras de Fiorin (2008a): Quando falamos em eu e tu, falamos em actantes da enunciação, ou seja, em posições dentro da cena enunciativa, aquele que fala e aquele para quem se fala. No entanto, nos diferentes textos, essas posições são concretizadas e esses actantes tornam-se atores da enunciação. (p. 138-139). (GONÇALVES, 2015, p. 71)

Assim, podemos dizer que na cena enunciativa de *A Comarca das Pedras*, o eu fala para um *tu* que tanto pode ser uma segunda pessoa (o enunciatário, leitor pressuposto), quanto pode ser para si mesmo. Em outras palavras, esse eu fraturado/desdoblado entre eu/tu/nós revela-se como uma única voz que narra a sensação de solidão e de dor advindas da perda de um objeto reconstituído pela memória e pela poesia.

Ao universalizar em um nós a imagem da cidade perdida, a contemplação funde-se a um imaginário coletivo de ausência de lugares míticos no discurso literário. O poeta parece querer fundir-se a um nós poético que também fala de uma cidade/ lugar perdido, como Carlos Drummond e sua Itabira, João Cabral de Melo Neto e sua cidade Recife, Gonçalves Dias e seu país distante, Manuel Bandeira e sua Pasárgada, José Lins do Rego e seu Engenho Pilar, dentre tantos.

Vejamos o quarto canto de *A Comarca das Pedras*

Todo homem tem
uma cidade como o deserto,
os seus ocasos

Como o sal da terra aduba,
como a água que tudo salva.

Todo homem tem
uma cidade como a montanha,
os seus abutres.

Como o lobo que a solidão devora,
como o tigre que a morte acaba.

Todo homem tem
uma cidade como a pedra,
o seu silêncio.
Como o amor que a tudo come,
como a fome nunca saciada.

Todo homem tem
uma cidade como eu tenho a minha

(longe fica aroeiras
e suas águas azuis
mais longe

e as serras de pedra
do seu corpo
mais longe

e o que ficou da dor
de sua gente
mais longe

e o sonho desfeito
e o desfeito amor
mais longe

e os rios secos
e o vento triste
e o que não mais existe
mais longe).

(BARBOSA FILHO, 1997, p. 47-49)

Nesse poema, há muitas figuras até então não apresentadas, como se o poeta resistisse a concretizar o objeto de sua lembrança. Pela primeira vez, ele se coloca como sujeito e pela primeira vez a cidade aparece nomeada, ainda que com inicial minúscula e entre parênteses, imagem de resistência do poeta em dar corpo, definir e elucidar o objeto de sua enunciação. Esse sujeito enunciador, o eu do poema coletiva-se no todo e suas dores pessoais, suas particularidades, e transforma em comum, universal, conhecida por ‘todo homem’.

Mesmo que trate de um motivo particular (a memória que ele tem de sua terra natal, da qual está distante), o sujeito enunciador abre espaços para questionamentos existenciais condizentes com um tu que o lê ou então mescla-se a um nós, um todo. Reconstruir Aroeiras não significa narrá-la como cidade concreta. As imagens que constituem a cidade e, consequentemente, o próprio poeta são uma lembrança bipartida: de um lado, está a cidade física feita de pedras, ruas, homens, terra seca, açudes, e no outro lado está a cidade lírica transfigurada ou reinventada, feita de memória fantasmagórica e de saudade, tudo isso construído por meio da escrita do irrecuperável, visto que é passado, lembrança dos mortos, infância perdida. A cidade de Aroeiras é o símbolo do que fica além do verso escrito e se sacraliza n' *A Comarca* como o próprio fazer poético, a imagem da irrealidade (passado mítico) infiltrada na realidade presente. A mitificação faz da cidade constante assunto poético da lírica de Barbosa Filho, constituindo, assim, seu *ethos*.

Os VERSOS NA FOLHA E AS IMAGENS NA MENTE- MEMÓRIA E SOLIDÃO n'a COMARCA DAS PEDRAS

A pergunta fundamental é: como a série temporal do discurso persegue o imediato, o simultâneo, o finito da imagem?
(Alfredo Bosi- O ser e o tempo da poesia)

Pode-se pensar que arte exista para ultrapassar o olhar objetivo das coisas. Se Aroeiras fosse narrada apenas como paisagem, descrita com o devido afastamento e objetividade, seria outra a matéria poética a ser falada. Valendo-nos da categorização de Landowski (2002) sobre os sujeitos e os lugares, pensamos que não traduz o olhar do viajante apressado, do pragmatismo do homem de negócios, da programação do turista, da devida distância disfarçada pela presença do etnólogo, mas do olhar afetado sensivelmente pelo esteta. Assim, a reconstituição da cidade, através do discurso poético representam a disponibilidade para de novo sentir sua concretude e o que dessas figuras emana.

No discurso d'*A Comarca*, o real que se mostra é efeito do sentir/ver a velha cidade, considerando que possa reviver o que ela foi, pela memória. De acordo com Laplatine e Trindade:

Como processo criador, o imaginário reconstrói e transforma o real. Não se trata, contudo, da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si mesmo, como a trajetória natural dos astros, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior. (LAPLATINE; TRINDADE, 1997, p. 27).

O objetivo é a transfiguração da imagem da cidade seca, feita de ruas de pedra, para o plano de uma outra, que se constitui por efeito da abstração, feita de perdas, saudades, dores, medos, solidão. Os objetos da realidade estão marcados por um contexto particular que recupera sentimentos vivenciados pelo sujeito lírico, sendo que a imagem da cidade feita de pedra e sol marca a alma solitária e fragmentada dessa voz.

Barthes, em suas reflexões sobre “a semântica do objeto” (2001), discorre sobre “conotações existenciais do objeto”. Para ele:

O objeto, muito rapidamente, toma a nossos olhos a aparência ou a existência de algo que é inumano, que teima em existir um pouco contra o homem; nesta perspectiva, há numerosos desenvolvimentos, numerosos tratamentos literários do objeto. [...] O objeto invade o homem que não pode se defender e que fica, de certo modo, asfixiado por ele. (BARTHES, 2001, p. 206-207).

Recorremos a essa reflexão de Barthes porque, em princípio, a imagem da cidade causa náusea ao poeta e os signos que se apresentam mostram esse incômodo por sua conformação objetal, como percebemos nas imagens da" terra avara e parca, rios secos, pedras, muralhas, dor, vento triste, abutres, solidão, morte, silêncio, uivos agourentos, louca doença, abandono, pesadelo, letra maldita". A cidade, então, parece um agouro inumano, uma sina que persegue e assombra. No entanto, o próprio Barthes fala mais adiante que "há sempre uma escapada do objeto em direção ao que é infinitamente subjetivo" assim, muitas vezes o objeto desenvolve para o homem uma sensação de absurdo, mas ele também é uma construção discursiva, imagética, da subjetividade do sujeito, do enunciador.

Ainda segundo Barthes,

A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, falamos nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a, percorrendo-a, olhando-a (...). Toda cidade é um pouco construída, feita por nós à imagem do navio *Argos*, do qual cada peça já não era uma peça original, mas que continuava sendo o navio *Argos*, isto é, um conjunto de significações facilmente legíveis e identificáveis (...) Pois a cidade é um poema, como muitas vezes se disse, e como Vitor Hugo exprimiu melhor do que ninguém, mas não é um poema clássico, um poema centrado no assunto. É um poema que expande o significante, e é essa expansão que finalmente a semiologia da cidade deveria tentar captar e fazer cantar. (BARTHES, 2001, p. 224, 231).

A Aroeiras cantada n'A *Comarca* já não é a cidade original, a cidade de quando se foi jovem e nela se morou, mesmo que o poeta a

cante e que continue sendo a cidade natal, há uma ausência entre a cidade da memória e a cidade do tempo presente. O poeta olha para o presente, mas o que ele vê é o passado, as imagens sensíveis que tensionam seus afetos. Todas as imagens e experiências vividas por ele, agora transformadas em discurso, traduzem um canto de amor à cidade, para além de sua objetivação, sua concretude material, porque o poeta se vale dos sentidos que a ela se somaram pela experiência, e que possibilitam reconstruí-la na linguagem poética quase como um ritual. A cidade é sua companheira, ainda que perdida.

Nos quatro poemas iniciais que compõem *A Comarca das Pedras*, a cidade se traduz ainda como imagem imprecisa, dado o emprego de pronomes/artigos indefinidos “uma”, “algo” ou, afastada do *eu*, como o demonstrativo “aquela”. A cidade narrada nesses poemas iniciais não é o que se organiza no território como traçado de ruas, praças, pedras, rios, serras, ao contrário, mas “algo mais que” sua geografia. Está além do tempo, além de suas fronteiras e de sua geografia física. Suas fronteiras são as memórias entre o vivido e o perdido. Ainda que concretamente se mostre a mesma, já não o é, porque o sujeito que a sente e dela fala evidencia sua disjunção, seu não reconhecimento, em função da subjetivação que atribui sentidos para além do universo materialmente reconhecível e presentificável.

As metáforas provocam tensão discursiva entre o que parece ser positivo- a cidade entranhada na memória e o negativo- a contraposição angustiante e ferina resultante dessa intropção tensiva. A tensão com a qual o poeta manipula as metáforas, que definem seu sentimento com relação à cidade, também são construídas por um discurso tenso entre objeto/ matéria e sensações/emoções.

Uma cidade
se espalha em minhas veias
como as águas de uma barragem destruída,
como o chumbo da morte pela vida,
como o cupim que a madeira rói e arruína.

Uma cidade
se espalha em minhas veias

como sangra a água de um açude,
como se entrega o morto ao ataúde,
como a lágrima que a todos se destina.
(BARBOSA FILHO, 1997, p. 39-40)

A comparação da presença /lembrança da cidade com as águas “de uma barragem destruída” e como o sangramento das águas de um açude acabam por estabelecer essa divisão tensiva da imagem poética. Se por um lado o preenchimento é positivo, por ouro, o resultado é negativo. A torrente de água advinda da barragem e do açude arrasta consigo os lugares por onde passa e arrasta também as lembranças, espalhando-se como veneno pelas veias, como chumbo, morte, dor, lágrima.

Dividido entre a realidade, a cidade real e a subjetividade alimentada pela engrenagem de uma cidade que parece falar, que apresenta as imagens fantasmagóricas de vidas que deveriam estar no passado e, quiçá, esquecidas, o poeta fratura-se em meio a um conflito de signos e significados poéticos. A veneração da terra natal, o devaneio da memória poética é uma forma que o ele encontra para não se perder de sua cidade imaginária, já que mora distante dela há muitos anos, em outra topografia geográfica. A cidade se alarga como um deserto e acaba como um deserto de si mesma.

A cidade configura-se como uma lenda, uma comarca, a divisão de um espaço vigiado e regido pelo poeta. É também um lugar de lembranças dolorosas em uma ilha de pedra, de onde se dilata a memória solitária de *A Comarca das Pedras*. Ao mesmo tempo em que é a possibilidade da feitura do discurso poético, ao mesmo tempo em que se constitui o *ethos*, ela também é o limite, a musa trágica que dilacera e reestrutura o poeta para a vida e para a poesia.

CONCLUSÃO

Cidade
Aroeiras,
lacerante Pedra
que não consigo remover

do meu coração
(HILDEBERTO BARBOSA FILHO)

A terra natal, conforme já mencionado, é matéria de poesia cantada ao longo dos séculos. Segundo BACHELARD (2000, p. 24) a casa é o nosso primeiro canto do mundo, nosso primeiro universo, nosso verdadeiro cosmos que transcende o espaço geométrico, sendo assim, o poeta transforma esse cosmo em relicário. Nesse relicário está a imagem de um entrelugar, um mundo sem passado e sem presente. Voltar à cidade não representa reencontrar o que se deixou para trás, visto que o tempo tudo marca e transforma. O poeta carrega dentro de si a saudade do que foi vivido, mas que não foi vivenciado até o esgotamento.

O poeta traz consigo a tragicidade do passado irrecuperável e do exílio voluntário: a cidade pequena não mais cabia o jovem que precisou sair para estudar, laborar, libertar-se. Assim, passados os anos, a retomada da imagem da cidade perdida com toda a sua fantasmagoria angustiante se sobrepõe à realidade. Ele se sente preso às memórias e amanhece e anoitece com as lembranças eternizada e entronizadas, imagens recorrentes e construção cotidiana da poesia.

A dor provocada pelo “passado que não passa”, no dizer do poeta, transforma-se em versos que não representam necessariamente a cidade geográfica situada no Cariri paraibano. A cidade cantada é uma criação mítica e isso propicia um fazer poético agridoce: a imagem inóspita da cidade com suas serras feitas de pedras, arbustos secos, solo cinzento, calor e aridez encontram um contraponto suavizado pelas lembranças da infância, dos parentes mortos, da inocência de um tempo sagrado.

Para Bachelard,

Nunca se vive a imagem em primeira instância. Toda grande imagem tem um fundo onírico insondável e é sobre esse fundo onírico que o passado pessoal coloca suas cores particulares. Assim, é no final da vida que veneramos realmente uma imagem, descobrindo suas raízes para além da história fixada na memória. (BACHELARD,2000, p.50).

A cidade se avoluma como imagem conflitante, como um sonho onírico para a veneração das vivências do passado. Se o poeta inicia seu canto à cidade com uma generalização: “Uma cidade” e “Todo homem”, à mediada em que o poema vai sendo escrito, as raízes se fixam e essa cidade indefinida passa a ser definida, nomeada: “Aroeiras” e definida “Não é uma paisagem na parede”. A cidade é, no próprio dizer do poeta, “algo mais que ruas, pessoas, pedras, desejos. Ela é uma cidade em que tudo cabe, não importa a idade, o vivido e o perdido. Portanto, a cidade é o próprio homem e aonde quer que ele vá, ela estará com ele, enraizada como sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BARBOSA FILHO, H. **A comarca das pedras**. João Pessoa: Manufatura, 1997.
- BARTHES, R. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FIORIN, J. L. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GONÇALVES, J. B. C. O conceito de *ethos* do enunciador na obra Em busca do sentido: estudos discursivos, de J. L. Fiorin. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 10, n. 3, 2015.
- LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- STAIGIER, E. **Conceitos fundamentais da poética**. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1972.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. Território da palavra poética: que lugar constrói a poesia nas lutas pela posse da terra no Brasil? **Revista de História da UEG**, v. 4, n. 2, p., 20-36, 2015.

TATIT, L. Elementos para análise da canção popular. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, USP, v. 1, n. 2, p. 7-24, 2003.

TRINDADE, L; LAPLATINE, F. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997

CONFISSÃO FICÇÃO: “GRACILIANO: RETRATO FRAGMENTADO”

Viviane Cristina Oliveira (UFT)

INTRODUÇÃO

Em prefácio ao livro *Ficção e Confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*, reeditado em comemoração ao centenário do autor de *Vidas Secas*, Antonio Cândido apresenta ao leitor os caminhos percorridos pelo texto que então republicava, desde seu aparecimento em jornal em 1945 à edição comemorativa de 1992. Acrescida de novos ensaios, tal publicação não deixou de abarcar em suas páginas, inclusive, a voz do autor ao qual se dedicava, voz que na década de 1940 respaldou a coerência do que dizia o então jovem crítico literário. Cândido, em sua leitura dos romances de Graciliano, percebeu a excelência, mas também os desníveis na elaboração dos mesmos, o que agradou o autor exigente, para quem o excessivo elogio poderia significar a pouca relevância do texto.

Construindo uma espécie de arquivo do texto, Cândido insere a carta de Graciliano, “amável e desencantada”, em agradecimento à crítica de seus romances, bem como as dedicatórias dos exemplares que recebeu do autor em 1947, mesmo ano em que se conheceram pessoalmente em jantar na casa de Octávio Tarquínio de Sousa e Lúcia Miguel Pereira. As palavras dedicadas ao crítico revelam um tom que pode surpreender os leitores de Graciliano, pelo humor que não disfarça a constante exigência em relação aos seus escritos:

Em *Caetés*:

Antonio Cândido: A culpa não é apenas minha: é também sua. Se não existisse aquele seu rodapé, talvez não se reeditasse isto.

Em *Angústia*:

Antonio Cândido: Além das partes rudes, já corrompidas, vão aqui alguns erros e pastéis, que as tipografias estão uma lástima

Em *Insônia*:

Antonio Candido, esta coleção de encrencas, algumas bem chinfrins.
(CANDIDO, 2006, p. 13)

Não visando destacar os traços regionais do texto, atando o escritor à geração de 30, a partir da qual partem vários estudos, Antonio Candido desprende os textos da paisagem, da geografia do Nordeste, para destacar o homem nas diversas faces dos textos. Ao tratar dos personagens de *Infância*, *Angústia*, *São Bernardo*, *Vidas Secas*, a complexidade humana que os animam, Candido apontará o caminho rumo à biografia de Graciliano Ramos. Em outras palavras, os homens da ficção iluminam aquele que os imaginara: “a ficção, neste caso, explica a vida do autor, ao contrário do que se dá geralmente” (CANDIDO, 2006, p. 71). Seria esta a razão para o caminhar progressivo do autor rumo à prosa memorialística e autobiográfica, afinal, “ficção e confissão constituem na obra de Graciliano Ramos polos que ligou por uma ponte, tornando-os contínuos e solidários” (CANDIDO, 2006, p. 97) – uma ponte, imagem da conexão entre biografia e ficção, de forma que uma não se sobreponha à outra. Diferentemente de romancistas e poetas que fazem da obra apêndice da vida ou da vida espelho que esclareça a obra, para Candido, em Graciliano “a necessidade de expressão se transfere, a certa altura, do romance para a confissão, como consequência de marcha progressiva e irreversível, graças à qual o desejo básico de criação permanece íntegro, e a obra resultante é uma unidade solidária” (CANDIDO, 2006, p. 98), unidade que expressa o interesse pelo humano, em uma análise de si desdobrada no ficcional e no confessional.

Ensejando desdobrar tais relações entre vida e obra tomando de empréstimo o título que Antonio Candido conferiu a seu ensaio (“Ficção e confissão”), mas invertendo um pouco os termos desta equação, neste trabalho gostaria de partir da confissão para tecer algumas considerações sobre a ficção a partir da leitura da biografia que Ricardo Ramos faz do pai, publicada em 1992, também em comemoração ao centenário de Graciliano. Aliás, a crítica de Candido e o jantar em que este conheceu o “velho Graça” são mencionados por Ricardo que, assim como o pai,

considerava o ensaísta o responsável por uma das melhores apreciações críticas até então publicadas. Em nota introdutória a *Graciliano: retrato fragmentado*, Rogério Ramos, filho de Ricardo Ramos, esclarece que o pai morreu antes de finalizar o texto – o que os leitores recebem, na primeira edição de 1992 e na reedição de 2011, é a organização realizada a partir de certa sequência dos originais manuscritos e datilografados.

Se Antonio Cândido parte da ficção para chegar às dobras confessionais dos vários livros publicados por Graciliano Ramos, o que aqui se pretende é, a partir de um texto que oferecendo *flashes* da vida do autor entrega as confissões e a vida do filho, chegar à ficção que se apresenta no texto e, de forma mais ou menos clara, em toda biografia. “Gênero impuro” para usar expressão de François Dosse, a biografia ainda que pretenda apresentar a totalidade de uma vida, a entrega em pedaços, falhando na unicidade tanto do relato quanto da composição narrativa, a qual revela ainda que indiretamente a face e as escolhas do biógrafo.

Na fragmentação do texto, intensificada por seu caráter inconcluso, trabalho interrompido pela morte, na autobiografia que compõe no mesmo tecido em que reconstrói *flashes* do corpo vivo do pai, Ricardo Ramos nos permite tecer reflexões sobre o que poderia estar entre a biografia e a autobiografia: o retrato, metonímia da ilusão de totalidade e de verdade da imagem de um corpo flagrado por uma câmera ou pela memória. Na fronteira entre gêneros, nesta obra podemos perceber não somente os traços ficcionais que compõem a biografia, mas reencontrar a ficção de Graciliano e aquela que Ricardo inicia sob a chancela do pai e dá continuidade em produções maduras, cujo estilo flagramos neste texto ao qual são dedicadas algumas breves reflexões a seguir.

BIOGRAFIAS, AUTOBIOGRAFIAS, RETRATOS...

“E, afinal, aquilo era memória ou ficção?” (RAMOS, 2011, p. 75) questiona Ricardo Ramos ao relembrar as conversas com o pai sobre *Memórias do Cárcere*. Ao datilografar os capítulos deste livro, o leitor percebe as diferenças entre um episódio contado na intimidade familiar e a versão escrita para publicação, depurada inclusive dos xingamentos:

Se eu pusesse o xingamento, pareceria bravata. Sem a menor verossimilhança.

Viu na minha cara, não me convencera. Perder uma porrada em cheio por simples cautela. E, afinal, aquilo era memória ou ficção?

Paciente, quase professoral, explicou:

- Fui até onde podia e devia. Repare, o sentido geral está claro, só que virou resistente. Ou renitente. O difícil era não me avacalhar, como pessoa ou personagem.

E me adivinhando:

- É memória, sim. Mas de cadeia. Se fosse entrar por estes caminhos, teria de voltar muito, escrever demais. Não era a história da minha vida. (RAMOS, 2011, p. 75).

A lição estava colocada. Escrever muito, em detalhes, não garante a fidelidade aos fatos, nem apresenta adequadamente aquele que se faz narrador de si. Em seu estilo conciso, para Graciliano, manter o xingamento seria mais ficcional do que depurá-lo na ironia da cena (o sentido resistente ou renitente), reflexão válida quando tratamos de relatos que pretendem contar uma vida, seja pela criação de um personagem para romance ou de uma pessoa para uma biografia. Aliás, pessoa e personagem são termos cambiantes, assim como memória e ficção, autobiografia e biografia, confissão e ficção na elaboração dos relatos de si, aqueles que se explicitam como tal, no que Lejeune chamou de pacto, ou aqueles que não o fazem.

Assim, na biografia ensaiada por Ricardo sobre o pai, as histórias de vida de ambos se misturam, sem derramamentos ou excessos, em imagens e diálogos que nos permitem devolver reformulada a mesma pergunta feita outrora: é biografia ou ficção? Ou ainda, é biografia ou autobiografia? Talvez, não seja possível ou coerente tal tentativa de classificação, uma vez que, assim como sugere François Dosse em *O desafio biográfico*, lidamos com gêneros impuros, de caráter plural, considerando que a escrita biográfica não é “homogênea. É, bem ao contrário, uma estrutura inelutavelmente compósita, uma convergência de relatos diversos enredados uns nos outros. Nisso, lembra a escrita da história e do romance” (DOSSE, 2015, p. 67).

Em relação à escrita da história, Giovanni Levi,¹⁵ partindo da provocação de Pierre Bourdieu sobre a “ilusão biográfica” – a ilusão da possibilidade de estabilização de um relato sobre uma vida que, de estável, teria somente o nome próprio –, destaca a validade da biografia como espaço da liberdade, da desgeneralização de quadros e grupos históricos, do exercício de reflexão sobre normas e identidades não isentas de contradições. Por transmitir os questionamentos e procedimentos próprios da literatura à história, para Levi, a biografia será recorrentemente campo para interrogações sobre suas possibilidades e pertinência. O século XVIII seria exemplar do debate estabelecido sobre a possibilidade de escrever uma vida, considerando a crise do indivíduo, este não mais estável e sim em formação, representado pelo romance de Sterne, por exemplo, e pelas *Confissões* de Rousseau. Tais reflexões disseminadas pelo romance e pela autobiografia tocariam nos limites do próprio fazer biográfico; nas palavras de Levi, os “limites da biografia foram então claramente percebidos, ao mesmo tempo que se assistia ao triunfo do gênero autobiográfico” (LEVI, 2006, p. 170).

Talvez, justamente por se tornar assim um exercício difícil, a biografia tenha atraído ao longo de séculos muitos leitores e autores que se arriscaram nesta atividade. Como afirma Dosse nas páginas iniciais de seu mencionado livro, “escrever a vida é um horizonte inacessível, que, no entanto, sempre estimula o desejo de narrar e compreender. Todas as gerações aceitaram a aposta biográfica.” (DOSSE, 2015, p. 11). Assim, Virginia Woolf tanto ensaiou compreender o lugar ambíguo da biografia e do biógrafo em estudo das produções de seu amigo Lytton Strachey, como produziu biografias, numa tentativa de dosar ficção e realidade, o que, para ela, o amigo não teria conseguido ao tratar da vida da rainha Isabel. No texto *A arte da biografia*, de 1939, Woolf discute a dificuldade do biógrafo em lidar com dados factuais ao moldar uma vida que não soe falsa ou esvaziada de sentimento humano, o que a arte poderia evitar.

Entre arte e artifício, a escrita da vida é um trabalho intermediário, uma vez que seu produto mescla realidade e imaginação; daí a

¹⁵ No texto Usos da Biografia. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moresa (org.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 167-182.

autora julgar o biógrafo um artífice e não um artista, pois é do artífice a tarefa de tomar da realidade o que é perecível para criar algo mais belo, prático e durável. Assim como o artífice, o biógrafo trabalha com o que é perecível e seu trabalho também pode se tornar perecível, afinal pode ser rapidamente esquecido e, se não cair no esquecimento, será frequentemente considerado menor à criação de um romance, por exemplo. François Dosse, ao retomar as palavras de Virginia Woolf para problematizar os relatos de vidas, não irá considerar negativa a percepção da autora, pelo contrário, irá partir desse lugar ambíguo problematizado por Woolf para discutir a impureza do gênero.

Outro autor mencionado por Dosse, Marcel Schwob, publicou em 1896 as *Vidas imaginárias*, cujo prefácio apresenta uma reflexão sobre o trabalho do biógrafo. Afirmando o trabalho deste como arte, Schwob irá questionar o vazio existencial de muitas figuras que tiveram suas vidas recontadas não em sua singularidade, mas em sua exemplaridade. Ressaltando como Woolf a importância das escolhas daquele que irá compor um relato a partir de múltiplos fatos, ele afirma que a “arte do biógrafo consiste justamente na escolha. Ele não tem de se preocupar em ser verdadeiro; deve criar dentro de um caos de traços humanos” (SCHWOB, 1997, p. 23). A criação ordenaria o caos não somente dos traços humanos, mas da própria vida. É este, talvez, o que na esteira de Mikhail Bakhtin, Leonor Arfuch¹⁶ irá apresentar como valor biográfico de textos dedicados às narrações de si e do outro. A vivência real e cotidiana é caótica e fragmentária, mas desejamos colocar ordem ao caos. O valor biográfico “heroico ou cotidiano, fundado no desejo de transcendência ou no amor aos próximos” é aquele que impõe uma ordem à própria vida – a do narrador e do leitor” (ARFUCH, 2010, p. 56). Lendo a história de uma vida, do nascimento à morte ou mesmo *flashes* ressignificados, recriados, de momentos vividos, aquele que escreve e aquele que lê alcançam um momento de ordem no caos de sua vivência real e de sua identidade.

É esta, para Arfuch, a grande aposta do texto biográfico, o valor que o faz perdurar e despertar o interesse de inúmeros leitores,

¹⁶ Em *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

recebendo novas facetas na contemporaneidade em *blogs*, entrevisitas e *reality shows*, estas formas de entretenimento que apresentam a intimidade não somente de personalidades famosas, mas também de homens e mulheres antes desconhecidos. Disseminam-se formas de narrar-se e narrar o outro como sugerira Marcel Schwob, ao imaginar algumas vidas célebres e desconhecidas. Em suas palavras, ao considerarem-se historiadores, os biógrafos “nos privaram assim de retratos admiráveis. Fizeram a suposição de que só a vida dos grandes homens podia nos interessar”, o que sua coletânea de relatos de vida viria modificar ao “contar com a mesma preocupação as existências únicas dos homens, quer tenham sido divinos, medíocres ou criminosos” (SCHWOB, 1997, p. 24). Artistas, filósofos, piratas, pintores, um soldado, uma rendeira e assassinos compõem uma galeria humana, cujas vidas são apresentadas menos como relatos, coesos e detalhados, do que retratos.

O autor refere-se a retratos ao problematizar biografias de homens célebres e, ao defender o interesse que o homem comum pode despertar, remete-se à potencialidade da pintura: “aos olhos do pintor o retrato de um homem desconhecido por Cranach tem tanto valor quanto o retrato de Erasmo” (SCHWOB, 1997, p. 24). Para a arte, o humano interessa além de qualquer celebritez e, assim, como na pintura, Schwob irá retratar homens filtrando, a partir da ficção, os fatos que tornam interessantes e únicas suas imagens. Significativamente, os assassinos Burke e Hare ocupam as últimas páginas do livro. Famosos na Inglaterra pela morte de várias pessoas, de diversas idades, cujos corpos vendiam para Dr. Knox para a dissecação na faculdade de Edimburg, Burke e Hare recebem nova vida, ressignificada, no relato de Schwob, assim como as mortes que provocam ganham novo sentido. A cena dos assassinatos ultrapassa a trivialidade:

Como regra, Burke só recebia uma pessoa de cada vez, jamais a mesma. Seu procedimento era convidar um transeunte desconhecido, ao anoitecer. Ele perambulava pelas ruas para examinar os rostos que lhe despertavam curiosidade. Às vezes, escolhia ao acaso, dirigia-se ao estranho com toda a polidez de que seria capaz Harum-Al-

Raschid. O estranho galgava os seis andares do pardieiro de Hare. Cediam-lhe o canapé; ofereciam-lhe uísque escocês para beber. Burke fazia perguntas sobre os incidentes mais surpreendentes de sua existência. Era um ouvinte insaciável, este Burke. A narrativa era sempre interrompida por Hare, antes do nascer do dia. A forma de interrupção de Hare era inevitavelmente a mesma e bastante imperativa. Para interromper a narrativa, Hare tinha o costume de ir para trás do canapé e aplicar suas duas mãos sobre a boca do narrador. No mesmo momento, Burke vinha sentar-se sobre seu peito. Todos os dois, nessa posição, sonhavam com o fim da história que não mais ouviam. Dessa maneira, Burke e Hare terminaram um grande número de histórias que o mundo jamais conhecerá. (SCHWOB, 1997, p. 179)

Como o comércio de corpos intensifica-se, os assassinos abandonaram este método e, com os rostos encobertos por máscaras, passaram a executar as vítimas na rua. Ao final do relato, não acompanhava a morte de ambos; o narrador os abandona no auge da “glória”: “em desacordo com a maior parte dos biógrafos, abandonarei Burke e Hare no meio de uma auréola de glória. [...] Não é precisovê-los de outra maneira a não ser com sua máscara na mão, vagando nas noites de névoa” (SCHWOB, 1997, p. 181). Recebendo uma vítima de cada vez, sendo esta uma mulher ou homem desconhecido, mas que despertam interesse, os assassinos instauram procedimento semelhante ao do próprio biógrafo, que seleciona para seus relatos figuras célebres ou anônimas em suas particularidades e máscaras.

Não surpreende que Michel Schneider tenha se inspirado neste livro para recriar as *Mortes imaginárias* de alguns escritores. Assim como Burke, leitor das *Mil e uma noites*, inverte o sentido desse enredo, fazendo da contação de histórias motivo não para adiar a morte, mas provocá-la, assim Schneider passa a retratar no lugar das vidas, as mortes imaginárias. A impossibilidade da continuação de uma história ou de uma escrita, a impossibilidade da palavra quando a morte, “editora preguiçosa”, interrompe uma trajetória é o que interessa Schneider. Assim, mas não preguiçosos, Burke e Hare interrompem os re-

latos para “sonhar” com seus possíveis finais, encarnando artistas, ou mesmo, biógrafos ainda que ao avesso. Pode-se arriscar dizer que, se o texto biográfico e autobiográfico tem valor por ordenar o caos da vida, como sugere Arfuch, ele inversamente aguça o vazio da morte (do que as máscaras mortuárias são sinal) e o desejo de dar-lhe um perfil mais significativo. Os escritores passam a vida a morrer em seus textos, diz Schneider, e a não ser que a editem, com o suicídio por exemplo, terão, como Schwob comenta sobre narrar a morte dos assassinos, um fim comum, sem glória e desinteressante.

Assim como antigamente, na Renascença como o ilustra Peter Burke, algumas biografias eram compostas em razão da morte de uma personalidade importante, a biografia que Ricardo Ramos compõe sobre o pai seria lançada em celebração a um dos mais relevantes romancistas da literatura brasileira. E é pela morte que se dá o início do que se apresenta como um retrato, retrato fragmentado de Graciliano Ramos, pelo qual o filho retira o pai desse lugar geral de escritor regionalista e comunista para apresentá-lo em múltiplas e humanas faces pelas quais poderia, talvez, afastar o vazio da morte que não presenciara.

“OU NÃO EXISTE O RETRATO FRAGMENTADO, A COLAGEM VIVA?”

“A morte veio pelo telefone, ao clarear o dia. E por mais que iminente, havia tanto esperada, não a comprehendi [...]. A morte é escura, no mínimo nublada. E não deve ser comunicada, mas assistida, eu devia estar lá. [...] nunca estive à cabeceira” (RAMOS, 2011, p. 41). Assim, na primeira página da biografia dedicada ao pai, Ricardo Ramos revela, como o evidencia Silviano Santiago (2011, p. 23) em prefácio, “o fado de todo grande biógrafo”: não estar à cabeceira, acompanhando o desfecho de uma vida, o limiar da palavra. Honório Peçanha trabalhava na máscara mortuária, atividade que Ricardo, ao chegar na casa de saúde, não desejou acompanhar. O resultado da modelagem de Peçanha foi um rosto cujo semblante poderia ser o do autor a sonhar, olhos fechados a imaginar as vidas secas, os personagens que comparecem em

um primeiro plano da máscara. Fabiano em pé, sinhá Vitória sentada com os dois meninos ao lado, Baleia a espreitá-los e um cacto a intensificar a paisagem árida do sertão. Como pano de fundo, um sol e a face de Graciliano, o último retrato não do homem, mas do autor integrado à sua obra – uma máscara desdobrada em outras, as dos personagens.

Ao recordar a confecção da máscara, Ricardo destaca a ironia do procedimento e podemos dizer que, relembrando o que em crônica certa vez disse José Lins do Rego sobre a obra do amigo, outra ironia resultou do retrato. Em *O mestre Graciliano*, de 1945, o autor de *Fogo Morto* rememorava seu primeiro encontro com o “sertanejo quieto, de cara maliciosa”, “o homem que sabe mais mitologia em todo o sertão” (REGO, 2004, p. 35). A surpresa do encontro com um “sertanejo” que lia, além de mitologia, Flaubert, Zola e Balzac deu lugar à confirmação da mestria daquele que iria marcar o cenário literário com obras que apresentavam o homem em seus dramas e misérias pessoais. No dizer de José Lins, o mestre “elimina tudo que não seja do homem”, por isso, seria “o primeiro caso da literatura brasileira de um homem que não ama a natureza que o cerca [...] Graciliano é um retratista sem fundo. Tudo nele se concentra no que é homem, no que é tragédia de ser homem” (REGO, 2004, p. 36-37). Um retratista sem fundo que, na máscara mortuária, figurou como pano de fundo de sua ficção, aquela para a qual dispensou os excessos inclusivos da paisagem.

A máscara não representa a totalidade homem e ficção, assim como o relato, ou melhor, o retrato ensaiado pelo filho não o fará – angústia que acompanha o biógrafo em diversos momentos de seu texto. Recuperando gestos e movimentos do corpo cujos sentidos a morte esvaziara, Ricardo irá retirar do primeiro plano a obra, a qual ganha precedência nas mãos de Honório Peçanha e na perspectiva dos leitores cada vez mais numerosos, para trazer a vida e o homem à superfície. Assim, pondera inicialmente que diante da consagração de suas obras é “pelo menos estranhável que o homem Graciliano haja merecido tão pouco. Na verdade, a sua biografia se acha em flagrante desproporção com a sua obra” (RAMOS, 2011, p. 35), biografia escassa, mas com flagrantes falhas nas tentativas de rotular o escritor: homem bruto, seco, regionalista, comunista, contraditoriamente aliado ao Estado Novo.

Problematizando tais rótulos, esclarecendo lances polêmicos, especialmente os relacionados à trajetória política, Ricardo compõe não um relato de uma vida, ordenada em torno de um sentido ou perfil coeso, mas uma colagem de múltiplas facetas e, mesmo possíveis rótulos, menos para pintar o escritor e a obra “em definitivo, à sua imagem e semelhança” (RAMOS, 2011, p. 37), do que para encontrar em sua própria vida a intimidade com o pai, construída na adolescência, após a forçada separação em função da prisão do escritor. Assim como Antonio Cândido percebe em Graciliano a confissão que se revela nos textos ficcionais, na composição de figuras que o romancista dirá ter conhecido e não imaginado, nesta biografia de Ricardo Ramos a pessoa do pai ganha a força de personagem múltiplo e, na confissão sobre a intimidade compartilhada, a ficção se insinua na colagem, no retrato fragmentado que não exclui máscaras e rótulos:

De certo modo nos habituamos aos rótulos, passamos a usá-los como se fossem máscaras. Talvez porque se ajustem ao que buscamos, ou nos simplifiquem a representação diária, quem sabe organizem os nossos próprios desencontros. No caso de Graciliano, tais disfarces eram variados: a secura agreste, o coronel rememorando valentias, um pessimismo de óculos escuros; inversamente, o ceremonioso cortês, o artesão de laborioso e ciente equilíbrio, um disciplinado crente no futuro do homem. Vistos de perto, ao longo do tempo, o convívio atenuava, contradizia, baralhava esses traços. Mas apontando para a figura compósita (RAMOS, 2011, p. 153).

Estes disfarces, como o menciona Ricardo, compõem *flashes* da convivência familiar, da aprendizagem do ofício da escrita, da partilha dos ideais políticos. Desse modo, encontraremos nesta biografia autobiográfica, como a denominou Silviano Santiago em sua apresentação ao texto, o romancista exigente que trabalha pela manhã na criação e depuração de seus escritos; o leitor refinado, mas que “descansava” o olhar com produções consideradas menores esteticamente; o homem atento à higiene do corpo, não deixando em si as cinzas ou o cheiro dos cigarros, depurando-se como fazia com o corpo dos textos; o ex-prefeito que enfrentara, tal como jagunço, as ameaças de morte; o amigo

cortês e bem-humorado, que alegrava-se com as reuniões dominicais; o autor exigente, que buscava não o elogio polido, mas a crítica capaz da compreensão dos erros e acertos; o comunista clarividente, atento às contradições e à espera das mudanças sociais idealizadas; o pai com os mesmos prefácios, terno na mais flagrante secura.

Tal listagem poderia prolongar-se até chegar nas múltiplas imagens do filho biógrafo que, rememorando o pai, revela-se também aos outros e a si mesmo. É assim que, nos últimos fragmentos textuais, encontramos certo incômodo do filho com as frequentes comparações: ambos romancistas, filiados ao mesmo partido, a mesma raiz familiar, o que não significa vidas paralelas. Encontrar o seu rosto, único, o autorretrato, é movimento que se fez possível nesse reencontro com o pai, o corpo ausente cada vez mais distanciado do real, próximo da imaginação: a imagem paterna foi se alterando e “a ela se sobreponham os retratos, dezenas deles, que apesar de parados me davam toda aquela vida vivida” (RAMOS, 2011, p. 203). A cada fase do pai um retrato, a imagem aparentemente depurada de excessos, “fiel” ao real, metonímia do desejo de compreender a vida vivida, os gestos, a identidade. Mas, insuficientes, a imagem do escritor ou, ainda, seus retratos foram afastando-se até restar a vaga figura do sonho, pelo qual restou enfim um Graciliano que não o político ou célebre autor, mas o pai, imagem particular, percebida somente na intimidade do sono filial.

Como bem notou Eneida Maria de Souza, ao tratar dos vários autorretratos que Mário de Andrade disseminou em cartas aos amigos, o retrato pode ser a via da potencialização por excelência dos câmbios entre o real e o ficcional. A partir do factual, da imagem, o artista multiplica as possibilidades de leitura e de narração de si, disseminando interpretações que não unificam uma identidade, mas a tornam móvel, complexa. Assim, como retrato, Ricardo Ramos conferiu à biografia do pai o caráter único de uma vida vivida e imaginária, as faces do pai sem pano de fundo, sem paisagem, apenas o homem, em suas glórias e tragédias pessoais, homem como aqueles que dera vida na ficção, o que Antonio Cândido percebeu em crítica que agradou o autor.

Neste retrato fragmentado de Graciliano Ramos reencontramos não somente a ficção do escritor, cujos processos de criação podemos espiar a partir da recordação do filho, espiar o constante trabalho de

escrever, reescrever e cortar, como também encontramos a ficção de Ricardo, suas experiências de leitura e escrita, seu estilo maduro, reconhecido especialmente a partir dos contos de *Círculo Fechado*. A intensa fragmentação narrativa, perceptível nesta sequência de contos de um cotidiano estilhaçado em objetos e hábitos, se dá a perceber no texto dedicado ao pai, no qual encontramos nas repetições dos gestos rotineiros, um envelope com fotografias, não um álbum diz o narrador, não uma história em imagens, mas os retratos na potência do acaso e da desordeira intimidade familiar. Como sugere Silviano Santiago, ao final da leitura de *Graciliano: retrato fragmentado*, dele cada leitor terá uma imagem, o que parece estender-se também ao biógrafo, que produz as imagens e nelas se insere, não como em um álbum, mas em um envelope, do qual o leitor retira imagens e leituras a seu modo, participando também de uma construção narrativa.

CONCLUSÃO

No texto *Notas sobre a crítica biográfica*, Eneida Maria de Souza destacou a validade da crítica que tomava como objeto as biografias, um saber narrativo que seria importante, inclusive, pelas possibilidades de releitura da historiografia literária. Apresentando ou insinuando afinidades eletivas, “laços de amizade”, a vida narrada dos escritores apresentaria seus precursores, por eles eleitos, de forma mais coerente do que os rígidos esquemas de tendências e quadros literários. Seria possível, assim, reler obras e estilos a partir de uma perspectiva mais ampla e rica, o que significa dar à biografia papel melhor do que a crítica tradicional geralmente para ela reservou ou reserva – proposta semelhante à de Giovanni Levi ao destacar a validade da biografia para a história. Não caminho para explicar obras ou encontrar respostas, mas para redimensioná-las, a biografia de um escritor como o fez Ricardo Ramos auxilia-nos, leitores, a problematizar o constante desejo de estabilização dos sentidos, seja de uma vida, seja de uma obra.

Não mais somente o Graciliano Ramos regionalista, importante figura do romance de 30, que encontramos em sua biografia. Encontramos múltiplas faces, as mais e as menos conhecidas que, se não sur-

preendem a todos, ao menos geram reconsiderações sobre obra e vida. Os netos que participaram da reedição do texto em 2011 perceberam a importância dessas possíveis releituras, não somente em relação ao avô, mas também ao pai, cuja obra relevante seria assim também trazida à luz do dia. Não à toa, nesta reedição, capa e contracapa são retratos de pai e filho, escritores de suas vidas e de vidas outras; retratos que se multiplicam nesse jogo de espelhos em que biógrafo e biografado mudam de posição, a confissão de um entregando a ficção do outro e vice-versa. Afinal, como diz Ricardo Ramos, sabendo que nesse jogo não ganhamos nem perdemos, no máximo apostamos, permanecemos sempre com o fragmento, com a impossibilidade de compreender integralmente a si e ao outro: “E vá a gente querer, assim no simples, entender as tônicas de uma pessoa. Se viver é geral, o passo de cada um é muito particular.” (RAMOS, 2011, p. 72) – muito particular, podemos acrescentar, o passo, a vida, as leituras e releituras ainda que de vidas ou de mortes imaginárias.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moresa (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.
- BURKE, Peter. **A invenção da biografia e o individualismo renascentista**. Tradução de José Augusto Drummond. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 1997, p. 83-97.
- CANDIDO, Antonio. **Ficção e Confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2015.

LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moresa (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 167-182.

RAMOS, Ricardo. **Graciliano: retrato fragmentado**. São Paulo: Globo, 2011.

REGO, José Lins. O mestre Graciliano. In: Rego, José Lins, IVO, Lêdo (org.). **O cravo de Mozart é eterno: crônicas e ensaios**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 35-37.

SCHWOB, Michel. **Vidas imaginárias**. Tradução de Duda Machado. São Paulo: Editora 34, 1997.

SCHNEIDER, Michel. **Mortes Imaginárias**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: A girafa editora, 2005.

SOUZA, Eneida Maria de. Notas sobre a crítica biográfica. In: Souza, Eneida Maria de. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 111-120.

SOUZA, Eneida Maria de. Autoficções de Mário. In: Souza, Eneida Maria de. **A pedra mágica do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 191-215.

WOOLF, Virginia. A arte da biografia. Tradução de Norida Teotônio de Castro. **Dispositiva**: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Puc Minas, v. 1, n. 2, nov. 2012/abril 2013, p. 200-207.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ângela Francine Fuza é professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaína). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Pós-doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Capes). Coordena o projeto de pesquisa: “A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem” (UFT) e o Grupo de pesquisa: “Práticas de Linguagens” (UFT/CNPq). É membro do Grupo de Pesquisa: “Interação e Escrita” (UEM-UFT/CNPq). Membro do GT – Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. Possui publicações sobre as práticas de leitura, escrita e análise linguística em situação de ensino, o trabalho com os gêneros discursivos e a formação do professor, no âmbito da Linguística Aplicada.

E-mail: angelafuza@uft.edu.br

Dalve Oliveira Batista-Santos é licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mestra e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP). Professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins - UFT, atuando na graduação em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLEtras), no Câmpus de Porto Nacional. É membra do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), e, no Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – GEIM (PUC/CNPq). É membro do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Tocantins. Possui publicações que tematizam práticas de ensino de línguas (na perspectiva do Letramento) e de formação de professores orientadas na área da Linguística Aplicada numa perspectiva Transgressiva. Tem se dedicado, especificamente, a pesquisas sobre Práticas

de letramento e ensino; Letramento Acadêmico: Leitura e escrita na Universidade; e Formação do professor de Língua Portuguesa.
E-mail: dalve@uft.edu.br

Maria Perla Araújo Moraes é doutora em Literatura Comparada pela UFF, professora da graduação e da pós-graduação em Letras da UFT, líder do grupo NELA (Núcleo de Estudos de Literaturas africana e portuguesa) e integra o grupo TRAMA (Traduções de matemática). Possui publicações que tematizam sobre Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Literaturas africanas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e o Pensamento decolonial.

E-mail: perlamoraes@uft.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Anita Cristina da Silva Queiroz é licenciada em Letras - Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, graduanda em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas na mesma instituição, mestrandona Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLetras pela Universidade Federal do Tocantins. Atualmente realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada, especificamente Multiletramentos; Ensino de línguas e Política linguística na era globalizada.

E-mail: anita_queiroz28@hotmail.com

Antonia Albaneide de Sousa é mestra em Letras, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), e licenciada em Letras, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora do Ensino Fundamental em escola pública, no Estado da Bahia. Possui especializações em “Educação Especial-Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE”, pela Universidade Federal do Ceará (UFT); “Coordenação Pedagógica”, pela Faculdade Intervale; “Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar”, pela Faculdade Intervale; “Gestão de Pessoas e Liderança pela Faculdade Intervale” e “Gestão Pública”, pela Faculdade Integrada de Brasília. Tem se dedicado a pesquisas sobre leitura e escrita no Fundamental I.

E-mail: alba2015souza@hotmail.com

Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva é licenciado em Letras: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional e mestrando em Letras pelo PPGLetras da Universidade Federal do Tocantins. É membro do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens - PLES, na linha de pesquisa Práticas de linguagem: leitura; escrita; análise linguística, no Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), na linha de pesquisa Linguística Aplicada: Texto, Discurso e História da PUC/SP. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguís-

tica Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Práticas de letramento e ensino; Letramento Acadêmico: Leitura e escrita na Universidade e Gêneros Textuais.

E-mail: dimas.henrique@mail.ufmt.edu.br.

Frederico José Andries Lopes é doutor em História das ciências pela UNESP/Rio Claro. É professor da Universidade Federal de Mato Grosso e líder do grupo TRAMA (Traduções de matemática). Seus trabalhos podem ser vistos no site fredlopes.com.br.

E-mail: fredericolopes@ufmt.br

Júlia Cerutti Dal Bosco é licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) pelo Instituto Federal do Tocantins – IFTO, bacharel em Direito pelo Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP/ULBRA, mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Tem se dedicado, especificamente, a pesquisas sobre Práticas de letramento e ensino e Educação Transgressiva.

E-mail: julia.db@hotmail.com

Juliana Pereira Macêdo da Cunha é licenciada em Letras - Português e Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (2014). Atualmente é professora da Educação Básica, possui especialização em Letras - Português e Literatura pela Faculdade Internacional Signorelli. É mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPG-Letras da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Porto Nacional.

E-mail: julianamacedo613@gmail.com.

Luiza Helena Oliveira da Silva é Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Barra Mansa, mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense, membro do GT de Semiótica da ANPOLL. Em 2013/2014, realizou estágio pós-doutoral em sociossemiótica no Centre de Recherches Politiques (CEVIPOF-CNRS) com bolsa CAPES. Desde 2005, é docente da Universidade Federal do Tocantins, *câmpus* de Araguaína, onde atua nos cursos de Licenciatura

em Letras, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) e Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Até 2020, foi docente permanente do Programa de Pós-graduação Cultura e Território (PPGCult). Tem experiência como docente na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: semiótica discursiva aplicada ao ensino de língua e literatura, memória e formação de professores, semiótica do espaço, semiótica e literatura do testemunho. Integra o grupo de pesquisa SEDI (Semiótica e Discurso), da UFF, e coordena o GESTO (Grupo de Estudos do Sentido? Tocantins), na UFT. Publica regularmente em revistas científicas, tendo organizado em parceria com outros pesquisadores os livros “Ensino de literatura no contexto contemporâneo” (Mercado de Letras, 2021), “Ensino de língua e literatura: pesquisas na pós-graduação” (EDUFT, 2014), “Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação de professor de língua materna” (Mercado de Letras, 2010) e quatro coletâneas de trabalhos do ProfLetras (2017, 2020). Escreve crônicas e poemas, divulgados em coletâneas e portais da Internet. Em 2016, publicou pela EdUFT, o livro de poemas Solau do Mal de Amor. Desde 2015, atua como coordenadora do ProfLetras/UFT. Atualmente, integra o Conselho Gestor do Profletras Nacional, como coordenadora adjunta. É editora-chefe da Revista EntreLetras (PPGL/UFT) desde setembro de 2016. É membro do Comitê Institucional de Pesquisa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e integra a Rede de Pesquisa Entre-melos. Atuou como membro da diretoria do GELLNORTE (Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Norte) no biênio 2017-2019. É membro do grupo de estudos feministas Coletivas Raimundas.

Mara Sofia de Toledo Zanotto é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEEL). Fez doutorado em Linguística, na Universidade de São Paulo (USP), em 1976. É líder do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora - GEIM/CNPq, que desenvolve pesquisa em três direções: 1) leitura e interpretação da metáfora/metonímia no gênero literário e em outros

gêneros 2) abordagem discursiva e estilística da metáfora/metonímia; 3) estudo semântico-pragmático da significação da metáfora/metonímia em uso. Organizou, com membros do GEIM e do LAEL, o primeiro congresso internacional sobre a metáfora: Conference on Metaphor in Language and Thought, na PUC-SP, em 2002, no qual foi lançada a tradução brasileira da obra seminal de Lakoff & Johnson (1980), *Metaphors we live by*, realizada por ela e membros do grupo GEIM.

E-mail: msophia.sp@gmail.com

Maria da Glória de Castro Azevedo possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (UnB). Cursa Doutorado no Programa de Pós- Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFNT). É Professora de Literatura Brasileira no Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Possui artigos publicados sobre literatura de temática e autoria lesbiana e literatura de autoria feminina. Desenvolve pesquisa sobre estudos de gênero, com ênfase em literatura brasileira de autoria feminina, literatura brasileira de temática lesbiana e literatura brasileira de autoria negra. É autora do livro de contos *Oficina do vagaroso tempo* (2018) e do livro de poesia *Abissal* (2020). Participou das antologias de contos *Elas contam* (2006), *Narrativas lésbicas* (2008) e da antologia de contos e poesia *Correspondências* (2017).

Viviane Cristina Oliveira é licenciada em Letras (Língua Portuguesa/ Língua Francesa e suas respectivas Literaturas) pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Letras: Teoria Literária pela mesma Universidade. Doutora em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, *Campus de Porto Nacional*.

1128

10 Though the wicked is removed,
the people are brought to bear upon it;
it abides not; it is soon rooted out.
11 By the command of the Lord it is established;
by his wisdom is it exalted.
12 For he removes the foundation of the wicked,
but establishes the just.
13 His hand is upon the root of their root;
he removes them from the earth, and no man can rescue.
14 Their roots are dried up beneath,
and their fruit goes not forth.
They are cut off like a tree in the earth,
and are not in the land of the living.



ISBN 978-65-5390-065-3

9 786553 1900653