

ISSN 1984-0705



REVISTA DISCENTE DE ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

VOL.15, N. 2, 2022

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Pablo Fonseca da Cunha

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A **Revista Crátilo** é um periódico acadêmico e científico, editado semestralmente, destinado à publicação de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de experiência de alunos dos cursos de Letras ou áreas afins, que estejam em nível de graduação, especialização, ou que sejam recém-graduados.

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

C875 Crátilo [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas.
– Dados eletrônicos. – Vol. 1 (2008)-. – Patos de Minas : UNIPAM,
2008-

Anual: 2008-2011. Semestral: 2012-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1984-0705

1. Literatura – periódicos. 2. Estudos literários. 3. Literatura – análise do discurso. 4. Estudos linguísticos. I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 805

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1984-0705

Volume 15, número 2, jul./dez. 2022

Patos de Minas: Crátilo, UNIPAM, v. 15, n. 2, jul./dez. 2022: 1-149



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Crátilo © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>
E-mail: revistacratilo@unipam.edu.br

Editor responsável

Geovane Fernandes Caixeta

Conselho Editorial Interno

Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

Conselho Consultivo

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)
Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)
Erislane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)
Luís André Nepomuceno (Universidade Federal de Viçosa – Rio Paranaíba)
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho Araújo Caixeta
Rejane Maria Magalhães Melo

Diagramação e Formatação

Lorrany Lima Silva

Sumário

A música como recurso pedagógico e instrumento de reflexão social.....	08
Allana Marques Feitosa	
Maria Beatriz Ferreira Santos	
Maria Eulália Sampaio dos Santos	
Yasmim Mirele Xavier dos Santos	
Colonialismo e violência entre o mito e o romance: uma análise do conto “Ninguém matou Suhura”, de Lília Momplé.....	17
Lucas Tokuhara	
Heitor Rangel	
Arthur Mariano	
Heitor Hissao	
Das profundezas do âmago à superfície do papel: o confessionalismo na poética <i>plathiana</i>.....	37
José Ignacio Ribeiro Marinho	
Erika Costa Clemente de Mattos	
Mathias Vinícius Santos Rocha	
Impactos da formação docente continuada: uma discussão sobre o trabalho com a produção textual nas escolas.....	48
Priscila Franciely Souza	
Guilherme Melo	
Helena Maria Ferreira	
<i>Luuanda</i>: o mundo ambíguo e a maturidade como militância.....	64
Júlio César Bueno	
Numa rede de linhas entrelaçadas, o Leitor: considerações sobre narrador, autor e editor a partir do leitor personagem de Italo Calvino.....	71
Mariane de Sousa Oliveira	
Bruna Fontes Ferraz	
Oficina de Escrita Criativa na Educação Terapêutica: um relato pedagógico.....	84
Tales Lanfredi Lago	
O outro lado da história: um pouco da realidade dos professores com deficiências no mercado de trabalho.....	95
Paloma Cristina Ferreira Moisés	
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes	

Trabalho e Inclusão (TRI): a contemporaneidade e o desenvolvimento profissional das pessoas com deficiência e doenças raras no mercado de trabalho..... 121

Ana Sara Tomé

Daniela Yoshida

Pollyana Torquette

Miriene Macedo

Priscila Gadêlha da Silva

O advérbio nos livros didáticos *Se liga na língua* e *Multiversos linguagens*.....137

Iucif Lemos do Nascimento

Vitor Sales Jacinto

Joane Marieli Pereira Caetano

Adriene Ferreira de Mello

A música como recurso pedagógico e instrumento de reflexão social

Music as a pedagogical resource and instrument of social reflection

ALLANA MARQUES FEITOSA

Discente do curso de Letras - Licenciatura em Português (UESPI)
E-mail: allanafeitosa@aluno.uespi.br

MARIA BEATRIZ FERREIRA SANTOS

Discente do curso de Letras - Licenciatura em Português (UESPI)
E-mail: mariaesantos@aluno.uespi.br

MARIA EULÁLIA SAMPAIO DOS SANTOS

Discente do curso de Letras - Licenciatura em Português (UESPI)
E-mail: mbfsantos@aluno.uespi.br

YASMIM MIRELE XAVIER DOS SANTOS

Discente do curso de Letras - Licenciatura em Português (UESPI)
E-mail: yasmimsantos@aluno.uespi.br

Resumo: O presente trabalho busca realizar um estudo acerca do uso da música como gênero textual a fim de trabalhar a oralidade. Para tanto, a música “Acorde, amor”, do cantor e compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda, será utilizada como objeto de estudo no que se refere ao trabalho com a oralidade. As contribuições teóricas usadas para fundamentar este estudo são as de Angela Kleiman (2002), Rildo Cosson (2020), Cláudia Santos (2016) e outros estudiosos que fazem considerações relevantes para o tema. Os resultados obtidos comprovam a efetividade do gênero textual música como instrumento para trabalho com a oralidade, assim como reafirmam sua importância artística e cultural para a sociedade na qual está inserida.

Palavras-chave: Gênero textual. Música. Oralidade.

Abstract: This paper seeks to study the use of music as a textual genre to work on orality. For this purpose, the song “Acorde, amor”, by the Brazilian singer and composer Chico Buarque de Holanda, will be an object of study regarding the work of orality. The theoretical contributions used to support this study will be those of Angela Kleiman (2002), Rildo Cosson (2020), Cláudia Santos (2016), and some other scholars also bring relevant considerations. The results prove the effectiveness of the music genre as a tool to work with orality and reaffirm its artistic and cultural importance for society in which it operates.

Keywords: Textual genre. Music. Orality.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco a análise da utilização do gênero textual música como meio para trabalhar a oralidade no ensino de língua portuguesa em sala de aula. Para tanto, serão apresentadas duas propostas de ensino que utilizam a música como recurso pedagógico. A escola, por ser um espaço de formação humana e construção de cidadãos críticos, torna a abordagem desse gênero possível e necessária, visto que algumas composições são de grande relevância sociocultural e histórica, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos educandos.

A escola busca atuar na formação moral e crítica de seus alunos, ou seja, exerce um papel fundamental para que o indivíduo seja capaz de tomar um posicionamento, assim como a capacidade de questionar e desenvolver o seu conhecimento ao longo dos anos. Outro ponto importante é a apresentação de outras realidades socioculturais, as quais, quando trabalhadas com cuidado, permitem uma nova visão de mundo ao aluno. É a partir da reflexão de temas sociais e atuais, atrelados ao ensino interdisciplinar e intertextual, que se pode promover a formação crítica dos indivíduos. E a escola, sendo uma das principais instituições na vida dos alunos, torna isso possível.

Assim sendo, se faz importante a utilização do gênero em questão, uma vez que nas letras das canções há uma infinidade de temas abordados. A música, como uma expressão artística presente na realidade da maior parte da sociedade, pode expressar tanto a visão de mundo do compositor quanto dar vida à história de grupos marginalizados, lutas contra inúmeras violências e vivências transcorridas ao longo da história. Desse modo, ao serem apresentados às letras e melodias, os alunos irão refletir acerca de sua mensagem, elaborando novos conceitos e opiniões.

O principal objetivo deste trabalho é mostrar como a abordagem do gênero textual música no ensino de língua portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e, sobretudo, da oralidade dos alunos a partir da interpretação. Espera-se que a análise dessa abordagem possa confirmar as suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, os professores possam visualizar a possibilidade de aprimorar a capacidade de interpretação dos alunos e o exercício de seu senso crítico no contexto político-social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam algumas dessas funções desempenhadas pela escola em seus objetivos. Por essa razão, se faz necessário refletir sobre a importância da música para o ensino da oralidade, leitura e interpretação dentro das escolas. Para tanto, o artigo encontra-se dividido nos seguintes subtítulos: Introdução; Oralidade e letramento; Práticas de ensino com a oralidade e, por fim, as considerações finais apresentadas na Conclusão.

2 ORALIDADE E LETRAMENTO

O planejamento da proposta de intervenção, desde a sua elaboração, foi pensado a partir da realidade social dos alunos. Dessa maneira, de acordo com Tiepolo, “os conteúdos são tratados de forma contextualizada nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas em que estão inseridos” (TIEPOLO, 2014, p. 212). O gênero textual é um dos pilares do ensino da língua portuguesa e, para se trabalhar com textos em sala

de aula, é preciso, antes de tudo, que o conhecimento prévio acerca do que se quer abordar seja ativado, expandido. Isso levará o aluno a uma melhor compreensão do texto no momento da leitura. Desse modo, de acordo com Kleiman (2002, p. 52):

Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (p. 52).

A partir do conhecimento prévio o aluno é capaz de fazer suas próprias predições, e isso será a sua base para fazer escolhas textuais visando o conteúdo dos textos. Assim, o educando vai formando sua consciência crítica, se tornando um leitor proficiente e independente. Por isso, se faz “necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado” (KLEIMAN, 2002, p. 51). Sendo assim, a intertextualidade precisa ser bem trabalhada, a fim de auxiliar no processo de avaliação primária do leitor, pois, se o tipo de texto coloca restrições quanto aos possíveis objetivos da leitura, ele limita a formação do leitor competente.

Se a leitura for bem trabalhada, a escrita pode vir a ser um processo mais fácil. É a partir da produção escrita dos alunos que se pode identificar melhor suas habilidades e dificuldades, assim como o que precisa ser trabalhado ou revisado. Nessa etapa, vale ressaltar novamente a importância de se trabalhar com diferentes tipos de texto, pois eles servirão de base na criação textual dos educandos. É a produção textual dos alunos que irá conduzir as próximas etapas. Os passos seguintes que o professor dará dependerá, em partes, do que o aluno entregar na sua produção escrita.

A oralidade também deve ser aperfeiçoada com o objetivo de aprimorar a capacidade expressiva dos alunos, a memorização, a capacidade leitora e a desenvoltura. A partir dela o professor consegue identificar os demais desvios que não puderam ser identificados na produção escrita. O docente pode usar nessa etapa como principal aliado o texto literário. De acordo com Cosson (2020, p. 33-34),

A atividade de leitura é sempre feita em voz alta, com o professor determinando os turnos entre os alunos, recortando o texto em pedaços sucessivos, ou promovendo um momento de leitura completa para um deles, como forma de evidenciar a capacidade de ler. A oralização também se faz na correção de questionários e exercícios feitos a partir dos textos literários, a tomada da lição feita pelo professor, novamente em conjunto ou aluno por aluno. O ponto alto da oralização é a recitação de poemas ou declamação de algum texto em prosa, quando também entram em cena a memória e uma relação afetiva com a literatura, favorecendo seu reconhecimento como patrimônio e tradição.

O professor deve avaliar o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, desde as conquistas até as dificuldades. O aluno é avaliado a partir de todas as suas produções em sala de aula, de leitura, de escrita ou de oralidade.

Nesse sentido, a avaliação garante que o educador possa aprimorar as atividades propostas e garantir que todos aprendam. Em Língua Portuguesa, o principal instrumento de avaliação são as produções de texto dos alunos, avaliadas de forma longitudinal; também são avaliadas as competências e as habilidades nas práticas de oralidade e leitura (TIEPOLO, 2014, p. 246).

No livro *A literatura popular na sala de aula*, Cláudia Santos (2016) afirma que na antiguidade a literatura possuía o intuito de gerar entretenimento e que seu impacto era de caráter transformador, noção que permanece até a atualidade. A literatura contribui para a formação de uma competência leitora no aluno, e essa competência leitora se dá a partir da compreensão crítica que o aluno adquiriu do texto. A leitura do texto permite que o educando expanda sua visão e perspectiva de mundo, absorva conhecimentos sobre outros olhares além dos seus e compreenda novos pontos de vista.

Santos (2016) concorda com Cosson (2007) no que diz respeito ao princípio da diversidade textual, ou seja, textos variados devem ser apresentados ao aluno. Textos canônicos e textos desconhecidos, novos ou antigos, complexos ou mais simples são importantes para a formação do leitor. A autora declara que o aluno passa a reconhecer a prática da leitura e da escrita literária na escola ao tomar conhecimento das leituras populares, pois irá valorizar esse tipo de linguagem.

Para Zilberman (*apud* SANTOS, 2016), a escola é a principal responsável pela promoção do desenvolvimento de leituras variadas e, ao abrir novos horizontes para os alunos, propicia a eles meios para que sejam capazes de elaborar seus próprios conceitos e de tomar conhecimento de si no contexto em que estão inseridos. Logo, a leitura deve romper barreiras e ir além do ambiente escolar, trabalhando valores e significados por meio das palavras. É função da escola trabalhar com projetos para estimular a conscientização dos indivíduos para o seu dever na e para a sociedade. Será a partir das leituras que o aluno poderá ter acesso a informações que irão contribuir para a assimilação de sua realidade e para a expansão da sua vivência.

A leitura de textos populares é uma oportunidade para desenvolver a leitura de variados tipos de textos, inclusive do texto literário, que será mais agradável para o leitor que já está adaptado a outros tipos de leitura. O letramento é proporcionado através de aspectos sociais, históricos e culturais presentes nas linguagens dos textos que abordam temas variados. Todos os tipos de textos devem ser estudados e cabe ao professor saber ensiná-los para que não ocorra julgamento de valor. As técnicas do ensino da leitura estão passando por processos de modificação constantes e a escola deve demonstrar apoio durante as mudanças ocorridas.

Robson de Carvalho e Celso Ferrarezi Jr. (2018) abordam, no capítulo 2 do livro *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*, que “compreender é a base para interpretar” (p. 63), ou seja, é necessário ir além na mensagem que o texto passa antes de

se realizar uma interpretação detalhada. Se não há compreensão, suas chaves de interpretação se perdem. Uma boa compreensão é importante para que a interpretação seja significativa, permitindo uma análise do discurso do interlocutor, que pode estar manipulando o ouvinte ou tendo uma intenção ruim em sua fala.

A escola é quem promove um direcionamento para que o aluno disponha de ferramentas que o permitirá construir um pensamento crítico com base em informações adquiridas através de suas leituras e suas vivências. Assim discorrem os autores:

[...] ouvir direito, interpretar, desconfiar da esmola dada são lições possíveis de ensinar e aprender. Então, ao ensinar a oralidade na educação básica, é muito importante investir tempo no trabalho de ensinar as crianças a se defenderem nesse mundo cheio de armadilhas faladas (e escritas) (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 68).

Os autores também afirmam que a discussão social precisa se manter constante e que a escola sempre deve buscar ampliar essa discussão; os alunos precisam compreender os efeitos de suas atitudes. A escola necessita criar atividades para abordar os temas necessários com o intuito de haver uma formação da consciência ética, atentando-se para a importância da construção de ações que permitam educar os alunos de forma adequada em relação à oralidade e à interpretação. As ações promovidas pela escola também visam impedir que os alunos deixem o ambiente escolar sem uma perspectiva de contribuição com a sociedade.

3 PRÁTICAS DE ENSINO COM A ORALIDADE

Na escola, por vezes é predominante o trabalho com textos de maneira linear, e que não ocorre a identificação de dados mais complexos ou o reconhecimento dos sentidos provocados durante a leitura. Ao ser trabalhada a oralidade em sala de aula, há a compreensão de que a modalidade oral, tanto quanto a escrita, reflete por meio da língua a organização da sociedade; são práticas sociais que interagem e se complementam. Visando ao exercício da oralidade, a seguir serão apresentadas duas propostas cujo foco é o gênero textual música e sua leitura e interpretação dentro das escolas.

A primeira proposta de utilização da música como recurso para trabalhar a oralidade em classe é a de uma aula desenvolvida para uma turma de 9º ano, levando-se em consideração a idade dos alunos ser entre 13 e 16 anos. O conteúdo será organizado em um planejamento transversal, sendo necessário o conhecimento prévio dos educandos acerca da história do Brasil durante o período do Golpe militar de 1964. Em duas aulas de 60 minutos cada uma, será trabalhado o tema “Música e protesto em 1964”, na unidade de análise linguística/semiótica.

Tendo por objetivos a aprimoração da capacidade de interpretação, o exercício da reflexão do senso crítico diante do contexto político-social e o aperfeiçoamento da oralidade, a proposta da aula utilizará as músicas “Acorda amor” e “Apesar de você”,

de autoria do compositor Chico Buarque de Holanda. Inicialmente, haverá a introdução dos objetivos da aula, seguida por uma breve apresentação da biografia do compositor. Após, o(a) professor(a) irá informar o tema e seguirá com duas perguntas introdutórias: “Vocês sabem o que foi o golpe militar de 64?” e “Podem falar qual foi o resultado da implementação do AI-5?”.

Em seguida, será lembrado o contexto da época com base no que foi estudado pelos alunos nas aulas de História. Então, uma terceira pergunta será feita: “Em sua opinião, qual a importância da música em um período ditatorial como o ocorrido no Brasil?”. Tem-se por intuito a abertura de um diálogo acerca da liberdade de expressão e a importância da música em um período de censura. Em sequência, irá ocorrer a distribuição da letra impressa da música “Apesar de você” com sua reprodução na caixa de som.

De início, será feito o seguinte questionamento: “Você acredita que esse texto pode ser considerado uma espécie de protesto?”. Espera-se a abertura de um diálogo que facilitará a interpretação e análise da canção que irá acontecer em seguida. A primeira reflexão deverá ser mediada pelo professor, o qual aplicará estratégias metacognitivas, operações conscientes que guiarão o aluno ao objetivo esperado, mescladas a estratégias cognitivas, as operações que o educando realiza inconscientemente. Juntas, é esperado que o aluno possa exercitar a leitura com um objetivo e compreenda o que está lendo.

Para a segunda aula, o professor irá lembrar, resultante da discussão anterior, que muitas canções passaram pelo bloqueio da ditadura por terem seu sentido compreendido de maneiras diversas. Em seguida, o educador escreverá o seguinte título no quadro: “Acorda amor”, e questionará os alunos sobre o que eles pensam que será abordado na música em questão. Após a disponibilização da letra impressa, a turma será dividida em dois grupos. Com o intuito da produção de um debate acerca da construção de sentido, um grupo ficará responsável por defender a interpretação da música como uma canção de amor enquanto o outro a defenderá como uma música de protesto.

O debate será feito de maneira oral, cada grupo organizando-se entre si, preparando seus próprios argumentos a partir da interpretação e análise que fizera em conjunto com seus colegas. Ao se propor um trabalho em grupo é esperado o reforço do trabalho em equipe, o desenvolvimento da capacidade do aluno de dialogar com o outro e respeitar decisões contrárias, assim como trabalhar suas competências de argumentação, comunicação e autoconhecimento. Os critérios de avaliação serão a participação ativa nas discussões, a articulação do trabalho em grupo, o nível de compreensão do texto lido e a desenvoltura e postura na apresentação.

Além de um leitor proficiente, espera-se que o aluno, ao debater acerca do tempo ditatorial passado no Brasil e de todas as suas consequências, desenvolva uma consciência crítica, podendo elaborar uma análise crítica tanto de textos quanto de discursos que ler e escutar ao longo da vida. Além de competências sociais e crítico-reflexivas, os alunos deverão desenvolver seu conhecimento e pensamento científico, competências estas que os permitirão ver a linguagem como um processo de interação além de um instrumento de comunicação e expressão do pensamento.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o eixo da oralidade é uma prática da linguagem que atua no âmbito oral, utilizando-se da

oralização de textos e discussões acerca das temáticas envolvidas e das dimensões linguísticas em diferentes campos de atuação, bem como o eixo da análise linguística, que engloba os procedimentos e as estratégias cognitivas de análise, leituras e produções.

A segunda proposta faz uso das práticas de análise linguística, utilizando o eixo da oralidade, usando também a música como recurso a fim de trabalhar tais práticas de linguagem em sala de aula. Tal sugestão é voltada para aulas em turmas de primeiro ano do Ensino Médio, tanto nas redes públicas quanto nas privadas, atendendo a faixa etária de adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos. Como forma transversal, será necessária a carga horária de 4h/a.

Considerando-se os objetivos centrais desse planejamento, a reflexão sobre a importância de entender e interpretar um texto, o aprimoramento da oralidade dos alunos e ainda a criação de uma intertextualidade entre os textos trabalhados, o projeto utilizará como base a canção “A triste partida”, do poeta, compositor e cantor cearense Patativa do Assaré. Com a letra da canção impressa e entregue aos alunos, o educador faz a introdução dos objetivos da aula.

Primeiramente, será feita a leitura dramática e interpretativa do texto, analisando cada aspecto presente na canção sob orientação e mediação do(a) professor(a), fazendo uso ainda de recursos como um reproduzidor de áudio, a fim de que os presentes conheçam a canção que está sendo trabalhada. Em seguida, será iniciado um diálogo acerca do enredo da canção apresentada no início da aula.

Segundamente, é necessária a divisão da turma em dois grandes grupos: um ficará responsável por recitar a canção dramaticamente e o outro encenar, sem falas e com fundo musical, sendo este o mesmo usado na primeira parte da lição. O professor, nesse momento, é convidado a deixar que os alunos produzam tais apresentações, no entanto, a todo momento, os orientandos, sempre que for necessário, manterão um diálogo com o(a) professor(a). Por fim, os alunos, anteriormente divididos em grupos, fazem as exposições de suas apresentações a toda turma.

Para a avaliação, o professor utilizará como critérios: a participação no diálogo sobre o texto, a articulação dos alunos no trabalho em grupo, o comprometimento deles com as atividades propostas bem como a desenvoltura, a postura e suas expressões no momento da apresentação, esperando que no final das 4h/a, como propostas, eles possam entender a importância da interpretação e a aprimoramento da oralidade.

4 CONCLUSÃO

A aplicação das músicas como instrumento para trabalho da oralidade e da interpretação é efetiva, pois, quando o professor realiza toda a contextualização para os alunos, eles podem aprender de forma mais dinâmica. Desse modo, o que foi aplicado em sala de aula pode ser levado para outras situações, expandindo, portanto, o horizonte de conhecimento do estudante e, em consequência, provocando o aumento de seu repertório sociocultural.

É esperado que os alunos enxerguem o ensino de português não só como ferramenta de aprendizagem da gramática normativa e ortografia, mas como instrumento de reflexão e desenvolvimento humano, e que possam se desenvolver na

leitura, na escrita e na oralidade. A partir das ferramentas de ensino que são promovidas pelo professor, o aluno se torna capacitado para interpretar e desenvolver sua oralidade e para fazer críticas sobre o que é abordado nos diferentes gêneros textuais. O estudante também pode aplicar suas leituras na sua realidade e visão de mundo.

A partir das atividades de leitura, os alunos poderão desenvolver sua cognição em relação à interpretação. Com o trabalho da intertextualidade, os alunos terão mais contato com diferentes tipos de leitura; isso poderá aguçar o interesse pelos gêneros textuais e atraí-los ao universo da leitura, uma vez que eles compreenderão que há um mundo de possibilidades para ser explorado. Assim a literatura, aliada ao ensino da língua portuguesa, contribuirá para o processo de formação do leitor e do cidadão consciente.

Com base no exposto, é possível assumir que o método utilizado tende a ser funcional. Além de desenvolver a oralidade por meio do gênero textual música, desperta o interesse pela história e pelos gêneros textuais; como um bônus, há expansão da capacidade crítica dos alunos.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, P. do. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1984.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, R. S. de. FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

G1. **Jornal Nacional**. Edição do dia 29/08/2013. Disponível em: <http://glo.bo/15o8RuL>.

GONÇALVES, D. G. de; MARTINS, L. P. Acorda Amor! A música enquanto principal mecanismo de diálogo do povo frente à repressão: possibilidades e abordagens para o ensino de história. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1117>. Acesso em: 06 set. 2021.

HOLANDA, C. B. de. **Acorda, amor**. 1974. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45103/>.

HOLANDA, C. B. de. **Apesar de você**. Rio de Janeiro: Phillips Records, 1970.

KLEIMAN, A. O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem. *In. Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed., Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAULSE, C. G. Cantando a resistência, construindo identidade: análise das canções de chico buarque. *In: SEMANA DE PESQUISA EM ARTES*, 3., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2009. p. 200-216.

SANTOS, C. J. de M. **A literatura popular na sala de aula**: uma proposta para o ensino de leitura literária. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), Currais Novos, 2016.

TIEPOLO, E. V. **Falar, ler e escrever na escola**: práticas metodológicas para o ensino de língua portuguesa. Curitiba: Intersaberes, 2014. (Série Língua Portuguesa em Foco). p. 209-255.

Colonialismo e violência entre o mito e o romance: uma análise do conto “Ninguém matou Suhura”, de Lília Momplé¹

*Colonialism and violence between myth and novel: an analysis of the short story
“Ninguém matou Suhura” by Lília Momplé*

LUCAS TOKUHARA

Discente do curso de Letras (UFSM)
E-mail: lucas.tokuhara@hotmail.com

HEITOR RANGEL

Discente do curso de Letras (UFSM)
E-mail: heitor.prangel@gmail.com

ARTHUR MARIANO

Discente do curso de Letras (UFSM)
E-mail: arthur333mariano@gmail.com

HEITOR HISSAO

Discente do curso de Letras (UFSM)
E-mail: heitorsera@gmail.com

Resumo: Este artigo busca demonstrar como os procedimentos formais presentes na estruturação do conto “Ninguém matou Suhura”, de Lília Momplé, não são acidentais ou aleatórios. Ao contrário, as particularidades que esses elementos possuem em suas formas de exteriorização estão, nessa narrativa, diretamente ligadas com o drama da situação colonial e, por isso, buscam oferecer uma resposta a essa brutal exploração, também vivenciada pela autora.

Palavras-chave: Lília Momplé. Ninguém matou Suhura. Colonialismo. Mito. Romance.

Abstract: The purpose of this article is to show that the formal procedures used in structuring the short story *Ninguém matou Suhura* by Lília Momplé are neither random nor arbitrary. On the contrary, the peculiarities that these have in their forms of exteriorization are directly linked in this narrative to the drama of the colonial situation and, therefore, try to give a response to this brutal exploitation that the author also experienced.

Keywords: Lília Momplé. Ninguém matou Suhura. Colonialism. Myth. Novel.

¹ O presente artigo foi desenvolvido como trabalho final na disciplina *Estudos Literários: A Narrativa*, integrante da grade curricular do curso de Letras/Bacharelado da UFSM, ministrada pelo Prof. Dr. Anselmo Peres Alós, ao longo do primeiro semestre de 2022. Todos os autores são acadêmicos do curso de Letras/Bacharelado da UFSM.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO: A AUTORA E SUA OBRA

O século XX foi um período marcado por uma série de rupturas com diferentes ordens vigentes, que vão desde a Revolução Russa de 1917, passando pela consolidação do bloco socialista no Leste Europeu, até a luta dos povos africanos pela sua libertação nacional. Nesse contexto, Moçambique é um país situado no sudeste da África e que teve sua dominação colonial iniciada no final do século XV, mas é somente após a proibição do tráfico de escravos, no século XIX, que a colônia se transformou em uma “fonte” de mão de obra para as plantações e para minas de ouro. Contudo, após o fim da Segunda Guerra Mundial, o país testemunhou diferentes movimentos de libertação nacional (em especial, a FRELIMO), culminando no Acordo de Lukasa em 1974 (com o reconhecimento da independência de Moçambique, embora sua proclamação só tenha ocorrido no ano seguinte) e, lamentavelmente, em uma guerra civil por parte de forças reacionárias em 1977 (VISENTINI; PEREIRA; MARTINS; RIBEIRO; GRÖHMANN, 2013, p. 360-378). No descrito cenário de acirramento das lutas de classe em escala nacional e internacional, a autora que será foco de nossa discussão cresceu e se desenvolveu.

A autora da coletânea *Ninguém matou Suhura*, Lília Maria Clara Carrière Momplé, nasceu no dia 19 de março de 1935, na Ilha de Moçambique. Formada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, acaba passando aproximadamente uma década fora de Moçambique, retornando ao seu país no ano de 1972.

Além de escritora, ela trabalhou na Secretaria de Estado da Cultura, no Fundo para o Desenvolvimento Artístico e Cultural de Moçambique e na Associação de Escritores de Moçambique. De sua obra literária, outros dois livros também merecem ênfase: o romance *Neighbours* (1996) e a coletânea de contos *Os olhos da cobra verde* (1997).

2 A COLETÂNEA DE CONTOS *NINGUÉM MATOU SUHURA*

O livro referido no título deste tópico ocupa uma posição de destaque no conjunto da obra de Lília Momplé (juntamente com os outros dois trabalhos já citados). Publicado em 1988, *Ninguém matou Suhura* é composto por cinco contos que se ligam tematicamente pelo eixo da representação e da denúncia das atrocidades cometidas pelo colonialismo português no continente africano (no caso do livro, o foco concentra-se em Moçambique e Angola).

No que toca aos procedimentos formais da coletânea, têm-se que

[e]m todos os contos, a autora adota um narrador em terceira pessoa, onisciente, e a focalização narrativa oscila entre a focalização interna (na qual a voz narrativa tem acesso aos pensamentos e ao universo interior das personagens) e a narrativa externa (na qual, a partir de um *locus* exterior ao universo diegético instaurado pelos eventos narrados, a voz narrativa emite seus juízos e comentários acerca dos eventos que vão sendo apresentados ao leitor) (ALÓS, 2011, p. 150).

Em síntese, podemos afirmar que o conhecimento dessa publicação é fundamental para todos aqueles interessados em entrar em contato, tanto com um processo extremamente rico e turbulento da história de Moçambique e Angola, quanto com o universo cultural e simbólico do cotidiano e das penúrias experienciadas pelos colonizados, manifestado por uma voz pertencente aos condenados da terra e que se posiciona contra todas as formas de violência e exploração.

3 O ESPAÇO COLONIAL EM “NINGUÉM MATOU SUHURA”

O conto de Lília Momplé intitulado “Ninguém matou Suhura” é uma denúncia das barbaridades que a dominação colonial portuguesa provocou nos territórios ultramarinos portugueses. O conto em questão é ambientado na Ilha de Moçambique, território insular situado no nordeste de Moçambique.

Ao longo da trama que constitui a narrativa, acompanhamos dois núcleos, tendo como protagonistas em um deles o Senhor Administrador (representação do colonizador português) e em outro Suhura e sua avó (representação dos povos africanos colonizados). Na história, a autora busca construir esse par de universos de modo relacional, ou seja, os elementos que constituem o mundo do colonizador só ganham valor e significado para a narrativa quando se ligam com seu correspondente no universo do colonizado e vice-versa. As diferenças de tratamento que cada componente assume nas partes do enredo serão analisadas ao longo deste artigo.

Iniciemos pela questão da construção do espaço narrativo ao longo do conto. Esse tópico pode parecer simples; afinal, costuma-se pensar no espaço como aquele lugar concreto e determinado no qual a ação da história transcorre e que possui a função de oferecer uma espécie de “cenário” ou “pano-de-fundo” no qual as personagens supostamente transitariam. Nesse sentido, apenas a indicação da Ilha de Moçambique, Câmara Municipal, as residências do Senhor Administrador e de Suhura e dos vários outros lugares reais e imaginários citados no conto deveriam bastar. Entretanto, a situação começa a se tornar mais complexa quando consideramos que a estruturação textual também forma o espaço.

Há uma variedade de concepções às quais poderíamos recorrer para estruturar a presente análise, mas a que nos parece mais útil é a noção que considera “[de] feição espacial todos os recursos que produzem o efeito de simultaneidade” (BRANDÃO, 2007, p. 209). Essa forma de entendimento renega a necessidade de tempo como uma sequência linear e bem definida, apresentando o texto como um aglomerado de componentes dispersos que, em sua interação, formam a totalidade do escrito, o “espaço total, absoluto e abstrato, que é o espaço da obra” (BRANDÃO, 2007, p. 210).

De maneira análoga, o conto concretiza essa ideia de espaço em sua estrutura: a primeira e a segunda partes da história – respectivamente, o dia do Senhor Administrador e o dia de Suhura – acontecem ao mesmo tempo, apesar de uma nos ser apresentada antes da outra.

Além disso, na própria apresentação dos personagens, temos procedimentos semelhantes, como este exemplo retirado da primeira parte:

Enquanto se penteia observa a mulher pelo espelho. Consegue abrangê-la toda. E a simpatia com que há pouco se auto-analisara dá lugar a um sentimento ambivalente de ternura e repugnância. Mas não há dúvida que aquela mulher entrou na sua vida para ficar. Juntos vieram de Portugal e subiram sem desânimo as escadas da fortuna. Quando ele era ainda um simples aspirante do quadro administrativo, a mulher acompanhara-o por esse mato afora. Juntos humilhavam os negros e incutiam-lhes o desprezo por si próprios. Juntos exploravam os camponeses pobres e bajulavam os donos das plantações, juntos tinham breves rebates de consciência que acalmavam prontamente com obras de caridade. Assim têm vivido em perfeita comunhão (MOMPLÉ, 2022, p. 75).

Percebe-se que esse trecho contém uma variedade de ações, impressões e atitudes dos personagens do conto; contudo, diversos acontecimentos narrados ocorrem em momentos temporais diferentes e não muito bem definidos. Nossa apreensão, portanto, é posterior à leitura do trecho, ou seja, apenas quando adquirimos todas as informações que nosso entendimento do espaço ganha efetividade.

Na segunda parte, também detectamos um tratamento idêntico:

Na semipenumbra do seu quarto exíguo e abafado, Suhura acorda sorrindo ao novo dia que desponta. Contudo, não tem qualquer motivo para sorrir. Aos quinze anos é analfabeta, órfã de pai e mãe e extremamente pobre. Além disso, vai morrer antes de o dia findar (MOMPLÉ, 2022, p. 90).

A passagem de Suhura é apresentada ao leitor no presente, e dá-nos um breve vislumbre do seu passado trágico, terminando no futuro da personagem, com a revelação de seu triste destino, do qual ela não escapará. Novamente, o efeito de simultaneidade é percebido, mas só será plenamente concretizado ao final da história. Naturalmente, esta não é uma escolha acidental, visto que serve para explicitar a relação de dependência entre as duas personagens e seus mundos. Para entendermos melhor isto, vale retomar uma ideia desenvolvida por Albert Memmi em seu clássico livro *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*.

Nessa obra, Memmi analisa a situação colonial, buscando compreendê-la a partir do mergulho no universo interior de seus agentes: o colonizador e o colonizado. O autor francês defende a tese de que essas duas categorias apenas existem em relação, ou seja, a inexistência de uma levaria à destruição da outra. E, mesmo “em plena revolta, o colonizado continua a pensar, sentir, e a viver contra, e, portanto, em relação ao colonizador e à colonização” (MEMMI, 2007, p. 180). Eis o drama da situação colonial, que só poderá ser plenamente desfeito no “desaparecimento completo da colonização” (MEMMI, 2007, p. 181).

A partir disso, podemos dizer que a obra não funcionaria plenamente se fosse apenas uma sequência de acontecimentos subordinados a uma lógica temporal linear,

justamente porque a natureza da situação colonial é a de criar duas esferas aparentemente autônomas, mas que possuem íntima relação. Portanto, o efeito de simultaneidade mimetiza esse mesmo movimento, estabelecendo duas linhas narrativas que se desenvolvem ao mesmo tempo e que terão seu confronto descrito na terceira parte (que atua como uma síntese desse par contraditório).

4 A POÉTICA DO ESPAÇO

Até agora, abordamos o conceito de espaço no conto principalmente em função de seus aspectos estruturais e formais. Entretanto, também é importante destacarmos a relação simbólica que as noções espaciais estabelecem na diegese da narrativa. Em 1957, Gaston Bachelard publica o livro intitulado *A poética do espaço*, que discorre a respeito da interação que os seres humanos estabelecem com o mundo ao seu redor a partir da relação entre espaço, memória, lembrança, imaginação e imagem.

Especialmente útil para a nossa discussão é sua análise a respeito da *poética da casa*:

Segundo Bachelard (2008, p. 24), a casa é vista como ‘um verdadeiro cosmos’ que é o ‘o nosso primeiro universo’, é o abrigo primordial do homem, ela o acolhe e o faz sonhar; na casa, ele pode desfrutar a solidão, ‘é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem’.

Mesmo quando ela é humilde e cheia de defeitos, no devaneio, torna-se reconfortante, dá estabilidade, pois na casa estão todas as lembranças da família (LUCENA, 2007, p. 2). A casa é uma metáfora da família, é sempre a primeira casa que está mais fortemente arraigada no inconsciente (HORODYSKI; NITSCHKE; OLIVEIRA; BIESEK, 2011, p. 77-78).

Posteriormente, no artigo “Gaston Bachelard e o espaço poético: contribuições para a geografia e o turismo”, afirma-se que:

O problema central da obra se dá a partir do seguinte questionamento colocado pelo autor: ‘Através da lembrança de todas as casas em que encontramos abrigo, além de todas as casas que sonhamos habitar, é possível isolar uma essência íntima e concreta que seja uma justificação do valor singular de todas as nossas imagens de intimidade protegida? (HORODYSKI; NITSCHKE; OLIVEIRA; BIESEK, 2011, p. 78).

Em síntese, entendemos a casa como um espaço que assume um valor íntimo para os personagens da trama e representa um ponto de segurança e abrigo, que está diretamente ligada à família. Ao mesmo tempo, a casa (seja ela habitada no presente, na

lembrança ou no devaneio) também pode ser o elemento capaz de articular o núcleo duro que move as personagens, desvelando o combustível que alimenta as imagens que elas projetam de si mesmas.

Dito isso, veremos como a imagem da casa aparece na psiquê de alguns personagens centrais.

5 O SENHOR ADMINISTRADOR

Logo no início do conto, vemos o Senhor Administrador em sua própria casa. Ele admira-se no espelho, satisfeito com sua “boa forma” (mesmo que a voz do narrador realize algumas intromissões para contrariar esse fato). Em seguida, despede-se da esposa, a quem ele despreza, mas atura (porque ela o acompanhou em sua jornada), e dirige-se à sala de jantar para tomar o café da manhã. Lá, encontra o velho Assane, um criado que serve a sua refeição. É revelado, então, que o Senhor Administrador limita os alimentos que consome para não engordar e “estragar” sua aparência e, logo após terminar a sua refeição, sai de sua casa, enquanto despreza o velho Assane com injúrias racistas.

Como já vimos, a casa é esse espaço que revela o interior dos personagens e o universo no qual eles estão imersos. Assim, o Senhor Administrador é um homem cercado de pensamentos vaidosos e racistas; por extensão, sabemos que entre suas preocupações estão a exploração dos colonizados, a falsidade das relações e o medo de que seus privilégios (oportunizados pela lógica colonial) terminem.

Para um melhor esclarecimento de como esses processos mentais funcionam, valeu um retorno ao trabalho de Memmi. No capítulo em que trata da figura do colonizador, o autor francês o descreve como um “usurpador”, mas que, perturbado pelo incômodo que esse papel lhe renega, busca sempre legitimar a sua posição. Restamos, então, uma pergunta:

Como é que a usurpação pode tentar passar por legitimidade? Dois procedimentos parecem possíveis: demonstrar os méritos eminentes do usurpador, tão eminentes que pedem uma recompensa como essa; ou insistir nos deméritos do usurpado, tão profundos que só podem suscitar uma desgraça como essa. E esses dois esforços são de fato inseparáveis. A inquietação do usurpador [e] sua sede de justificação exigem dele, ao mesmo tempo, que se autoeleve às nuvens, e que afunde o usurpado para baixo da terra (MEMMI, 2007, p. 90).

Esse trecho justifica tanto a vaidade do Senhor Administrador quanto a sua atitude de depreciação em relação ao velho Assane. Até mesmo sua posição de usurpador é reforçada adiante, na descrição das “casas antigas e repletas de história, construídas com o sangue e suor de tantos moçambicanos que jamais as puderam habitar” (MOMPLÉ, 2022, p. 78).

Mas, afinal, qual é a essência que justifica esses valores? Naturalmente, esse posto será ocupado por Portugal, a metrópole e casa primeira, citada logo no terceiro

parágrafo (o mesmo em que se descrevem as humilhações que o Senhor Administrador realizava com os camponeses pobres e os negros). A posição simbólica dessa casa primordial sustenta a determinação racial (branca) e administrativa (postos na colônia) do colonizador.

6 MANUELA

Manuela é a filha mais velha do casal de colonizadores.

Ela nos é apresentada quando o Senhor Administrador traz, para o quarto da mulher, uma variedade de presentes (os quais ele obteve com o uso de seus privilégios na Ilha). A esposa e as agregadas que parasitavam a residência e o resto da família alegram-se com os artefatos, e um clima de animação, motivado pelo interesse, se instaura. Manuela, entretanto, destoa desse ambiente.

A garota é descrita como alguém que se sente desconfortável com a posição social que ocupa, que possui uma certa resistência em aceitar os presentes dados e que não possui ideais racistas enraizados em seu ser. Sua casa é, para ela, um ambiente hostil, de exploração e maus-tratos aos negros, e à sua família pertencem atitudes as quais ela despreza. Ela é, novamente retomando o trabalho de Memmi, o “colonizador que se recusa” e, assim sendo,

[...] não pode, enfim, perder a oportunidade de se interrogar sobre o alcance de seus esforços e de sua voz. Seus acessos de furor verbal suscitam apenas o ódio de seus compatriotas [...]. Em suma, tudo lhe impõe a prova de sua expatriação, de sua solidão e de sua ineficácia. Ele descobrirá lentamente que nada lhe resta fazer a não ser calar-se [...]. Será preciso confessar que esse silêncio [...], não o dilacera? Que ele fazia, ao contrário, esforço para lutar em nome de uma justiça abstrata por interesses que não são os seus, que com frequência chegam a excluir os seus? (MEMMI, 2007, p. 79).

Novamente, com Manuela, o espaço da casa, que deveria ser um lugar de amparo e abrigo com a família, transforma-se em uma tortura e em um dilema ético devido ao drama da situação colonial.

7 SUHURA

A situação de Suhura difere-se um pouco das descritas anteriormente e aproxima-se muito mais da concepção apresentada por Gaston Bachelard; os devaneios e as lembranças da família podem dar um ar de segurança e estabilidade na mais precária das moradias.

Suhura é descrita como possuidora de uma alegria genuína pela vida. Quando criança, a morte da mãe a afetou profundamente, o que acabou sendo amenizado pelas histórias que a avó contava, pela praia e pelo mar.

A casa de Suhura não está apenas delimitada pela sua residência, mas pode ser entendida metonimicamente como a totalidade da Ilha de Moçambique. Não é coincidência, portanto, que as primeiras descrições do ambiente se mesclam com elementos naturais, como a luz do sol.

Então, quando Suhura acorda feliz e sorridente, a Ilha a acompanha, com o raiar do sol e um dia brilhante; mas, ao se sentir solitária devido às preocupações com a avó, o ambiente também se adapta, com a inclusão dos mariscos:

Quando aborda a concha, Bachelard explora a poesia da imagem da casa sendo construída pelo calcário, expelido pelo molusco que nela habita. Nessa imagem, a concha não se lança para frente, mas gira em si mesma, dando sentido de proteção e beleza. O autor ainda provoca o leitor, enaltecendo a capacidade de um ser tão frágil ser capaz de produzir uma proteção tão dura e resistente.

Para Bachelard, a concha também significa a solidão e retoma o tema da concha vazia, como interpretou o ninho. Ele lembra que, ao entorno de uma concha viva, existem incontáveis delas vazias. A imagem da concha pode representar a solidão, mas como a aceitação de viver só, de ser suficiente e viver envolto de sua própria concha (HORODYSKI; NITSCHKE; OLIVEIRA; BIESEK, 2011, p. 83).

Agora, vamos comparar essa passagem com este trecho do conto:

Espera assim ganhar forças para ir à praia apanhar mariscos para o almoço.

As companheiras não tardam a chegar, pois a maré está quase vazia a esta hora. São rapariguinhas do bairro, pobres como Suhura, que habilmente a vêm buscar para apanha de marisco. Munida de alfofa e facão, Suhura junta-se ao grupo e segue com ele para a praia. Hoje, contrariamente ao que é costume, mal participa nas conversas e brincadeiras. Não consegue afastar do pensamento a imagem da avó fitando-a em silêncio e carregando penosamente o quitundo dos mucates (MOMPLÉ, 2022, p. 92).

A ligação é clara: Suhura também precisou construir um exterior forte para conseguir lidar com a morte da mãe e, com isso, acabou formando uma íntima conexão com o espaço natural da Ilha. A concha, encarnada nos mariscos, também mimetiza sua solidão, marcada, aqui, não por sua autossuficiência, mas por sua inadequação.

8 AVÓ DE SUHURA

A avó de Suhura é marcada pelo trauma e pela perda.

As lembranças que a casa desperta a respeito de sua família apenas causam danos e tristezas na personagem e a levam a aceitar uma posição cada vez mais submissa e resignada. Isto fica explícito quando se descreve o pai de Suhura, que, “segundo a opinião da avó, era um homem predestinado a morrer cedo, pois tinha um temperamento orgulhoso, o que de modo algum convém a um negro” (MOMPLÉ, 2022, p. 90).

A mãe da garota também desperta dor, na menção de que “desapareceu também, entre cânticos e choros. A avó foi da Ilha, onde vivia já há vários anos, e gastou tudo o que tinha com as despesas do funeral. Depois, findas as cerimônias dos quarenta dias, fechou a palhota e regressou, levando consigo a neta e os poucos haveres que a filha tinha deixado” (MOMPLÉ, 2022, p. 90-91).

O espaço da Ilha dominada pelo colonialismo apenas impede que as velhas feridas da personagem cicatrizem e, não obstante, ao longo do conto, o ambiente também se transformará em uma ameaça, retirando da avó o pouco que ela tinha: Suhura.

A falta de integração que ela possui com o seu entorno fica explícita na passagem da negociação do encontro do Senhor Administrador com sua neta, em que o “sipaiio falava em macua, mas introduzia de vez em quando uma frase em português, para carcar bem as distâncias entre ele e a velha que mal percebe esta língua” (MOMPLÉ, 2022, p. 97).

Em síntese, a natureza do conflito que a avó de Suhura possui com o espaço do conto é descrita perfeitamente nesta passagem:

O colonizado não desfruta de nenhum dos atributos da nacionalidade; nem da sua, que é dependente, contestada, sufocada, nem, bem entendido, da do colonizador. Ele quase não pode contar com uma e reivindicar a outra. Uma vez que não tem seu justo lugar na cidade, que não goza dos direitos do cidadão moderno, que não está submetido a seus deveres correntes, que não vota e não carrega o peso das questões comuns, não pode se sentir um verdadeiro cidadão. Depois da colonização, o colonizado praticamente jamais vive as experiências da nacionalidade e da cidadania, a não ser privadamente: nacionalmente, civicamente, ele é apenas aquilo que o colonizador não é (MEMMI, 2007, p. 137).

9 NOTAS SOBRE O NARRADOR

À primeira vista, o narrador de “Ninguém matou Suhura” é extremamente chamativo: ele apresenta-se em terceira pessoa, é onisciente e intruso e realiza julgamentos e emite opiniões a respeito das situações, lugares e personagens em todos os momentos possíveis. Com tamanha figuração na história, responsável por ser o

elemento que estrutura toda a narrativa, é normal que nós tenhamos uma sensação de desorientação frente à presença marcante dessa voz narrativa.

Para tentarmos amenizar essa questão, procuramos nos apoiar no consagrado estudo de Walter Benjamin intitulado “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, na esperança de que possamos ter um ponto de partida sólido para a análise desse emaranhado de elementos que constituem a voz narrativa criada por Lília Momplé em “Ninguém matou Suhura”.

De acordo com Benjamin (2011, p. 200),

O senso prático é uma das características de muitos narradores natos [...]. Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode constituir um ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIN, 2011, p. 200).

Nesse sentido, o que o narrador quer nos transmitir? Qual a sua natureza, isto é, o que faz essa criação linguística se exteriorizar para narrar a história? Nossas leituras levam-nos a afirmar que essa voz é movida pela necessidade de denúncia da barbárie colonial a partir da desconstrução de seu mito legitimador.

10 O MITO LEGITIMADOR DO COLONIALISMO

O modo como a questão anterior foi enquadrada não é plenamente satisfatório e, na verdade, mostra-se extremamente abstrato e incompleto.

Mas, então, o que queremos dizer quando nos referimos a um “mito legitimador”? Raul Fiker, em seu artigo “Do mito original ao mito ideológico: alguns percursos”, conceitualiza dois tipos de mito: o “original”, fruto de um “procedimento mental nos quadros da cultura arcaica ou selvagem” (FIKER, 1984, p. 9) e o “moderno”, produto do “pensamento não arcaico” e que faz referência a “uma crença rudimentar e enganosa, uma ficção, uma mentira” (FIKER, 1984, p. 9).

O mito moderno surge quando

[...] algum elemento, até então não problematizado, é a uma certa altura posto em questão – passa a ser percebido como falso, ou se percebe que algo era tomado como o que não era, ou se lhe denuncia o caráter fetichista e passa a ser um ‘mito’ (FIKER, 1984, p. 9).

No caso citado, é comum que essa falsa narrativa se torne ideologia, constituindo-se como “falsa consciência, se prestando neste sentido [...] a instrumento de dominação” (FIKER, 1984, p. 10). Nesse contexto, é comum que o mito, agora

transformado em um processo ideológico, acabe criando uma certa relação de “autonomia” com a própria realidade; operação esta, realizada a partir de uma “perturbação” da própria linguagem, deformando as relações de sentido que as palavras poderiam ter e funcionando e desenvolvendo-se em uma esfera particular, através de seus próprios processos deturpadores concentrados na narrativa mítica (ALÓS, 2009, *online*).

No que tange ao colonialismo, Maria Paula Meneses afirma, em seu artigo “Colonialismo como violência: a ‘missão civilizadora’ de Portugal em Moçambique”, que a violência da colonização somente enquadra os povos dominados enquanto plenamente “humanos”, se estes se submeteram a um processo “civilizatório”, que supostamente viria apenas por parte do colonizador (MENESES, 2018, p. 116).

No trecho seguinte, a autora oferece-nos mais detalhes a respeito dessa narrativa:

Apesar da colonização europeia ter devastado as sociedades e economias africanas tradicionais, a intervenção colonial foi justificada, pelos que lideravam a proposta colonial, como simbolizando um “fardo para o homem branco”, uma expressão popularizada pelo poema de Rudyard Kipling (1899), para justificar moralmente a expansão colonial [...]. Trazer os outros povos, pela colonização, para a luz da civilização transformou-se num momento sacrificial do homem branco (MENESES, 2018, p. 123).

Com essas informações e retomando a linha de raciocínio de Raul Fiker anteriormente citada, podemos afirmar que a colonização, para se perpetuar, justifica suas relações exploratórias, apresentando-as como um “favor ao colonizado”, “ajudando-o em seu processo civilizatório”. Essa defesa, entretanto, não representa as reais motivações por trás do projeto colonial e suas práticas e, na verdade, difere-se consideravelmente dos “nobres motivos” mencionados.

Portanto, categorizamos esse fenômeno como “o mito moderno do colonialismo”, visto que se constitui enquanto “uma falsa ordem, um pseudocosmos povoado de fantasmagorias que, ao invés de informar sobre o concreto, torna-o mal-assombrado” (FIKER, 1984, p. 12). Ou seja, essa narrativa, ao invés de descrever a colonização, acaba mistificando-a.

Com isso, começamos a entender a natureza intrusa do narrador: ela se efetiva a partir de um papel de denúncia, em um processo de desvelamento do mito ideológico proposto pela narrativa hegemônica europeia. Muito mais do que julgamentos direcionados ao Senhor Administrador, à sua esposa e aos diversos personagens que assumem o papel de exploradores na história, a voz narrativa estabelece um diálogo crítico com toda uma sequência anterior de discursos, fabricados para justificar a barbárie.

Para exemplificar e esclarecer o que estávamos tratando anteriormente, vamos analisar de perto o caso do Senhor Administrador.

Umberto Eco, em seu texto “O mito do Superman”, começa sua discussão definindo a mitificação como:

[...] simbolização incôscia, identificação do objeto com uma soma de finalidades nem sempre racionalizáveis, projeção na imagem de tendências, aspirações e temores particularmente emergentes num indivíduo, numa comunidade, em toda uma época histórica (ECO, 1979, p. 239).

Partindo desse pressuposto, em que há uma íntima relação do mito com certas reivindicações e pensamentos de sujeitos em comunidades em um determinado tempo histórico, podemos facilmente identificar, na figuração do Senhor Administrador, duas narrativas “mitificadas”.

A primeira já foi desenvolvida anteriormente: trata-se do papel da colonização no continente africano como “missão civilizatória”. É-nos muito esclarecedora, neste momento, esta passagem do livro de Memmi:

Assim como a burguesia propõe uma imagem do proletariado, a existência do colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado. Álibis sem os quais o comportamento do colonizador e o do burguês, suas próprias existências, pareceriam escandalosos. Mas expomos a mistificação porque ela lhes convém bastante bem. (MEMMI, 2007, p. 117).

O autor aponta, inicialmente, para o traço da *preguiça*, afirmando que, no retrato mítico, o colonizado aparece reiteradamente como alguém preguiçoso e ocioso. Isto serve para justificar a sua posição subalternizada e para explicar todas as vantagens do colonizador. Ou seja, ele não seria um usurpador, porque é alguém ativo, com mais conhecimentos e que trabalha mais que todos.

Essa ideia já é desconstruída logo no início da narrativa, quando o narrador descreve o Senhor Administrador como um homem com “uma gordura incipiente na zona da cintura” e possuidor de “um duplo queixo que há anos se vem desenvolvendo” (MOMPLÉ, 2022, p. 74), logo, muito diferente do perfil ativo esperado. Mais adiante, essa imagem também é quebrada quando o Senhor Administrador é carregado em um riquixó até a Câmara Municipal e, ao chegar lá, “não necessita de dar mais do que dois passos para subir a bela escadaria exterior que leva ao primeiro andar, onde se encontra o seu gabinete” (MOMPLÉ, 2022, p. 78).

Por fim, a próxima ruptura não está plenamente explicitada pela voz do narrador, mas é desenvolvida ao longo do tempo: em momento algum nós vimos o Senhor Administrador trabalhar e cumprir suas obrigações burocráticas na Ilha. Eis, então, o retrato da preguiça, concretizado, não no colonizado, mas no colonizador.

Outra característica importante do retrato mitificado é a desumanização do colonizado. Várias passagens podem sustentar isto, como a cena em que o Senhor

Administrador pensa no sipaio Abdulrazaque como um “grande macaco” (MOMPLÉ, 2022, p. 80), ou na despedida que ele tem com o velho Assane:

“Os tempos mudam!”, pensa irritado o senhor administrador.

“Antes de esses malditos terroristas começarem a fazer das suas, era mesmo eu que me despedia de um negro: mas agora temos que andar mansinhos com esta gente. Depois de tudo o que fizemos por eles. Corja de ingratos! (MOMPLÉ, 2022, p. 77).

Este trecho é ainda mais revelador, pois mostra a “marca do plural” (MEMMI, 2007, p. 123) presente na mentalidade do colonizador: o colonizado é uma massa sem unidades individuais próprias, ou seja, quando um grupo se revolta, clamando pela sua libertação, além de serem chamados de “terroristas”, essa característica é repassada para todo o grupo, homogeneizando a todos. Claramente, a ironia aqui é que o Senhor Administrador nunca percebe suas ações (como estuprar garotas, humilhar negros e cometer assassinato) como desumanas.

Quanto à segunda narrativa mítica, atentemos para a seguinte passagem para entendermos a questão:

Entretanto, este [O Senhor Administrador] já se encontra instalado no seu gabinete. É aqui que ele despacha todos os assuntos, mesmo os relacionados com a Administração. Agrada-lhe o mobiliário antigo e requintado, os livros ricamente encadernados que enchem a estante, o pequeno varandim... Tudo parece respirar a autoridade e o conforto que tanto aprecia.

“Será possível que um dia tudo isto nos deixe de pertencer?!” Não é justo!, pensa ele, olhando com desespero à sua volta (MOMPLÉ, 2022, p. 79)

Afirmamos que a segunda narrativa de mitificação é a dos privilégios coloniais, mas esse ponto será desenvolvido na questão do Senhor Administrador e da construção do tempo no conto, na próxima seção do artigo.

11 NOTAS SOBRE O TEMPO

O tempo estruturado na narrativa “Ninguém matou Suhura” parece razoavelmente simples: bastaria indicar a duração de um dia que o conto possui e mencionar o fato de a história desenvolver duas linhas narrativas relativamente autônomas que decorrem no período deste “um dia” apontado.

Entretanto, no meio da narração dos dias do Senhor Administrador e de Suhura, temos uma espécie de “ruptura” da ordem linear dos acontecimentos, e é para isso que vamos direcionar nossa atenção no momento.

Um ponto em comum que essas “rupturas” parecem compartilhar na primeira parte é a presença da imagem dos negros colonizados, criadas pelo colonizador, e sua consequente depreciação.

Como aponta Maria Paula Meneses em seu artigo anteriormente citado:

O resultado da apropriação política, econômica e científica do continente pela máquina colonial moderna, de que Moçambique é exemplo, assentou na negação do reconhecimento da diversidade que o conceito “África” esconde e olvida. A “nova” África, em finais do século XIX, inícios do século XX, resultou do imaginário europeu colonial, que construiu o africano enquanto súbdito indígena situado eternamente num plano temporal anterior aos alcances do conhecimento da Europa civilizada (MENESES, 2018, p. 12).

Percebemos que, em linhas gerais, os momentos de “ruptura” ocorrem em períodos temporais que não são muito bem definidos e que sempre tem em comum a ideia do negro descrito como um sujeito não civilizado, e portanto, inferior ao europeu: a descrição da vinda do Senhor Administrador a Moçambique, as descrições de Manuela quando criança e seu tratamento diferenciado com os negros, a celebração das conquistas de Manuela, entre outras passagens da narrativa.

O procedimento de caracterização temporal do conto, então, representa a ideia do colonizado na cabeça do europeu como alguém que vive em dimensões temporais um tanto míticas, porque

[...] o evento mítico, como foi visto a propósito das cosmogonias, tem por característica ocorrer fora do tempo. Ele é extratemporal, efetuando-se *ab origine, in illo tempore*. As ocorrências primordiais se dão antes que haja tempo, abrindo o percurso cíclico deste em direção a seu próprio início (FIKER, 1984, p. 15).

A razão é bem simples: localizar o negro e o colonizado fora dos limites temporais permite que se pense na condição do oprimido, não como um fato histórico (e, portanto, limitado e passível de mudança), mas como uma essência imutável que caracterizaria a existência do sujeito colonizado.

12 ENTRE O MITO E O ROMANCE

No final do tópico anterior, ligamos a temporalidade do conto à do mito, aludindo a uma representação do colonizado como um “ser fora do tempo”, além de

termos mencionado brevemente a questão da natureza cíclica do mito. Mas, então, como isso ocorre?

Novamente citando o texto de Umberto Eco sobre o Superman, temos a afirmação de que “um mito é inconsumível” (ECO, 1979, p. 253):

A personagem do mito clássico, já vimos, tornava-se inconsumível justamente porque pertencia à própria essência da parábola mitológica o fato de ter-se já consumido em alguma ação exemplar; ou então lhe era igualmente essencial a possibilidade de um renascimento contínuo, no caso de simbolizar algum ciclo vegetativo, ou mesmo certa circularidade dos eventos e da própria vida.

Quando pensamos no Senhor Administrador nesses termos, percebemos a circularidade de suas ações: ele acorda, toma seu café da manhã moderado, sai de casa e sempre tem um meio de transporte o esperando (automóvel ou riquixó); vai para a Câmara Municipal e ocupa seus dias no tédio ou no abuso de seus privilégios (ao levar presentes para a casa, ocasionalmente, por exemplo). Até mesmo os seus encontros com as meninas no bordel já são uma prática que vinha ocorrendo há algum tempo, e suas ideias racistas aparecem tanto no seu passado, como no seu presente. Nesse sentido, toda a narrativa simula, de certa forma, um ciclo.

Isto, naturalmente, não é uma escolha inocente, pois liga-se diretamente com a situação colonial: É um processo que já vem acontecendo na África desde o século XVI (embora não tenha assumido, nessa época, o caráter imperialista que assumiria nos séculos XIX e XX, com o advento do capitalismo em seu pleno desenvolvimento). Ou seja, o colonialismo é um fenômeno com uma temporalidade gigantesca e, por mais que uma nação perca o domínio do território colonizado para outra, ou que um colonizador morra e seja substituído por outro, nada mudará radicalmente: apenas um opressor será trocado por outro. A natureza cíclica do mito é o de uma ação que se consumiu e, mesmo assim, renasce e inicia um ciclo. Procedimento semelhante é percebido no conto:

- Não grita, velha. Ninguém matou Suhura. Ninguém matou Suhura. Compreende?!
A avó compreende muito bem (MOMPLÉ, 2022, p. 102).

A mensagem é clara: o Senhor Administrador não será penalizado pelo crime que cometeu. Ficará impune e não mostrará remorso algum por sua ação homicida, terreno fértil para que ela aconteça novamente.

Agora, por mais que esses elementos estejam, sim, presentes na história, é um certo exagero afirmar que o conto encarne essas características do mito em seu estado puro. Pode-se argumentar, com razão, que o conto começa no início de um dia e narra o seu final. Que houve uma passagem de tempo, que houve ação por parte dos personagens e que, portanto, houve uma alteração no quadro das coisas. “Agir [...] significa consumir-se” (ECO, 1979, p. 253) e, de fato, houve ação por parte dos personagens.

Mas é justamente nesse ponto que o uso do texto de Umberto Eco revela-se: da mesma forma que a figura do Superman, o conto transita do limiar entre o mito e o romance.

13 UMA PEQUENA PAUSA PARA TRATARMOS DO... SUPERMAN (!)

Podemos estar razoavelmente familiarizados com o mito, mas e quanto ao romance? Quais são as características de tal produção?

Umberto Eco explica-nos que o romance difere da narrativa mítica pela sua imprevisibilidade. Quando os antigos se reuniam para presenciar um espetáculo (como no caso do teatro grego clássico, por exemplo), eles normalmente já sabiam como era o enredo, seus desenvolvimentos e o desfecho. A familiaridade com o mito fazia parte da matéria-prima semiótica, por assim dizer, que transformava os festivais públicos de tragédias da Grécia antiga em fenômenos catárticos coletivos². O leitor do romance, entretanto, (e quase que por definição), não conhece o desfecho da narrativa romanesca, e seu interesse pela obra está na descoberta dos eventos que finalizam a construção da narrativa.

Então, é perfeitamente aceitável que o cidadão grego antigo assista ao espetáculo de *Édipo Rei* já sabendo de seus desdobramentos, enquanto esse procedimento é totalmente estranho para o leitor de Agatha Christie.

Com isso,

[a] personagem mitológica da estória em quadrinhos, encontra-se, pois, nesta singular situação: ela tem que ser um arquétipo, a soma de determinadas aspirações coletivas, e, portanto, deve, necessariamente, imobilizar-se numa fixidez emblemática que a torne facilmente reconhecível (e é o que acontece com a figura do Superman); mas, como é comerciada no âmbito de uma produção “romanesca” para um público que consome “romances”, deve submeter-se àquele desenvolvimento característico, como vimos, da personagem do romance (ECO, 1979, p. 251).

² Uma síntese mais detalhada é oferecida por Carpeaux, em que “o único conteúdo possível da tragédia grega era o mito, fornecido pela tradição; enredos inventados pela imaginação do dramaturgo, que enchem os nossos repertórios, estavam excluídos. Tratava-se de interpretações e reinterpretações dramáticas de enredos dados [...]. Assim, a tragédia grega era uma discussão parlamentar na qual se debatia, lançando-se mão de todos os recursos para influenciar o público, um mito da religião do Estado. Considerando-se isto, as concorrências dos poetas, que apresentaram peças, perdem o caráter de competição esportiva: a vitória não cabia ao maior poeta ou à melhor poesia dramática, mas à peça que impressionava mais profundamente; quer dizer, à peça na qual o mito estava reinterpretado de tal maneira que o público de convivência dessa interpretação e – podemos acrescentar – por isso o Estado a aceitava [...]. O verdadeiro fim do teatro grego [...] era a sanção duma modificação da ordem social por meio de uma reinterpretação do mito” (CARPEAUX, 2011, p. 61-62).

Aí está a questão que toca a personagem do Senhor Administrador: ela “deve, portanto, permanecer inconsumível, e todavia consumir-se[,] segundo os modos da existência cotidiana. Possui as características do mito intemporal, mas só é aceito porque sua ação se desenvolve no mundo cotidiano e humano da temporalidade” (ECO, 1979, p. 253).

Mas se estabelecemos que a natureza que move o ciclo da vida do colonizador reside na natureza da temporalidade da situação colonial, o que move a característica “consumível” e “imprevisível” do romance? Uma passagem do conto nos parece significativa:

“Será possível que um dia tudo isto nos deixe de pertencer?!” Não é justo!, pensa ele, olhando com desespero à sua volta.

E a ponta de tédio volta de mansinho, contundente e fina como uma faca, quebrando-lhe a vontade, roubando-lhe as forças. O Senhor Administrador conhece-a bem. Há tempos que o acompanha e é um dos seus segredos. Porém, está longe de a relacionar com a sua verdadeira origem, o medo de que a guerra que se trava lá nas matas seja uma guerra perdida (MOMPLÉ, 2022, p. 79).

A guerra mencionada corresponde ao conflito que o exército português estava travando contra a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique). Liderada por Samora Machel, o grupo era constituído de opositores à colonização portuguesa, propondo um projeto radical de libertação nacional. A vitória da FRELIMO sobre Portugal representaria o fim dos privilégios dos colonizadores. Este grupo armado de moçambicanos, portanto, representava uma possibilidade de mudança, de enterrar de vez a dominação colonial (VISENTINI; PEREIRA; MARTINS; RIBEIRO; GRÖHMANN, 2013, p. 360 – 378). E é justamente isto que impulsiona o caráter de romance da obra: a imprevisibilidade que se instaura quando a consolidada exploração colonial, que parecia eterna, se vê ameaçada. Há a chance de ruptura do ciclo, o que permite a transição entre o mito e o romance.

E para nos esclarecer a respeito do papel de Suhura na história, vamos retomar o texto em que Walter Benjamin trata do narrador.

Na tese de número 17, o autor alemão começa a desenvolver seu raciocínio ligando as narrativas de Nikolai Leskov aos contos de fada e, neste momento, nos apresenta um arquétipo presente em histórias dessa natureza: *o justo*.

Em suas palavras, personagens desse tipo caracterizam-se por encarnar “a sabedoria, a bondade e o consolo do mundo” (BENJAMIN, 2011, p. 216)³.

A homologia entre a figura da personagem da Suhura e esse arquétipo aparece nos primeiros parágrafos da segunda parte do conto de Lília Momplé:

³ Ainda de acordo com Walter Benjamin no mesmo trabalho, “O justo é o porta-voz da criatura e ao mesmo tempo sua mais alta encarnação” (BENJAMIN, 2011, p. 217).

De natureza predisposta à alegria, o simples facto de viver a enche de satisfação. Por isso ela sorri à claridade morna que a desperta, salta rapidamente da quitanda e corre para a janelinha de madeira que abre de par em par (MOMPLÉ, 2022, p. 90).

Sua íntima conexão com o mundo não termina aí, mas é uma imagem recorrente, desde a menção ao “mato cheiroso e verde onde nascera” (MOMPLÉ, 2022, p. 91) até seus passos que levantam “nuvens secas de poeira que se colam ao corpo em camadas finas e cinzentas (MOMPLÉ, 2022, p. 92).

A ligação com as criaturas também aparece na segunda parte (inclusive, é o único momento em que elas fazem aparições tão variadas). São citados mariscos, patos, moscas, ouriços, peixes-gato e corais, em um dos momentos mais belos e contemplativos da narrativa, e Suhura é o veículo pelo qual o ambiente e todos esses seres podem ganhar efetividade plena⁴.

Entretanto, a personagem não se caracteriza apenas por sua dimensão de personagem de ares arquetípicos oriundos do universo de contos de fadas, especialmente porque esse tipo de narrativa buscava “oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico” (BENJAMIN, 2011, p. 215).

Vemos, então, que a escolha de atributos para caracterizar a personagem de Suhura não é aleatória, mas busca compor uma resposta à emergência do mito colonial ao qual ela está imposta. Vale ressaltar que a personagem sofre uma “dupla dominação”, visto que como “mulher africana é sujeita ao poder patriarcal [...] e oprimida pelos colonizadores” (MENESES, 2018, p. 122).

O mito, entretanto, é implacável porque é a “narração de um trajeto irreversível, no qual a personagem sacra se fora definindo de modo agora irrecusável” (ECO, 1979, p. 249). Veja-se a seguinte passagem do conto de Lília Momplé:

Na semipenumbra do seu quarto exíguo e abafado, Suhura acorda sorrindo ao novo dia que desponta. Contudo, não tem qualquer motivo para sorrir. Aos quinze anos é analfabeta, órfã de pai e mãe e extremamente pobre. Além disso, vai morrer antes de o dia findar (MOMPLÉ, 2022, p. 90).

Poderíamos encerrar nossa discussão aqui, mas há um elemento curioso no trecho citado: a morte de Suhura é relatada antes desse evento ser narrado. Isto poderia estar ali apenas para indicar a sua inevitabilidade (respondendo ao mito), mas seria uma

⁴ Justamente porque, a partir do contato com Suhura, esses elementos ganham mais características e determinações e acabamos percebendo esses mesmos elementos, que antes passariam como simples adornos, como seres que evocariam esse maior contato e pureza com o espaço da Ilha. A personagem de Suhura seria uma espécie de “síntese” no qual essas figuras poderiam se apoiar em seu processo de atrelamento de sentido e seriam ressignificados.

explicação insuficiente. A questão é que a informação de sua morte causa muito mais choque do que resignação, justamente porque o ponto que sustenta esse efeito não é o conhecimento da morte de Suhura, mas, sim, o conhecimento *de como ela ocorreu*. É isto que moverá o leitor: ver como o enredo desenvolver-se-á para alcançar seu ponto culminante. Portanto, a personagem não fica apenas no conto de fadas e no mito, mas participa, também, da temporalidade moderna do romance.

Assim, o leitor do romance “se apodera ciosamente da matéria de sua leitura. Quer transformá-la em coisa sua, devorá-la, de certo modo” (BENJAMIN, 2011, p. 213). A peculiaridade da mídia do romance não está em uma “moral”, mas em um “sentido”:

A frase diz que o “sentido” da sua vida somente se revela a partir de sua morte. Porém, o leitor do romance procura realmente homens nos quais possa ler “o sentido da vida”. Ele precisa, portanto, estar seguro de antemão, de um modo ou de outro, de que participará de sua morte. Se necessário, a morte no sentido figurado: o fim do romance. Mas de preferência a morte verdadeira (BENJAMIN, 2011, p. 214).

De início, pode parecer um tanto estranho que tenhamos o interesse em acompanhar uma morte tão trágica e violenta, mas a fruição da história, em seu caráter de denúncia, reside no sentimento de revolta que será despertado no leitor quando ele concluir a leitura do conto.

Em um procedimento inverso, as narrativas dos colonizadores assumem a imagem do “homem europeu” como a própria universalidade encarnada e encontram apenas a mistificação de seu próprio mundo, distante demais de suas percepções, agora, limitadas. Já as narrativas dos colonizados partem das experiências do que sempre foi visto como particular, dos grupos considerados “menores”, e, desvelando os processos exploratórios pelos quais estão sujeitos, abrem caminho para a compreensão do funcionamento do próprio mundo, alcançando a universalidade na resignificação da concepção de ser humano: não mais uma mera figura abstrata, mas uma totalidade rica em experiências e identidades.

REFERÊNCIAS

ALÓS, A. P. A resignificação do mito na literatura angolana: Lueji, o nascimento dum império. **Espéculo**: Revista de estudios literários, Madrid, n. 41. 2009. Disponível em: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/lueji_an.html. Acesso em: 03 out. 2022.

ALÓS, A. P. Memória cultural e imaginário pós-colonial: o lugar de Lília Momplé na literatura moçambicana. **Calígrama**: Revista de Estudos Românicos, Belo Horizonte, v. 16, p. 137-158. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/233>. Acesso em: 03 out. 2022.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Obras Escolhidas*, vol. 1: Magia, Técnica, Arte e Política. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2011, p. 197-221.

BRANDÃO, L. A. Espaço literário e suas expansões. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 15, jan. jun. 2007, p. 207-220. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287730190_Espacos_literarios_e_suas_expansoes. Acesso em: 09 jul. 2022.

CARPEAUX, O. M. **História da literatura ocidental**. São Paulo: Leya, 2011. v. 1.

ECO, U. O mito do Superman. *In: Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 239-279.

FIKER, R. Do mito original ao mito ideológico: alguns percursos. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 7, p. 9-19, 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/wYDk9yCyf7s9TLm64nHTZ9v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

HORODYSKI, G.; NITSCHKE, L.; OLIVEIRA, D. de; BIESEK, A. Gaston Bachelard e o espaço poético: contribuições para a Geografia e o Turismo. *RAEGA*, Curitiba, v. 22, 2011. p. 94-104. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/21765/14163>. Acesso em: 09 set. 2022.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENESES, M. P. Colonialismo como violência: a “Missão Civilizadora” de Portugal e Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Número especial, 2018. p. 115-140. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7741>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MOMPLÉ, L. **Ninguém matou Suhura**. São Paulo: Editora Funilaria, 2022.

VISENTINI, P. G. F.; PEREIRA, A. L. D.; MARTINS, J. M.; RIBEIRO, L. D.; GRÖHMANN, L. G. M. A revolução moçambicana: anticolonialismo e socialismo (1975 – 1992). *In: Revoluções e Regimes Marxistas: rupturas, experiências e impacto internacional*. Porto Alegre: Leitura XXI/Nerint UFRGS, 2013. p. 360-378.

Das profundezas do âmago à superfície do papel: o confessionalismo na poética *plathiana*

*From the depths of the soul to the surface of the paper:
confessionalism in plathian poetics*

JOSÉ IGNACIO RIBEIRO MARINHO

Mestre em Letras (UFJF)
E-mail: josebrenatti@hotmail.com

ERIKA COSTA CLEMENTE DE MATTOS

Licenciada em Letras (UFF)
E-mail: erikaclemente@yahoo.com.br

MATHIAS VINÍCIUS SANTOS ROCHA

Licenciado em Letras (UFF)
E-mail: mathiasr2d2@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo geral trazer à baila um estudo acerca do movimento confessionalista, com ênfase na poesia modernista estadunidense, no que diz respeito, especialmente, à poética *plathiana*. Para tanto, teórico-metodologicamente, recorremos aos escritos presentes nos diários de Plath (2017) e em seu livro de poemas *Ariel* (2018), assim como às pesquisas de Rollyson (2015) e Lejeune (2008).

Palavras-chave: Literatura estadunidense. Confessionalismo. Sylvia Plath.

Abstract: This article aims to bring to light a study of the confessionalist movement, with emphasis on American modernist poetry, with regard, especially, to Plathian poetics. To do so, theoretically-methodologically, we resort to writings present in Plath's journals (2017) and her book of poems *Ariel* (2018), as well as to the research of Rollyson (2015) and Lejeune (2008).

Keywords: American literature. Confessionalism. Sylvia Plath.

1 INTRODUÇÃO

Em fevereiro deste ano de 2022, a contista, poeta e romancista Sylvia Plath completou sessenta anos de partida deste plano; no próximo outubro, completaria noventa anos de existência, caso estivesse entre nós – evidentemente, por meio de sua literatura, a intelectual estadunidense figura sua presença na humanidade.

No decorrer de sua breve vida cronológica, Sylvia Plath foi devotamente comprometida com tudo a que se destinava a fazer (desde a colher frutas silvestres em uma fazenda, a fim de complementar sua renda, quando era bolsista na Smith College, a ser uma exímia acadêmica, esposa e mãe), conseguindo seu estabelecimento no cânone literário estadunidense.

Assim como muitos escritores, Sylvia teve muitos de seus textos recusados, contudo não se permitiu à entrega das frustrações diante das recusas editoriais. “Plath foi uma incansável candidata a prêmios literários, não apenas devido ao valor monetário deles, mas também porque a mantinham visível ao público” (ROLLYSON, 2015, p. 17) – analogamente, pode ser considerada uma Marilyn Monroe de seu tempo, tanto pela beleza estética quanto pelos múltiplos talentos, especialmente os artístico-literários.

A literatura *plathiana* circunscreve-se no movimento confessionalista, sendo marcada pelo pêndulo entre o mundo real e a ficção. Quando falamos sobre essa temática, devemos nos atentar ao fato de que ela não é fruto do nosso tempo contemporâneo, dado que desde as antiguidades latinas já temos relatos dessa maneira; de forma escrita, vemos na obra *Confessiones*, de Santo Agostinho, passando pelo período do Iluminismo francês, com o autor Jean-Jacques Rousseau e sua obra *Les Confessions*, esses dois trabalhos em especial se divergem em conteúdo, porém o seu cerne ainda é montar um viés de manifestação autobiográfica. “O Relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, dando ênfase na sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Quando vemos que os escritos de Plath podem ser inseridos nessa proposta feita por Philippe Lejeune, conseguimos compreender melhor a dinâmica proposta neste artigo. Os aspectos da escrita autoficcional, por vezes, são capazes de ir além da comparação com um espelho. O “Eu” proposto pelo autor nas linhas que o sucedem são, na verdade, uma espécie de luz que incide sobre a face dessa escrita capaz de atravessar o aço que emoldura o espelho, de maneira que o leitor quando enxerga essa mimesis, ele consegue adentrar nessa realidade proposta nos textos. Assim, o valor de uma identidade não deve ser diminuído ou apagado, pois, por meio dela, é possível enxergarmos aquilo que é o nosso eu ou o dos outros.

2 SYLVIA PLATH, SITUADA NA FRONTEIRA DA VIDA E DA FICÇÃO: CONHECENDO A ESCRITORA E OS POEMAS CANÇÃO DA MANHÃ, O CAÇADOR DE COELHOS E TALIDOMIDA

Filha de dois profissionais do magistério (Aurelia Schober Plath e Otto Emile Plath; aquela, professora de Língua Alemã; este, professor universitário de Biologia, sendo, à época, um dos maiores especialistas em apicultura), Sylvia Plath nasceu aos 27 de outubro de 1932, em Boston, no Estado de Massachusetts, em um seio familiar de classe média, tendo vivido, durante a infância, no número 26 da Elmwood Road, em Wellesley, em Massachusetts.

Desde muito pequena, sua veia vocacional pulsou pelas letras, levando-a à publicação de seu primeiro poema aos oito anos de idade, em 10 de agosto de 1941, em Winthrop, em uma sessão infantil no *The Boston Traveller*, chamada de *The Good Sport Page*. Os primeiros e curtos versos da escritora receberam o nome de “Poema”, trazendo a natureza como pano de fundo, explorando imagético-sonoramente a figura de grilos e de vagalumes.

No seu primeiro ano de colegial, em 1944, começa a escrever um diário, além de participar de uma revista literária, *The Philippian*. Já no princípio da idade adulta, cursa o bacharelado em Inglês e suas Literaturas, no Smith College, uma instituição

acadêmica de artes liberais, de caráter privado, voltada exclusivamente para a educação de mulheres – antes disso, a fim de complementar sua bolsa, trabalha em uma fazenda, colhendo mirtilos e morangos; também, em seu currículo profissional, teve experiências domésticas como babá e como garçomete, em um hotel.

Aos 16 de junho de 1956, em Londres, na Queen Square, na Igreja de St. George the Martyr, Sylvia Plath casa-se com o poeta Ted Hughes – Frieda e Nicholas são frutos dessa conturbada relação matrimonial.

De certa forma, já em sua juventude, com uma certa devoção, Plath aspirava à maternidade e ao matrimônio; isso pode ser averiguado em uma das entradas de seus diários, no decorrer de março de 1956:

[...] Sinto atração por bebês, cama e amigos brilhantes, por um lar magnífico estimulante onde gênios tomam gim na cozinha após um jantar delicioso, lendo seus romances, explicando por que o mercado de ações está assim e discutindo o misticismo científico (que, por sinal, é intrigante: em todas as formas: diversos homens tremendos em botânica, química, matemática e física etc. aqui são místicos em diversos aspectos) - - - bem, é isso que eu posso dar a um homem, entregar-lhe este reservatório colossal de fé e amor para ele mergulhar diariamente, e lhe dar filhos; muitos, em imensa dor e imenso orgulho [...] (PLATH, 2017, p. 257).

Em meio a quase sete anos de relação matrimonial, Sylvia Plath experienciou, dolorosamente, a depressão patológica, levando-a a várias ações suicidas – à época, fora tratada, psiquiatricamente, com terapias à base de eletrochoque, sem a administração de qualquer relaxante muscular ou sedativo.

Quando sucumbiu a um bloqueio criativo pela primeira vez, no verão de 1953, Sylvia o encarou como uma morte em vida e tentou pôr fim à própria existência. Um segundo e famoso suicídio bem-sucedido veio mais tarde, quando já era uma poeta exaurida, drenada de palavras, não mais capaz de gerar energia, que chegara ao máximo em seu trigésimo ano de vida (ROLLYSON, 2015, p. 31).

Não bastando as crises depressivas, enfrentou com dificuldades, naturalmente, a traição amorosa por parte de Ted, além de apresentar conflitos com sua progenitora.

Nas letras estadunidenses, Sylvia Plath circunscreveu-se no movimento confessional modernista (movimento que teve seu apogeu nos idos de 1950 e 1960), figurando posição ao lado de intelectuais do alto escalão, como Anne Sexton, Elizabeth Bishop, Ezra Pound, Robert Traill Spence Lowell IV (Robert Lowell) e Thomas Stearns Eliot OM (T. S. Eliot).

Em fevereiro de 1963, em seu apartamento, no número 23, localizado na Fitzroy Road, em Londres, após vedar cuidadosamente as portas dos quartos que abrigavam

seus dois filhos dormindo, a escritora vem à óbito, suicidando-se por asfixia, ao inserir sua cabeça no forno a gás de sua cozinha.

À porta de praticamente sessenta anos de sua partida, Sylvia Plath, uma figura quase (se não) mitológica, deixou um séquito de admiradoras e de admiradores em relação à sua figura e à sua obra. Demorou-se ainda um certo tempo para que os escritos de Plath chegassem às mãos de seus leitores da forma como ela gostaria, pois, através das informações que nos são dadas, seus trabalhos ficaram em posse do ex-marido Ted Hughes. Temendo que os últimos escritos de Sylvia e o manuscrito de *Ariel* pudessem oferecer algum tipo de perigo à sua imagem, Hughes não teve problema algum em fazer as alterações que ele entendia nesses textos, pois acreditava que o que estava contido nos textos pudesse comprometer sua imagem pública e que, de alguma forma, o relacionassem ao suicídio.

Ainda que durante muito tempo, a academia, a crítica literária e a mídia (em suas múltiplas facetas) direcionassem seus refletores para a autodestruição corpórea de Sylvia, contribuindo, de certa forma, para um eclipsamento de seu material temático-estético, a escritora conseguiu, inquestionavelmente, seu estabelecimento no cânone literário norte-americano.

Falar sobre a vida de Plath é, além de tudo, notar as nuances, elementos comuns às metáforas que permeiam praticamente todas as obras e, em uma primeira vista, podem parecer simples em suas funcionalidades, porém esses signos compostos carregam profundidades particulares daquela que realiza a ação. Por exemplo, nos poemas contidos no livro *Ariel*, que, desde a sua concepção, a autora já o preparava com o intuito de ser a sua *magnum opus*, podemos notar também que a maioria, para não dizer todos os poemas, são mergulhados nas narrativas confessionais e intimistas: o uso contínuo da primeira pessoa do singular, o eu, os sonhos, as vivências e os pesadelos. Vejamos alguns excertos: no poema “Canção da manhã”, o que abre a coletânea, vemos o eu lírico em uma cena que possivelmente remonta à ideia de um nascimento, pois o elemento da parteira que ergue a criança pelos pés, declarando que tal está viva e bem, podemos entender que neste início há uma ideia da própria concepção da obra, com o amor que sustenta a poeta: “O amor faz você funcionar como redondo relógio de ouro. A parteira bateu em seus pés, e seu grito nu tomou lugar entre os elementos” (PLATH, 2018, p. 31).

Continuando a leitura, ainda podemos notar mais alguns elementos que lembram a preocupação materna que Sylvia tinha e praticava, como uma mãe que se vê em um estado de resguardo que, ao primeiro alerta de choro, busca consolar sua prole, de maneira que sente a respiração delicada rente ao rosto, em um ambiente próximo ao mar, que é aquele que é capaz de levar e trazer memórias – em vida, Plath fora constantemente atravessada por esses sentimentos maternos, o que corrobora o tom confessional nessa escrita e, por mais que não houvesse o intuito de serem trabalhados em seus textos, eles sempre estiveram lá. “A noite toda seu hálito de mariposa flutua entre rosas lisas. Acordo e ouço: longe, um mar se move em meu ouvido” (PLATH, 2018, p. 31).

No próximo poema, “O caçador de coelhos”, encontramos o elemento da personificação de uma maneira tanto peculiar através de animais e fenômenos da natureza. Na leitura das primeiras estrofes, somos lançados em uma caça nada

convencional, dado que os recursos apresentados são os típicos de uma presa que foi capturada em uma armadilha que, por mais que os esforços sejam os dos mais brutos, infelizmente não serão capazes de fazê-la se libertar. Mais uma vez as metáforas que são utilizadas possivelmente alegam uma espécie de aprisionamento por parte de Sylvia, “O vento amordaçando minha boca com meus cabelos revoltos, arrancando minha voz, e o mar me cegando com suas luzes, a vida dos mortos se desenrolando nele” (PLATH, 2018, p. 35) – esses traços só revelam que a poeta estava canalizando alguma espécie de experiência causticante para sua poesia.

Dessa maneira, não há motivos para não acreditarmos que a relação de predador-presa, expressa nessas estrofes, vai além da imagem comum que temos, como, por exemplo, na comparação do leão e da gazela – este é o caso em que o eu lírico do texto parte de uma noção maior de prazer da perseguição do coelho, vê-lo encurralado em um ponto onde não mais há uma possível fuga e chegando no seu ápice, o prazer profundo e firme como cavilhas cortadas rente às vigas, presos em uma aliança praticamente parasitológica. “E nós, também, tivemos uma relação – arames tesos entre nós, estacas profundas demais para se arrancar, e a mente como um anel deslizando fechado sobre algo fugaz, a pressão me matando também” (PLATH, 2018, p. 35).

Seguindo nos poemas, vejamos agora “Talidomida”. Para o leitor que não está acostumado com a leitura das obras de Sylvia Plath, ou até mesmo com a sua biografia, em uma primeira leitura é possível acabar não entendendo as nuances profundas que trazem esses versos tão carregados e sombrios a ponto de serem, sintaticamente falando, curtos e objetivos, podendo ser assemelhados a *flashes* de algum tipo de terror que constantemente é lembrado. Por mais que possa parecer peculiar, esse título refere-se a um medicamento que ajuda no tratamento de doenças autoimunes, como lúpus ou hanseníase (e, caso sua ingestão seja feita no período gestacional, o feto sofrerá danos gravíssimos na sua formação, podendo até mesmo resultar na ausência de membros). Outro elemento presente nos versos são as figuras que fazem ligações às metades – o prefixo “semi” expressa essa intenção e quando estamos falando de sobre esta parte de alguma coisa, podemos compreender que ele foi ou perdido, ou destruído ou simplesmente não querem que o vejam. A recorrência da morte como tema é comum nesses versos – as figuras mal formadas e ensanguentadas que sobretudo são tomadas pela forte ausência de uma parte, que, por sua vez, nem mesmo o medicamento pode suprir essa falta daquilo que retirado, ou mesmo ocultado.

Nada é por acaso, quando se trata de poesia e principalmente quando quem escreve já teve suas experiências com os temas propostos ou relacionados, as evidências tornam-se mais claras quando é insinuado que ocorreu um possível aborto por parte de quem sofre com a ação narrada, “Suas escuras amputações rastejam e assustam [...] Nós nas omoplatas, os rostos que empurram para ser, arrastando o podado [...] Foge e aborta como gotas de mercúrio” (PLATH, 2018, p. 37). Todo o léxico que gira em torno desse poema corrobora essas questões atreladas à gravidez, ao nojo e à indiferença.

Nas mais recentes descobertas sobre a vida de Sylvia, um conjunto de cartas e textos perdidos haviam sido leiloados em 2017 e por decisão judicial eles chegaram ao acervo do Smith College, o mesmo em que Plath havia se graduado. Descobriu-se então, nessa série de correspondências, ao todo catorze e trocadas no período entre os anos de 1960 até 4 de fevereiro de 1963 com a sua psicóloga Ruth Beuscher, em que os conteúdos

variavam entre comentários sobre seus textos, o mal rumo que o casamento com Ted Hughes ia tomando até o seu fatídico suicídio.

O trecho a seguir, retirado do livro *Red Comet*, escrito pela biógrafa Heather Clark, que, ao longo dos anos, começou uma extensa pesquisa para compor o que pode vir a ser o livro mais completo que temos como material de pesquisa e estudo sobre a vida de Sylvia Plath, servindo como uma espécie de rastro entre vida e ficção:

Ted me espancou fisicamente alguns dias antes do meu aborto espontâneo [...], mas agora sinto que o papel de pai o aterroriza. Ele agora fala comigo que foi a fraqueza que o fez incapaz de me dizer que não queria filhos, e que seu alegre planejamento comigo dos nomes dos nossos próximos dois foram por covardia também. Bem, que inferno, eu tenho vinte anos para assumir a responsabilidade dessa covardia (CLARK, 2020, p. 630, tradução nossa)¹.

3 O CONFSSIONALISMO NAS LETRAS ESTADUNIDENSES

A sociedade estadunidense foi testemunha ocular de um rol de acontecimentos das mais diversas estirpes (artísticas, culturais, econômicas, políticas, sociais etc.), tanto na primeira metade do século XX, quanto na segunda metade do mesmo século. Considerando-se a literatura como uma dessas estirpes, tendo a estética modernista como força motriz, assinala-se a existência de uma contundente influência por parte do existencialismo e da psicologia da época. Conforme Gomes (2009, p. 33),

subjetividade poética moderna sofreu uma série de alterações na forma e no conteúdo. Novas ideias mereciam uma nova maneira de escrita, e assim todo um inédito questionamento sobre a natureza da experiência da poesia foi sendo delineada.

À época, despontou uma safra de escritores que, em seu fazer poético, se debruçaram na chamada literatura confessional ou literatura do eu. Figuras como Anne Sexton, Elizabeth Bishop, Ezra Pound, Robert Frost, Robert Lowell, Sylvia Plath e T. S. Eliot, cada qual à sua maneira, trabalharam de forma *sui generis* arduamente em seus escritos, modelando seus materiais temático-estéticos, trazendo novas formas de escrita e de leitura para a poesia estadunidense – não à toa, consagraram-se no cânone literário, especialmente em seu território geográfico.

No “E-Dicionário de Termos Literários”, de Carlos Ceia, a expressão literatura confessional, cunhada por Eunice Cabral (2009, *online*), é concebida como um

¹ “Ted beat me up physically a couple of days before my miscarriage: the baby I lost was due to be born on his birthday, [...] But now I feel the role of father terrifies him. He tells me now it was weakness that made him unable to tell me he did not want children, and that his joyous planning with me of the names of our next two was out of cowardice as well. Well bloody hell, I’ve got twenty years to take the responsibility of this cowardice”.

Termo intimamente ligado ao confessionalismo. Refere textos literários, que têm como centro a expressão da intimidade de um indivíduo; em termos discursivos, o texto irradia de um sujeito de enunciação, que se toma a si mesmo como objecto de conhecimento, acabando por actualizar o *conhece-te a ti mesmo* decorrente da sabedoria antiga e do exame de consciência cristão. Termo que surge, por vezes, em articulação com a autobiografia.

No panorama literário estadunidense do século XX, especialmente dos idos de 1950 e de 1960, a literatura confessional teve suas sementes plantadas em um solo de originalidade, alastrando-se sem uma espécie de modelagem, dado que as produções confeccionadas naquele momento é que ditaram os próximos passos, no sentido de normatização temático-estética. De certa forma, a confissão e o sentimentalismo – marcas tão comuns à poesia e à prosa inerentes à estética romântica – deram lugar a uma subjetividade mais apartada da piegas “água com açúcar”, iniciada com a literatura finissecular simbolista. Lejeune (2008, p. 25), em seu livro *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*, teceu o seguinte comentário sobre a questão autobiográfica nas obras:

Chamo assim todos os textos de ficção em que o leitor pode ter razões de suspeitar, a partir da semelhança que acredita ver, que haja identidade ou, pelo menos, não afirmá-la [...] a “semelhança” suposta pelo leitor pode variar de um vago “ar de família” entre o personagem e o autor até uma quase transparência que leva a dizer que aquele é o autor “cuspido e escarrado”.

A literatura confessional não é necessariamente uma vertente pautada na emoção. Em seus escritos, a safra dos confessionalistas, cada um a seu modo, dedica-se à projeção do eu como se o cárcere da vida real não lhes bastasse, necessitando, portanto, da ficção como uma vida à parte ou simultânea à vida real – essas projeções podem fazer alusões a terceiros, como a própria Sylvia Plath fez em *A redoma de vidro*.

Quando, muitos anos mais tarde, a mãe de Plath levantou objeções às caracterizações cruéis que Sylvia fizera dela e de outros em *A redoma de vidro* e em suas cartas, diários e contos, Aurelia não registrou plenamente a necessidade da filha de pôr as pessoas em seus lugares de modo a não perder o próprio sentido de singularidade, a identidade excepcional que o pai havia nutrido e exemplificado. Sylvia partilhava o poder de identificar defeitos com Virginia Woolf, que usou seus diários tanto como exercícios literários quanto para fortalecimento de identidade. E, assim como Sara Teasdale, Plath manteve seu frágil equilíbrio com o contrapeso da escrita poética (ROLLYSON, 2015, p. 50).

No caso de Sylvia, podemos dizer que escrever pode ser um ato de afugentar a melancolia ou de lidar, de uma forma mais concreta e segura, com a sintomatologia típica de sua depressão clínica.

Sem dúvidas, Plath fora afetada diretamente pelos confessionalistas, tendo a oportunidade de ler os escritos literários de Virginia Woolf; escrever seu trabalho de conclusão de curso sobre James Joyce (e receber *summa cum laude*, em 1955, devido ao seu nível de distinção acadêmica no Smith College); ser aluna de Robert Lowell (considerado o fundador do confessionalismo) e colega de classe de Anne Sexton (também um ícone da literatura confessional).

4 O CONFESSIONALISMO NA POÉTICA PLATHIANA: UMA VISITA AOS SEUS DIÁRIOS

Tudo é o mesmo, mas diferente.

Paradoxo, novamente. Dois adjetivos incompatíveis e contraditórios são aplicados ao universo ao mesmo tempo. E esta frase é mais uma vez uma visão original do universo repetitivo e variado no qual o homem despertou e começou a trabalhar para transformá-lo em algo que possa chamar de seu. Somos todos seres humanos, mas tão diferentes quanto somos similares – tão opostos quanto parecidos. Conhecemos algo por seu corolário oposto: quente por ter experimentado o frio; bom, por ter decidido o que é ruim; amor por ódio (PLATH, 2017, p. 147).

A epígrafe que introduz esta seção foi escrita por Sylvia Plath (na ocasião, a escritora contava com vinte e três anos de idade), nos idos de 1955, em um de seus diários, quando ainda cursava seus estudos acadêmicos no Smith College.

No que concerne à epígrafe, podemos notar uma visão amadurecida por parte da escritora – considerando, a título de exemplo, o fato de que esta ainda estivesse na flor da idade –, no que tange à instabilidade e à rotina tão comuns à vida humana. Ainda que estejamos circunscritos geograficamente em pontos distintos do globo, ainda que os pratos da balança pendem de forma instável, considerando as perspectivas artístico-literárias, histórico-culturais, linguísticas-filosóficas, socioeconômicas etc., a condição e o material humanos tendem a ser os mesmos.

A anotação quotidiana, mesmo que não seja lida, constrói a memória: escrever uma entrada pressupõe fazer uma triagem do vivido e organizá-lo segundo eixos, ou seja, dar-lhe uma ‘identidade narrativa’ que tornará minha vida memorável (LEJEUNE, 2008, p. 262).

A vida pessoal e profissional de Sylvia Plath, assim como a de seus contemporâneos na ambiência artístico-literária, foi atravessada pelo *yin-yang*, pelos devaneios, pelas inquietudes e instabilidades.

Sylvia Plath viveu, escreveu com afinco, morreu e reverbera mesmo com todas as tentativas de editá-la e reeditá-la, de todas as biografias que construíram sua fama literária, as especulações, o mito da mulher assustadora – porém com um sorriso de uma estrela loira de Hollywood, das quais hoje conhecemos todas as infelicidades – com um dicionário na mão, escolhendo palavras como se fossem feitiços e as organizando obedientemente como mandava os manuais (SIQUEIRA, 2022, p. 51).

Os diários de Plath podem ser lidos como uma longa narrativa dos seus dias que acompanhamos através do prisma dos seus sentimentos e que se expandem cada vez mais em vários dos seus trabalhos (como o romance e os contos).

Ao que tudo indica, os relatos íntimos, por vezes de forma livre e espontânea, fazem com que os leitores dessas obras tenham a necessidade de ter uma profundidade nesses assuntos relacionados à vida *plathiana*, pois não há como mentir para si mesmo – a narrativa que é construída dentro desse molde intimista é um meio de escapar da própria vida que é idealizada.

No caso de Sylvia Plath, o comprometimento da autora com o diário é fidedigno, pois quem o escreve, escreve antes de tudo para si, e, como uma espécie de espelho onde é possível ver a construção de uma imagem própria – de alguma forma, isso é uma garantia que se tem de escapar do silêncio que circunda o cotidiano.

Quando refletimos sobre as várias facetas que são reveladas a partir dos acontecimentos relatados nos diários, Plath deixa claro que seus pensamentos são aquilo que a torna uma pessoa genuína, pois os mais diversos temas como o existencialismo, a opressão feminina, o aborto, a morte, a maternidade, o corpo e a mente, além de serem expostos e trabalhados ao longo dos seus trabalhos publicados em revistas e editoras, fazem com que nós leitores tenhamos uma experiência através das imagens complexas que são construídas em decorrência de destreza e domínio sobre as técnicas. Em se tratando disso, temos a seguinte entrada no diário da poeta:

O diálogo entre meus escritos e minha vida corre sempre o risco de se tornar uma ladina transferência de responsabilidade, de racionalização evasiva, em outras palavras: eu justifico a confusão que fiz da minha vida dizendo que vou enchê-la de ordem, forma, beleza, escrever a respeito; justifico meus escritos dizendo que serão publicados, me dão vida (e prestígio na vida). Bom, a gente precisa começar por algum lugar, e pode muito bem ser pela vida (PLATH, 2017, p. 243).

O último trabalho deixado pela poeta foi sua coletânea de poemas chamada *Ariel*. Sabemos que a autora havia idealizado esse trabalho, de maneira que até uma ordem para a disposição dos poemas havia sido organizada por ela; porém, por incidência de seu ex-marido, Ted Hughes, que se apossou dos manuscritos, no ano da primeira publicação, em 1965, vários poemas haviam sido retirados do original, tendo outros sido acrescentados no lugar. E o motivo para este tipo de desagravo? Nenhum, a não ser a própria desculpa de que ele estava fazendo o melhor para resguardar a imagem da autora que também era a mãe de seus filhos, pois ele deduziu que os poemas poderiam expor seus conhecidos, relacionamentos pessoais e até sua própria imagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sylvia Plath foi uma contista, poeta e romancista que vai além do epíteto “poeta suicidada pela sociedade”; trata-se, pois, de uma mulher de forte pensamento e que não se deixou ser influenciada por muitos, como ela mesma diz em um dos seus diários:

Minhas raras obras publicadas aqui e ali mostram que escrever não é um sonho vão, mas um talento comprovável – estou num círculo vicioso – passo tempo demais sozinha, sem experiências externas revigorantes [...] como aprimorar a escrita, quando sinto que minha alma está fragmentada, desarvorada, sem gosto? (PLATH, 2017, p. 490).

Plath buscava escrever, pois, como poeta, esse exercício era vital, por mais que os vários silêncios que lhe recaiam fossem uma maneira de diminuir a sua intensidade, como a sua condição de mulher, ou como o fato de conseguir escrever poesia como D. H. Lawrence, T. S. Elliot, Lord Byron, James Joyce e Blake. Conseguimos compreender que é mais do que claro que ela conseguia e fazia poesias com essas métricas pressupostas como eles, e, além disso, Sylvia Plath sustentava muitos dos seus pensamentos no uso das próprias experiências pessoais como um objeto que nutre os seus escritos. O cruzamento dessas ideias e habilidades é o que temos hoje como material composto que é capaz de assumir diversas formas para o entendimento de suas confissões. Para complementar, a escritora Ana Cecília Carvalho faz um alerta sobre esses entrelaçamentos e diz:

A Sylvia Plath construída no texto não é a mesma Sylvia Plath que escreveu o texto, ainda que grande parte de seu esforço literário tenha se concentrado na tentativa de encontrar uma representação adequada de si mesma e de seu sofrimento emocional (2003, p. 40).

A prática da ficcionalização aliada à erudição, cravada nos seus escritos, através dos ecos que emergem das várias versões que dela, das que vieram pela formação acadêmica, pelos olhares dos familiares e das várias interpretações de suas obras.

A própria poeta confessa em uma das entradas dos seus diários: “escrever, quando a gente mergulha como eu pretendo, é mais profundo, garantido, rico e vital do que qualquer outra coisa que eu já tenha feito” (PLATH, 2017, p. 434).

REFERÊNCIAS

- CABRAL, E. “**Literatura confessional**”, **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-confessional>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CARVALHO, A. C. **A poética do suicídio em Sylvia Plath**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- Clark, H. L. **Red Comet: The short life and blazing art of Sylvia Plath**. Nova Iorque: Knopf, 2020.
- GOMES, A. S. **Literatura norte-americana**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.
- LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Trad. Jovita M. G. Noronha e Maria I. C. Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- PLATH, S. A. **Edição restaurada e bilíngue**. Trad. Rodrigo Garcia Lopes e Maria Cristina Lenz de Macedo. 2. ed. Campinas: Verus Editora, 2018.
- PLATH, S. **Os diários de Sylvia Plath; 1950-1962**. Edit. por Karen V. Kukil. Trad. Celso Nogueira. 2. ed. São Paulo: Globo, 2017.
- ROLLYSON, C. **Ísis americana: a vida e a arte de Sylvia Plath**. Trad. Regina Lyra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- SIQUEIRA, E. **Fênix ruiva, escrita que come o tempo**. Sylvia Plath, 90 anos: as palavras como golpe e como ecos. Suplemento Pernambuco, 2022.

Impactos da formação docente continuada: uma discussão sobre o trabalho com a produção textual nas escolas

*Impacts of continuing teacher education:
a discussion about working with textual production in schools*

PRISCILA FRANCIELY SOUZA

Mestre em Educação (UFLA)
E-mail: prifranciely@gmail.com

GUILHERME MELO

Graduado em Letras - Português, Inglês e suas Literaturas (UFLA)
E-mail: whymelo@hotmail.com

HELENA MARIA FERREIRA

Professora orientadora (UFLA)
E-mail: helenaferreira@ufla.br

Resumo: Este artigo elege como objeto de estudo a formação docente para o trabalho com a produção textual em uma perspectiva discursiva. Assim, parte-se do pressuposto de que a escrita de um texto se constitui como uma atividade complexa, em que estão ligadas questões linguísticas, textuais e discursivas, além de haver uma demanda de ressignificação de paradigmas subjacentes às práticas pedagógicas. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo explicar as concepções utilizadas no decorrer do tempo no que se refere ao trabalho com a produção textual, assim como propor uma reflexão sobre a necessidade de se promover uma formação docente continuada. Para consecução do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa teórica amparada em Antunes (2003), Francelino (2011), Geraldi (2006) e Britto (2003). Tais autores embasaram, respectivamente, as discussões a respeito de aulas de Língua Portuguesa, da linguagem como interação, do trabalho com a produção de textos e da tendência reducionista de ensino instaurada em algumas escolas do Brasil. Dessa maneira, o trabalho se justifica pela necessidade de ampliação do conceito de produção textual, partindo de uma perspectiva que contemple a interação entre o autor, o texto e o leitor, considerando, também, a sua função social.

Palavras-chave: Formação docente continuada. Produção textual. Perspectiva discursiva.

Abstract: This article chooses as an object of study teacher training to work with textual production in a discursive perspective. Thus, text writing is presupposed as a complex activity connected to linguistic, textual, and discursive issues, and there is a demand for paradigms underlying pedagogical practices re-signification. Based on this, the present work aims to explain the concepts used over time concerning work with textual production, just as proposed a reflection on the need to promote continuous teacher training. To reach this aim was conducted a theoretical research based on Antunes (2003), Francelino (2011), Geraldi (2006), and Britto (2003). These authors founded the discussions about Portuguese language classes, language as

interaction, the work with text production, and the reductionist teaching tendency established in some schools in Brazil. Thus, this paper is justified by the need to expand the concept of text production from a perspective that considers the interaction between author, text, and reader, considering its social function.

Keywords: Continuing teacher education. Textual production. Discursive perspective.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a produção de textos é uma atividade muito presente no cotidiano não só no que se refere ao âmbito escolar, mas também fora dele. Levando isso em consideração, torna-se válido afirmar que os professores de Língua Portuguesa possuem um papel muito importante para que a formação plena dos estudantes se efetive. Isso se dá, sobretudo, por estarem em contato direto e trabalharem frequentemente com a língua(gem), visando, entre outros objetivos, aprimorar a habilidade de escrita dos alunos para que estejam aptos a participarem plenamente da vida social, tal como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que privilegiam a dimensão interacional da língua.

Assim, é importante refletir a respeito de como o trabalho com a escrita está sendo realizado em sala de aula, uma vez que a função do professor se torna cada vez mais relevante, sobretudo em virtude das mudanças ocorridas no sistema educacional ao longo dos anos. Dessa maneira, o presente trabalho busca abordar e problematizar o percurso histórico do processo de ensino da escrita mediante três concepções: a era da composição, a era da redação e a era da produção de textos. Nesse sentido, ao considerar que o ensino de produção textual passou por modificações, tal como o próprio sistema educacional, a formação docente continuada se faz extremamente relevante, pois, na contemporaneidade, nota-se que a prática da produção de textos não se encontra mais baseada em um ensino tradicional, mas embasada em uma perspectiva discursiva.

Ainda, cabe mencionar que, nos processos de ensino e de aprendizagem, os alunos precisam mobilizar diferentes habilidades¹ para o domínio dos vários gêneros que circulam socialmente, em suas diferentes configurações e funções sociais. Sendo assim, torna-se preciso que os professores possuam uma formação teórico-metodológica para que sejam capazes de realizar um encaminhamento produtivo das práticas de escrita de textos, tanto nas dimensões do planejamento quanto nas dimensões da avaliação. Ademais, soma-se a isso uma articulação com os contextos de produção, circulação e recepção dos diferentes gêneros discursivos.

¹ É importante esclarecer a diferença entre os termos “habilidade” e “competência”, utilizados neste trabalho. Em conformidade com Perrenoud (1999, p. 7), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Sendo assim, a competência diz respeito a uma mobilização de conhecimentos/de um conjunto de habilidades que é construída e adquirida. No que se refere à habilidade, o mesmo autor a define como uma série de procedimentos mentais, a qual o sujeito coloca em prática ao solucionar um problema em uma situação real, sem que seja necessário planejar ou pensar; é a tomada de decisão do sujeito.

Nesse viés, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem da competência escrita, observa-se que há uma forte tendência de se promover um ensino amparado em uma perspectiva tradicional, na qual não se considera o contexto sociocomunicativo e a interação entre o autor. Assim, é válido destacar que o trabalho com a produção de textos em um contexto educativo, em conformidade com Ferreira e Souza (2017), exige uma compreensão dos fenômenos linguísticos na dimensão gramatical, textual e, também, discursiva – embora determinadas perspectivas não envolvam esses três aspectos –, por isso, se faz necessária uma constante ressignificação das práticas pedagógicas.

Portanto, no que diz respeito à produção escrita na perspectiva discursiva, pode-se considerar que há a necessidade de se promover um redimensionamento quanto ao trabalho que se realiza nas escolas. Dessa forma, uma das estratégias para ressignificar esses saberes, salvo melhor juízo, é por meio da formação continuada de docentes, que visa proporcionar a consolidação de conhecimentos e experiências.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Ao longo dos anos, diversas pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de promover reflexões acerca das práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores e sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da escrita. Dessa forma, considera-se importante apresentar uma contextualização sobre o percurso histórico do processo de ensino da escrita e, por isso, serão apresentadas algumas contribuições de diferentes autores que, de modo representativo, trouxeram avanços para o redimensionamento da prática de escrita em contexto escolar.

A primeira concepção de produção de textos é denominada “era da composição”. Segundo Marcuschi (2005), até aproximadamente 1950, os estudos sobre a língua eram apoiados na teoria tradicional da gramática, que valorizava as técnicas da retórica clássica e as análises dos níveis fonológico, morfológico e sintático da língua. Nessa linha de raciocínio, Bunzen (2006) complementa que, no final do século XVIII até por volta do século XX, essa perspectiva da gramática tradicional reinava entre os estudos sobre a língua, que, por sua vez, era entendida como um mecanismo para organizar o pensamento. Devido a esse tratamento dado à língua(gem), a produção textual também era embasada na concepção tradicional, ou seja, voltada para os aspectos formais do texto, como estrutura, pontuação e ortografia, ignorando, assim, a presença de um sujeito-autor.

Guedes (2009, p. 88) pondera, ainda, que o termo “composição” representava o ato da escrita na escola e, nesse contexto, interessava mais a “correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio [era] ensinado”. Assim, é possível compreender que essa visão se pautava apenas na capacidade de o sujeito ser capaz de se expressar “corretamente”, uma vez que não se preocupavam com a finalidade de efetivação da comunicação. Reforçando essa ideia, Rocha (2010, p. 22) considera que “a proposta dos exercícios de composição era escrever adequadamente textos, a partir de figuras ou títulos dados, baseando-se em modelos apresentados pelo professor, considerando os textos literários como modelos para o bem falar e bem escrever”.

Sendo assim, é possível observar que os textos seguiam um modelo preestabelecido pelo professor e tinham como função aprimorar a escrita dos alunos para, talvez e, conseqüentemente, dominarem a fala. Em relação à produção escrita nessa concepção, os autores são unânimes em afirmar que havia certa supervalorização da estrutura de uma produção por meio do estudo das tipologias textuais. Nesse sentido, não se levava em consideração, assim como defende Francelino (2011, p. 114), o ato de utilizar a linguagem para interagir, isto é, assumir a linguagem como “um lugar de interlocução, em que os sujeitos falantes intercambiam suas visões de mundo e agem uns sobre os outros, convencendo, concordando, discordando, enfim, agindo”.

Buscando romper com essa visão tradicional, a segunda concepção, intitulada “era da redação”, surgiu por volta de 1950/1970, momento em que emergiram as demandas de produção de textos nos vestibulares para ingresso em cursos superiores (Decreto nº 79.298/1977), bem como o reconhecimento, por parte de teorias psicológicas, da importância de o professor valorizar a criatividade do aluno. Nesse sentido, Bunzen (2006) menciona que o texto era concebido como um objeto, deixando de ser visto como um ponto de partida para os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, para muitos professores, o trabalho com a competência escrita era tido como efetivado, ainda que apenas com o desenvolvimento de uma redação pelos discentes, alegando terem domínio sobre as regras gramaticais e sobre o vocabulário.

Nesse cenário, o ensino de produção de textos passou por diversas mudanças até valorizar a busca pela liberdade de expressão individual, na qual a leitura servia como um estímulo para escrever e o texto produzido servia como resultado de um processo criativo. Durante esse período, surgiram várias dicas de como escrever bem, pautadas em resquícios da fase anterior, como macetes para apropriação das normas gramaticais e de aspectos formais dos tipos textuais (narração, descrição e dissertação).

Nessa fase, Garcez (2010) menciona que o ensino de redação se pautava na objetividade e na eleição de determinados itens para serem avaliados sob a forma de *checklists*. Assim, o ensino desconsiderava os procedimentos de decisão das escolhas, a natureza interacional e histórica da linguagem. Também, o autor reitera que os textos seriam utilizados como uma maneira de instigar os alunos a desenvolver a sua criatividade no ato da escrita.

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre a ausência de uma atitude reflexiva no ato das produções textuais, Francelino (2011) assevera que

encontra-se uma concepção de língua como um sistema pronto, acabado, bastando ao escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. A concepção de sujeito que norteia essa visão é a de um sujeito (pré-)determinado pelo sistema e o texto por ele produzido é apenas um produto de um ato de codificação (p. 115).

Diante disso, Soares (2009) pontua que essa visão acerca da produção escrita destinada a redações é um processo mecanizado e reducionista. Nesse viés, é possível considerar a afirmação pertinente, pois tal processo de ensino não constrói uma reflexão acerca do contexto de produção, uma vez que o aluno é orientado a seguir determinada

estrutura textual, a realizar algumas correções linguísticas e a fazer uso de mecanismos lexicais e sintáticos que, quase unicamente, “embelezam” o texto. Por esse aspecto, quando o aluno considera apenas o fato de seguir certa estrutura textual, ele dificilmente consegue se colocar no seu próprio texto e se expressar individualmente, uma vez que as escolhas linguísticas feitas, frequentemente, ocorrem de forma intuitiva. Nessa fase, o texto ainda não era visto com o objetivo de ensino e de aprendizagem.

Em seguida, conforme Bunzen (2006), no final dos anos 70 e início dos anos 80, começou uma fase de reflexão e indagação no que diz respeito a tomar a redação como um método avaliativo que poderia fornecer informações substanciais sobre as habilidades linguísticas, textuais e discursivas dos alunos. Surge, então, a terceira concepção, intitulada “era da produção de texto”, que parte do pressuposto de que o ensino de regras textuais e gramaticais não fornece ferramentas para uma prática de produção de textos proficiente. Aqui, a concepção de produção de textos se alinha à perspectiva de trabalho, ou seja, trata-se de uma atividade, como menciona Guedes (2009), não de organizar, mas de produzir, transformar e mudar por intervenção da ação humana. Assim, a concepção de língua passa a ser vista como uma forma de ação e de estabelecimento de vínculos entre os interlocutores (autor/leitor).

A respeito disso, segundo Rocha (2010), o texto deixa de ser visto apenas como modelo para o bem falar e o bem escrever e passa a ser valorizado pela sua função social. O ensino de língua portuguesa, então, passa a articular estratégias textualizadoras (elementos que organizam os textos), mecanismos enunciativo-discursivos (formas de dizer o que se pretende dizer) e outros elementos que constituem diferentes textos produzidos social e historicamente. Desse modo, a partir da multiplicidade de possibilidades linguísticas e discursivas para a organização dos textos, o aluno-sujeito-autor deve ser incitado a perceber que as escolhas realizadas afetam a produção dos sentidos e, conseqüentemente, a qualidade das interações sociais.

No entanto, ainda na contemporaneidade, é possível constatar práticas pedagógicas que desconsideram o sujeito como autor do seu próprio texto. Nessa direção, Geraldi (2006) afirma que:

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge ao sentido de uso da língua; os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (p. 65).

Como resultado a essas práticas pedagógicas que não tratam o aluno como real protagonista de seu aprendizado, inúmeras críticas passaram a ser realizadas, tanto no que se refere ao ensino da escrita na escola quanto à formação de professores. Assim, conceber o aluno como autor e leitor implica considerar os processos interlocutivos/enunciativos, posição que não se articula com determinada visão de redação como uma prática de produção de texto mecanizada. Nessa direção, Sautchuk (2003) complementa que a produção escrita precisa perder o propósito arraigado de se

configurar como uma mera produção textual escolar e passar a configurar seu princípio essencial, que é o de promover a interação entre as pessoas, em diferentes situações comunicativas, por meio de diferentes gêneros discursivos e de diferentes suportes.

Em relação a essa falta de interação, o que aparenta é que o objetivo das aulas de redação volta-se ao cumprimento de exigências das próprias escolas, tais como a realização de “treinos” com os alunos para processos seletivos. Nessas aulas, normalmente não são colocados em questão aspectos de autoria (para quem escrevo, qual é o objetivo, qual o gênero discursivo exigido no contexto, que estilo de linguagem se deve utilizar, quais informações são necessárias para o texto em questão, *etc.*) e o próprio significado da linguagem se perde.

Das considerações apresentadas em relação às concepções sobre a produção de textos, é válido ressaltar que as pesquisas (teóricas e aplicadas) que contemplam a questão da escrita na escola sofreram avanços. No entanto, constata-se uma demanda por um redimensionamento das práticas pedagógicas, que ainda não conseguiram incorporar no ensino e aos processos avaliativos as contribuições trazidas pela ciência linguística, de modo especial, pela Linguística Aplicada², doravante LA. Assim, considera-se relevante empreender uma discussão sobre o processo de formação dos professores no que se refere ao encaminhamento de uma reflexão teórica e metodológica voltada à produção de textos.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Partindo do pressuposto de que “escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 16), a escrita pode ser encarada como sendo sistemática. Nesse sentido, ela se caracteriza por ser uma atividade processual e tem como base a interferência da metodologia utilizada pelo professor para o sucesso ou não dos alunos no que se refere ao domínio de sua competência.

Diante disso, o modo como o professor trabalha com a competência escritora em sala de aula pode impactar positiva ou negativamente a relação dos alunos com a produção de textos, visto que eles podem considerar que não sabem escrever e, dessa forma, podem sofrer bloqueios criativos. Assim, considerar a produção de textos na dimensão de um conjunto de competências permite certa ressignificação dos modos de conceber os processos de ensino e de aprendizagem da escrita por parte do docente, uma vez que as intervenções pedagógicas serão realizadas em função das demandas dos alunos e das situações de produção. Além disso, o próprio estudante pode passar a refletir sobre escolhas, hipóteses, dúvidas e ideias a respeito da escrita.

Tendo isso em mente, torna-se relevante destacar as influências das exigências de produção de textos em processos seletivos. Segundo Casotti (2017), até meados do

² Moita Lopes (2006) postula que a LA. não se circunscreve apenas em torno de questões teóricas, mas de uma teoria que investiga as mudanças ocorridas na prática. É por intermédio de um conhecimento teórico que se investiga um problema de pesquisa que envolve outras áreas do conhecimento, por isso, a LA. é indisciplinar, visto que é uma ciência social que dialoga com várias áreas do conhecimento e/ou ciências, não se prendendo a nenhuma.

século XX, o trabalho com a linguagem, tanto na escrita como na leitura, dava primazia aos aspectos gramaticais, sendo valorizada a decodificação e a memorização. Na década de 70, devido à falta de empenho e às dificuldades dos alunos em lidar com a escrita, muitas pessoas passaram a problematizar essa realidade, uma vez que o plano de políticas educacionais estava, cada vez mais, sendo comprometido. Nesse cenário, exigências como a realização de redações para o ingresso no ensino superior centralizaram o ensino na produção de textos, com o intuito de realizar uma preparação considerada adequada para vestibulares. Assim sendo, a formação docente, por extensão, também apresenta uma tendência para esse fim.

Britto (2003, p. 180), ao refletir sobre essa tendência reducionista de ensino e suas condições artificiais de produção, associa-se ao que Lemos (1977) denomina de “estratégia de preenchimento”, uma vez que o aluno é encaminhado a, literalmente, preencher lacunas. Ainda, o autor reflete sobre o fato de que, mesmo passados vários anos, acompanhados de propostas alternativas de ensino, queixas dessa natureza continuam a existir em peso. Dessa forma, Britto (2003) considera que esses estudos desviaram o eixo das questões normativas e instrumentais para o eixo argumentativo, com a valorização da interlocução, da audácia intelectual e do investimento subjetivo: “não se rompeu, contudo, com a concepção disciplinar do ensino de redação como próprio da área de língua materna e, por isso, algo estritamente ligado ao estabelecimento do que se tem chamado de ‘língua padrão’” (p. 182).

Dito isso, as inovações metodológicas introduzidas no ensino escolar teriam reduzido a preocupação estritamente normativa, mas não a modificaram em essência, uma vez que tal ensino busca a produção, mas não considera o contexto e ignora o aluno como, de fato, um autor. Então, para romper com essa prática de ensino, Demo (1996) considera que o questionamento se faz fundamental, visto que é essencial o aluno deixar de ser visto como um objeto e tomar a posição de sujeito. Nesse aspecto, ele é capaz de desenvolver consciência crítica e reflexiva em relação a se posicionar, além de competências para uma produção de texto efetivamente autoral.

Entretanto, embora os documentos oficiais que tratam da questão educacional no Brasil, desde 1998, já apontem para a necessidade de mudança de perspectiva em relação ao ensino sob um viés discursivo, muitos professores ainda não são favoráveis a essa ideia. Mas, o que viria, então, a ser um trabalho embasado nessa direção? Em consonância com Cadilhe e Garcia-Reis (2017), é um trabalho “sempre elaborado, reconhecendo o contexto em que é produzido e tendo em vista os prováveis interlocutores, ou seja, nenhuma produção linguística é neutra e livre de interferências sociais, as quais exercem funções coercitivas e imperativas sobre ela” (p. 217).

Como mencionado pelos autores referenciados, nota-se que um encaminhamento para o trabalho com a modalidade escrita na dimensão discursiva faz-se urgente, principalmente no que diz respeito ao ato da produção textual englobar outros aspectos além dos formais, como o contexto sociocomunicativo. Dessa maneira, a produção de textos em uma concepção discursiva se inicia quando o docente possui

competências para compreender que, em uma produção textual, é necessária a consideração de aspectos externos à materialidade³ do texto.

Nessa direção, é preciso refletir também sobre a presença de interlocutores e da intervenção do contexto de produção. Em conformidade com Orlandi (2010, p. 17), considerar a dimensão discursiva da linguagem significa concebê-la como prática social, que produz sentido para os sujeitos. Nesse viés, a autora argumenta que a questão discursiva é a “língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto já se apresenta de forma não sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas”.

Assim, nessa perspectiva discursiva, a questão que emerge é a interação, ou seja, pode-se dizer que todo discurso se realiza por intermédio de duas dimensões: procede de alguém e se dirige para alguém. Pensando nisso, para que a interlocução aconteça, faz-se necessária a interação de três elementos: o autor, o texto e o leitor. A interação se refere ao diálogo, à troca que é constitutiva no momento da produção, da circulação e da recepção do texto. Além disso, o autor considera o papel ativo do leitor, que não só determina o tratamento a ser dado ao tema, como também o querer dizer; a intenção comunicativa.

Em relação ao ensino da produção textual embasado na dimensão discursiva, esta deve ser considerada no ato da avaliação dos textos, uma vez que se faz imprescindível analisar as lógicas de sentido que podem existir em um único texto. A respeito disso, Geraldi (2009, p. 26) postula:

O estudo e ensino de uma língua não podem, nesse sentido, deixar de considerar - como se fossem pertinentes - a diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos.

Ampliando a discussão sobre o que o docente deve levar em conta ao propor uma atividade de escrita, Geraldi (2009, p. 67) assegura que, para o ensino de português, o conhecimento gramatical se faz, sim, fundamental para se comunicar; seja na escrita, seja na fala. Porém, para que se possa adequar o texto ao contexto discursivo, em consonância com o autor, considera-se que esse “não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente”.

Além disso, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 22), a finalidade da escrita no contexto escolar não se restringe à leitura do docente para a atribuição de nota. Entre as suas finalidades, merecem destaque:

³ De acordo com Magalhães (2008, p. 1), “a materialidade do texto comporta o suporte, formato, configuração da página, convenção tipográfica, planos autoral e editorial. Tais planos, assim como a configuração do texto, comportam uma representação e consignam uma apropriação; consagram uma ordem da leitura (ou da escuta da leitura). Se refere apenas às questões explícitas e concretas de uma produção textual”.

- a) cumprir as exigências curriculares do curso;
- b) desenvolver-se tecnicamente e humanamente com a produção textual;
- c) publicar ideias;
- d) registrar ideias;
- e) propiciar prazer estético e intelectual;
- f) criar mundos ficcionais;
- g) ajudar pessoas;
- h) comunicar conteúdos.

Em face do exposto, torna-se necessário considerar que a funcionalidade da escrita é muito ampla, já que há diversas situações comunicativas em que se pode fazer o uso da escrita; fator esse que o docente pode explorar em sala de aula para que a escrita seja vista pelos alunos como uma ação enunciativa. Desse modo, compreende-se que, para o professor trabalhar em uma perspectiva discursiva, é necessário explorar dimensões linguísticas, textuais, sociais, históricas, culturais e ideológicas. Para tal, uma sólida formação teórica e metodológica é demandada. Assim, considera-se que os processos de ensino e de aprendizagem, quando sustentados teoricamente, permitirão que sejam feitos investimentos para a superação dos desafios encontrados.

Assim sendo, de acordo com Antunes (2016, p. 13), no que se refere à escrita, ela deve ser compreendida “como lugar de uma fonte enunciativa, como lugar da expressão de alguém”. Dessa maneira, para que a escrita seja realizada com propósito comunicativo, no qual o enunciador cumpra a função social de estabelecer um diálogo, é preciso que “exist[a] alguém que assum[a] a condição de ser autor de um dizer”.

Vale ressaltar, também, que a escrita é concebida como uma ação enunciativa de natureza complexa. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 23), a produção de textos

é um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como o raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações sociais, o próprio estabelecimento de sua posição social, a comunicação de suas ideias e ideologias, enfim, tudo isso por meio da escrita.

A partir das afirmações dos autores, é relevante ressaltar que a formação de professores, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, demanda uma reflexão mais sistematizada acerca das concepções de língua/linguagem para um adequado tratamento da escrita e de seus usos. Nesse viés, Orlandi (2012) coloca em questão a relevância de se considerar o autor do texto como um sujeito-autor:

Se a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade, mas um *lugar*, uma posição discursiva (marcada pela sua descontinuidade, nas dissensões múltiplas do texto), a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito (p. 68-69).

Diante disso, pode-se considerar que a formação de professores fornece fundamentos teóricos e metodológicos para um trabalho com a escrita de textos em uma perspectiva discursiva, de modo que a produção seja concebida como um momento de interação. Dessa maneira, torna-se possível estabelecer princípios basilares para o encaminhamento de práticas educativas sobre a escrita em sala de aula, como a dialogicidade entre o sujeito, que é autor, e o seu(s) interlocutor(es).

Tendo isso em vista, é necessário considerar que o conhecimento por parte dos professores sobre as novas competências e concepções de língua/linguagem assim como a questão da produção autoral são de extrema importância. Nesse sentido, Orlandi (2012, p. 97) menciona que “na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz”, ou seja, ele é responsável por uma formulação que seja compreensível para outras pessoas. Por esse aspecto, observa-se que a autoria é fundamental, visto que ela também colabora para que, de fato, aconteça uma interação entre autor, texto e leitor.

Vale lembrar que outra questão importante no processo de formação docente diz respeito aos aspectos que se direcionam para a interação. Em relação a isso, Antunes (2016) assegura que

tem ganhado destaque a escrita *de dois lugares*, a escrita como atividade *de falar a um outro*. Dessa condição interativa da escrita, derivam implicações, como, por exemplo, poder-se prever *para quem se escreve, com quem se está interagindo; quem vai ter um encontro marcado com o texto que se escreve, etc.* (p. 14, grifos da autora).

É possível considerar, então, que a formação docente pode evitar situações em que o aluno produza escritas sem interlocutores, isto é, produções que não são interativas e, tampouco, dialógicas. Nessa direção, Castaldo *et al.* (2014) pontuam:

O professor precisa saber negociar com o aprendiz a construção do texto. Para que o aluno assumira seu papel ativo no processo de aprendizagem, é necessário romper com a passividade resultante de uma escolarização que vai abafando, por falta de diálogo, a ação, o envolvimento com o próprio processo. Por isso, tão importante quanto à concepção de linguagem, o conhecimento dos processos cognitivos e das diretrizes metodológicas é a possibilidade de articular ensino ao processo educativo de emancipação do sujeito leitor e escritor (p. 109-110).

Talvez essa falta de interação, que diz respeito à questão do sujeito se colocar no texto como autor, aconteça devido ao desconhecimento dos elementos abordados na citação acima por parte do professor e da necessidade de se realizar mudanças pedagógicas, sobretudo no que se refere ao planejamento do trabalho com a competência escrita. Nesse sentido, a formação docente continuada apresenta-se como relevante, pois, ao contemplar discussões sobre os procedimentos metodológicos, possibilita que os professores realizem reflexões junto aos alunos, de modo a favorecer a percepção de que o processo de escrita pressupõe, assim como outras atividades de linguagem, um interlocutor, um objetivo, um formato de texto, uma forma de dizer, um conteúdo temático e um momento/espço enunciativo.

Ampliando a discussão sobre a real existência de mudanças na formação de docentes, no que tange à produção textual, Casotti (2017, p. 96) menciona que

é na interação em sala de aula que o professor pode, a partir dos conhecimentos que os alunos já trazem de suas experiências pessoais, reconstruir novos conhecimentos acerca do tema em questão. São esses conhecimentos gerais sobre o mundo e também os relativos às vivências pessoais dos alunos, somados aos conhecimentos linguísticos e textuais, que os possibilitam pensar sobre a proposta e interagir por meio do texto escrito.

Cabe ressaltar, ainda, que essa interação diz respeito à troca de conhecimentos entre professor e aluno. Sobre isso, os processos de ensino e de aprendizagem tendem a acontecer de modo mais proficiente caso haja a noção, por parte do docente, que é preciso ir além das quatro paredes de uma sala de aula e de uma folha em branco que pede aos alunos a realização de uma redação.

Nessa direção, Castaldo *et al.* (2014) mencionam que o trabalho com a competência escrita realizada pelos docentes é desafiador e, por essa razão, deve haver maior engajamento no que diz respeito a ela desde a formação inicial até a continuada, para que assim seja possível contemplá-la de modo tanto teórico quanto prático. Além disso, na escola, o professor deve trabalhar não só com o universo escolar, mas também com o exterior, de modo que o cenário cotidiano do aluno seja contemplado e a sua formação plena se efetive, para que esteja apto a participar da vida cidadã e, também, a participar efetivamente como sujeito autoral do processo de escrita.

Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de ressignificar a formação de professores para que esta esteja pautada em uma base epistemológica que considere a linguagem como um processo de interação, de modo que a produção textual seja direcionada para a valorização das potencialidades discursivas do texto produzido, ao invés da supervalorização das dimensões linguísticas. Assim, o foco seriam as condições de produção do texto e não apenas a organização formal da produção.

Desse modo, cabe aos cursos de formação inicial e continuada garantir ao professor ter o conhecimento sobre as questões que estão implicadas no encaminhamento de uma proposta de ensino da produção textual; propiciar oportunidades para (re)pensar uma proposta de ensino que leve em consideração o

aluno como sujeito e como autor; possibilitar uma reflexão sobre as características composicionais e de funcionamento dos diferentes gêneros discursivos; viabilizar situações para determinada discussão sobre atividades de ensino e suas habilidades e competências a serem exploradas.

Sendo assim, observa-se que o trabalho com a linguagem, no caso, a competência escrita, só faz sentido se estiver situada dentro de um contexto social. Desse modo, cabe reiterar que não se pode dissociar a intrínseca relação existente entre o sujeito-autor, a realidade social, as condições de produção dos discursos e os interlocutores. Cabe, ainda, mencionar que, na perspectiva discursiva, a escrita de um texto necessita da interação. Complementando essa ideia, Antunes (2009) argumenta que

compor um texto é mais do que se organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que sob o cumprimento dos padrões da gramática da língua. Compor um texto é, na verdade, promover uma *interação*, ao mesmo tempo linguística e social (p. 81, grifo da autora).

Em decorrência desse ponto de vista, que não se limita a considerar a linguagem apenas como estrutura, Barros (2017, p. 233) declara que a concepção atualmente defendida é mais interativa, visto que a dimensão discursiva é aquela “que privilegia o meio social em que o texto – enquanto exteriorização dos propósitos comunicativos de um agente – produtor – é produzido”.

Nesse sentido, este estudo se preocupa com a necessidade de uma formação continuada dos docentes no que diz respeito ao trabalho com a competência escrita, que permite o conhecimento de novos parâmetros para a avaliação de um texto em uma dimensão distinta da concepção tradicional, visto que a perspectiva discursiva ainda não é muito utilizada nas avaliações das produções textuais no âmbito escolar.

Dessa forma, é relevante notar que se deve desenvolver e considerar, no processo de elaboração e criação de um texto, os aspectos não só gramaticais e textuais, mas também discursivos. Esses aspectos fazem com que o texto redigido tenha sentido e que, de fato, cumpra com a sua finalidade sociocomunicativa. O estudo sistematizado e refletido desses aspectos pode favorecer o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à capacidade do autor e do leitor de distinguir a questão da adequação ou inadequação da produção textual, de acordo com determinado contexto social.

A partir dessas considerações, é possível observar que a questão do processo de produção textual não é uma atividade simples, visto que acarreta a articulação de vários critérios, como foram expostos acima. Nesse contexto, considera-se que a formação de professores para o trabalho com a produção de textos deve contemplar um estudo sistematizado sobre a questão dos gêneros discursivos e suas formas de configuração, produção, circulação e recepção; sobre os fundamentos da abordagem interacionista da linguagem, que considera os contextos de usos e suas especificidades; sobre os processos envolvidos no ato de escrita, abarcando questões ligadas ao planejamento, à escrita em si e à avaliação (revisão e reescrita) e à circulação; sobre as

dimensões discursivas, que abrangem questões linguísticas, culturais, ideológicas e os contextos de produção dos discursos; sobre a natureza das atividades de escrita propostas; sobre o tratamento dado à produção escrita pelos materiais didáticos; sobre o estatuto da atividade de escrita em si; sobre as dificuldades, as angústias e as preferências dos alunos pela produção de textos, entre outras questões que são constitutivas da prática pedagógica e/ou do cotidiano social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma reflexão acerca das concepções de ensino em relação à produção textual, demonstrando, assim, a importância da formação continuada dos professores, voltada para a articulação entre teoria e prática, juntamente à necessidade de atualizações referentes ao trabalho com a competência escrita. Isso se dá, principalmente, devido às transformações ocorridas na sociedade, que também refletem uma mudança no parâmetro educacional no qual a questão dos processos de ensino e de aprendizagem da produção de textos também passou por alterações ao longo do tempo.

Nesse sentido é que foi possível compreender a relevância do papel do professor e a imprescindibilidade da formação contínua, visto que ela permite um posicionamento reflexivo que valoriza distintas maneiras de interação, possibilitando, assim, que os processos de ensino e de aprendizagem sejam dimensionados em uma perspectiva mais ampla, considerando diversos atos no processo educativo. Além de demonstrar que o ser professor, principalmente o de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao trabalho com a competência escrita, é estar em constante transformação, é estar em uma construção contínua de saberes.

Vale lembrar que a concepção discursiva adotada proporciona a interação entre autor e leitor, uma vez que ela leva em consideração o sujeito como autor, atendendo a sua singularidade de colocação do seu posicionamento/opinião no texto. Assim, trata-se o processo de escrita como um ato comunicativo e interativo/dialógico e não se ressaltam nas produções textuais dos alunos apenas os “erros” de dimensões gramaticais e ortográficas.

Cabe, ainda, salientar que considerando a discursividade, são necessários três fatores para a organização e a realização de um texto: a dimensão gramatical/linguística, que se refere ao conjunto de regras para a estruturação; a dimensão textual, que compreende a organização do texto para que possa apresentar uma unidade de sentido; e a dimensão discursiva, a qual diz respeito às questões relacionadas às condições de produção dos discursos.

Essa dimensão tem como finalidade certificar que o docente compreenda o processo de produção de sentidos no texto, não apenas apontamento de erros. Sendo assim, para que uma produção textual seja bem-sucedida, é necessário que o autor do texto utilize várias competências, isto é, diversos conhecimentos que não sejam apenas focados em aspectos linguísticos e textuais.

Desse modo, ao olhar para o percurso desse estudo, não se têm dúvidas de que a formação continuada deve, de fato, ser recorrente na trajetória docente e que os professores devem estar conscientes de que as suas profissões precisam estar em

constante atualização, para que não comprometam o ensino e a aprendizagem de seus alunos, mas, pelo contrário, que sejam capazes de estimular cada vez mais a escrita como um processo interativo.

Portanto, espera-se que este trabalho tenha mostrado a relevância da formação continuada e evidenciado que a apropriação de uma concepção discursiva por parte do professor pode ser um dos caminhos para o redimensionamento das práticas de produção escrita nos espaços escolares e, conseqüentemente, para a ampliação de saberes necessários ao exercício da cidadania e ao acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In*: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**, v. 2, p. 47-63, 2001.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In*: MAGALHÃES,

T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. M. (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular**: a língua cindida. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

CASTALDO, M. M. *et al.* Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 84-113, 2014.

CASOTTI, J. B. C. Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na escola básica. *In*: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. M. (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERRAREZI J. R. C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, H. M.; SOUZA, P. F. Correção Linguística: uma questão a ser discutida. *In*: Helena Maria Ferreira *et al.* (orgs.). **Produção de textos**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017. p. 243-262.

FRANCELINO, P. F. Produção de textos em aulas de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática *In*: PEREIRA, R. C. (org.) **Entre teorias e práticas**: o que e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras, p. 17-38, 2010.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (org.). São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**. São Paulo: Parábola, 2009.

LEMOS, C. R. F. **Histórias sobre o trabalho**. A narrativa: da literatura aos jornais de empresa. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1997.

LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MAGALHÃES, J. O manual escolar como fonte historiográfica. *In*: COSTA, J. V.; FELGUEIRAS, M. L.; CORREIA, L. G. (coord.). **Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Faculdades de Letras do Porto, p. 11-15, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, R. B. S. S. **A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português**. 2010. 193 f. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/13491>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, D. de. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

Luuanda: o mundo ambíguo e a maturidade como militância

Luuanda: the ambiguous world and maturity as militancy

JÚLIO CÉSAR BUENO

Graduando em Letras-Português (UFG)
E-mail: buenopimenteljc@gmail.com

Resumo: *Luuanda*, de Luandino Vieira, é uma reunião de três contos, interligados por temáticas como conflito étnico, ambiguidade, maturidade e militância. Uma obra de resistência à colonização e de defesa da independência angolana, *Luuanda* foi eternizada na história de África. Para melhor compreensão da obra, este trabalho foi dividido em três partes: *O mundo adulto como mundo ambíguo*, *Maturidade como militância* e *Literatura como oralidade*.

Palavras-chave: Luuanda. Luandino Vieira. Literatura africana.

Abstract: *Luuanda*, by Luandino Vieira, is a collection of three stories linked by themes such as ethnic conflict, ambiguity, maturity, and militancy. A work of resistance to colonization and defense of Angolan independence, *Luuanda* was immortalized in the history of Africa. For a better understanding, this paper is divided into three parts: *The adult world as an ambiguous world*, *Maturity as militancy*, and *Literature as orality*.

Keywords: Luuanda, Luandino Vieira, African literature.

1 O MUNDO ADULTO COMO MUNDO AMBÍGUO

Luuanda, de Luandino Vieira, é composto por três contos. Trata-se, como se pode perceber, de um número reduzido de contos, que não poderiam destoar muito entre si para compor um livro. *Luuanda* tem uma unidade que liga todos esses três contos, a que Maria Aparecida Santili (1985, p. 80) chama de unidade *etnocêntrica*: “Focalizador, o conjunto de contos traria, assim, uma soma de informação, direta ou indireta, acerca deste ou daquele objeto que mobiliza os relatos sobre o eixo de um percurso que se poderia chamar de ‘etnocêntrico’”.

Essa unidade que interliga as três histórias é a própria Angola. Mas, o que vem a ser a Angola? Uma forma de identificá-la é justamente retomar o seu oposto, ou seja, Portugal. Isso porque os opostos se limitam e se definem ao se limitarem. O calor é o oposto de frio e sabemos o que é quente por experimentarmos o frio; o mesmo com o macio e o duro; o belo e o feio... a África e a Europa.

No caso da África, é evidente que apenas a conhecemos por conceitos residuais, ou seja, apenas como aquilo que não é a Europa. Enquanto a Europa é centro, só resta ao seu oposto ser periferia; Europa é clara, África escura; Europa rica, África paupérrima; Europa bela, África grotesca; Europa desenvolvida, África primitiva; Europa letrada,

África oral; Europa civilizada, África bárbara. Reduzimos então à oposição mais antiga: Europa é boa, África é má.

Essas considerações encontram suporte no fato de que a leitura de LUUANDA (categoria 'substantivo', ou referente tomado como tema) foi revelando o preenchimento do vago em torno de argumentos que, de uma forma mais genérica ou abrangente, poderia conter-se na designação de 'África' (- Angola - Luanda) os quais atraíam imediatamente seus respectivos opostos'. 'Europa' (- Portugal), ou correspondentes índices de cultura, detalhados em: negros e brancos, nativos e adventícios, colonizados e colonizadores, reprimidos e repressores, pobres e ricos (SANTILLI, 1985, p. 80).

O brilhantismo de Luandino é convidar esses opostos para dentro da obra, de tal sorte que a oposição é o grande tema que vem compor o eixo étnico (brancos/europeus - negros/africanos) e, mesmo, superá-lo. Os três contos de *Luuanda* são contos de opostos, e a maestria dos complexos personagens luandinos está justamente nessa sua qualidade tão humana, ou seja, na sua ambiguidade.

Os homens são complexos porque são ambíguos, e a sociedade é um lugar de disputas porque é um campo de oposições; em *Luuanda*, reconhecer as contradições humanas está intimamente ligado a crescer. Ingressar no mundo adulto é, assim, um reconhecimento da ambiguidade que existe em nós e nos outros. É essa a primeira obrigação dos heróis luandinos, a do conhecimento da ambiguidade.

O herói de Luandino parte do mundo da infância, que é primitivo, uno, indiviso e, por isso, perfeito; aquele mundo anterior ao pecado original onde inexistia qualquer dualidade, na direção do mundo adulto, complexo, dividido, multifacetado e contraditório. É o herói que supera seu estado infantil para compreender a complexidade ambivalente das pessoas que conhece.

Zeca se depara com uma Vavó que não conhecia no primeiro conto, "Vavó Xixi e seu neto Zeca Santos". A Vavó, que ocupa a posição de mãe e que, para a criança, é sempre perfeita, já deixa ver suas fissuras para o neto. Uma vez frustrado o olhar de encanto infantil, a Vavó não é mais aquela que apenas nutre ou consola, mas exige a nutrição e deixa com fome; a Vavó não é só bondade e perfeição, mas decepciona, tem raiva e magoa. E o mesmo acontece com Delfina, namorada de Zeca, que se configura para ele como fonte não só de amor e de consolo mas também de cobrança social.

A Vavó e Delfina, que seriam o suporte de Zeca no plano material (a Vavó como arrimo de família) e emocional (relação amorosa com Delfina) tornam-se, ao mesmo tempo, o fardo que o sobrecarrega, ao exigirem dele aquilo que não consegue, arrumar um emprego. Isso encaminha ao desfecho em que Zeca acaba por chorar ao ombro de Vavó, resultado último de uma dualidade presente em todo o conto: amor/ódio, arrimo/escassez.

Garrido, no conto "Estória do Ladrão e do Papagaio", da mesma forma que Zeca, tem suas relações conflitantes com aqueles que o amparam emocional e materialmente; primeiro com Inácia, que sustenta sua paixão unilateral ao seduzi-lo.

Garrido tem esperanças de com Inácia ter sua primeira relação sexual, esperanças que Inácia encoraja e frustra ao mesmo tempo.

O mesmo se dá em relação aos amigos, Lomelino e João Miguel. Garrido confia a João Miguel suas tristezas e a própria vontade de se matar; este o convence a não fazer isso, porém, o mesmo João Miguel vem a zombar de sua deficiência na perna, como todos faziam. Já Lomelino delata Garrido para a polícia, o que desencadeia, no desfecho do conto, um ato de amadurecimento de Garrido, que aceita lidar com a ambiguidade das relações humanas e se reconciliar com o amigo que o delatou.

2 MATURIDADE COMO MILITÂNCIA

As relações ambivalentes, que teriam mesmo um caráter universal no sentido de que são vivenciadas em todo o mundo, são, contudo, individualizadas no contexto africano, por serem típicas de uma sociedade desigual, pois é em África que as contradições estão mais presentes do que em qualquer outro lugar.

Como legado da colonização, as contradições sociais, um fenômeno que é igualmente visto na América Latina, tendem para uma absurda desigualdade em África, fazendo dessas sociedades ex/colonizadas um campo de disputa pelo poder entre colonizadores e colonizados. E já que *Luuanda* é um livro de oposições, ao comparar África e Europa surge outra marcante oposição: Europa-homogênea/África-heterogênea.

O velho mundo é um campo homogêneo: as desigualdades sociais são reduzidas, os conflitos étnicos são praticamente inexistentes (a Europa já expulsou seus mouros) e, como prova máxima da sua homogeneidade, os países uniram-se em um só bloco, a “União Europeia”. Já a África é campo heterogêneo: as desigualdades sociais são inúmeras e persistentes, os conflitos étnicos fazem parte da própria infraestrutura, a língua não é uniforme e mesmo a identidade se encontra em disputa.

As contradições em *Luuanda*, portanto, não estão apenas no íntimo do herói e das personagens com que este convive, mas estão na própria estrutura da sociedade. O aprendizado da contradição é o rito de passagem para a idade adulta em uma África-Angola desigual e cuja identidade está sob conflito. Contudo, em *Luuanda*, podemos identificar dois tipos distintos de maturidade: uma maturidade incompleta, que se dá por mera **vivência da ambiguidade**, e uma completa, enquanto **maturidade como militância**.

Zeca Santos só experimenta a ambiguidade no nível íntimo, com as pessoas que o circundam (Vavó e Delfina), mas jamais lança seu olhar para a sociedade a fim de reconhecer essa mesma ambiguidade na estrutura social. Sua maturidade é, portanto, superficial e incompleta, coexistindo com a ignorância da realidade, apesar de o personagem estar inserido no mundo adulto. É por isso que Zeca e Vavó sofrem com todas as injustiças sem sequer saberem o porquê.

A tentativa dos heróis de se adequarem à realidade social do colonizador é sempre frustrada: Zeca Santos e Vavó Xixi, alienados de qualquer luta política, passam fome, enquanto se lembram (principalmente Vavó) dos tempos “melhores” da colonização, quando tinham comida.

Em “Estória da galinha e do ovo”, as personagens procuram a sabedoria do branco para decidir a quem pertencia o ovo da galinha, mas a suposta ajuda não passa de um disfarce para o egoísmo e o desejo de poder, pois todos desejam ficar com o ovo, e, mesmo a polícia, ao fim do conto, quer ficar com a própria galinha.

Amadurecer em *Luuanda* significa não só conhecer as contradições, mas, a partir delas, afirmar sua identidade. Assim Zeca e Vavó experimentam apenas circunstâncias da vida adulta sem de fato amadurecerem. Porque amadurecer, para Luandino, é reconhecer a ambiguidade social e tomar partido.

A elaboração literária de Luuanda deixa entrever uma perspectiva utópica da realidade. Concebida num momento histórico revolucionário, a obra sinaliza a consolidação paulatina do processo de resistência popular que se opõe ao poder colonial, sugerindo caminhos para a transformação efetiva da sociedade angolana. Suas estórias atestam que o amadurecimento dos sujeitos, que devem assumir o seu papel revolucionário, é condição fundamental para a conquista da independência e para a construção de uma nova Angola (MARTIN, 2005, p. 89).

O amadurecimento em uma sociedade marcada pelo conflito colonizador/colonizado só pode estar atrelado à descoberta da própria identidade e posicionamento revolucionário. O invasor europeu deve ser combatido e o caráter nacional deve prevalecer. Isso fica evidente em “Estória da galinha e do ovo”.

As personagens, mulheres e crianças, devem amadurecer para resolver um conflito e não serem exploradas pelo branco. O amadurecimento feminino nega a própria lógica europeia/colonial da mulher submissa: as mulheres que se tornam protagonistas nas resoluções dos conflitos e na luta pela nacionalidade. E as crianças, por sua vez, são a esperança da nação, assimilando e reproduzindo a cultura autêntica de África.

É dessa forma que ao final do conto, Beto e Xico conseguem libertar a galinha das mãos do policial, com Beto imitando um galo (o que aprendeu com Vavô Petelu, a ancestralidade) para atrair a galinha, que se debate até se soltar das mãos do policial.

O conflito “a quem pertencia o ovo”, depois de tantas tentativas dos brancos de o pegarem para si, é solucionado pela matriarca Vavó Bebeca, que entrega o ovo para Nga Bina, dona do terreiro onde a galinha pôs o ovo. O conflito é assim solucionado sem a interferência do colonizador, consolidando-se a unificação de todas as mulheres em prol da causa nacional comum.

Do mesmo modo, no conto “Estória do Ladrão e do Papagaio”, Garrido, ao amadurecer, reconcilia-se com seu amigo Lomelino por compreender que a cultura colonial, responsável pela sociedade injusta e por um Estado repressor, é a verdadeira inimiga.

A ignorância da própria identidade, para Luandino, é a causa da sociedade imatura em que o povo é incapaz de se definir e, por isso, se submete à cultura do colonizador, possibilitando seu domínio. Nesse sentido, podemos identificar uma

aproximação com a visão marxista, uma vez que, para Marx, o sujeito alienado é aquele que não possui consciência de classe.

Da mesma forma que para Marx o trabalhador é explorado por não tomar conhecimento da luta de classes, alienando-se quando não reconhece que a classe trabalhadora, a sua, tem como inimiga uma outra, a classe burguesa, com ambas se encontrando em uma relação de explorador e explorado, o mesmo acontece em *Luuanda*, onde o explorador é o português e o explorado é o angolano.

As “classes” em *Luuanda* estão imbrincadas em uma grande disputa política, étnica e econômica, sendo antagônicas na luta pelo poder, mas o que fragiliza o lado africano é a alienação, o não entender o conflito político e o não entender-se como sujeito explorado, o que permite a exploração do português-europeu.

3 LITERATURA COMO ORALIDADE

A mesma lógica das polaridades entre sociedade e cultura se estende, naturalmente, para a literatura de África e Europa. A literatura africana, como identifica a grande crítica literária, resgata a oralidade para afirmar sua autonomia, rompendo, assim, com o estigma de “literatura derivada da metrópole”. Desse modo, enquanto a literatura europeia se marca pela tradição escrita, a literatura africana, por efeito reverso, resgata a tradição oral de uma África anterior à colonização.

Com uma escrita oralizada é que Luandino retoma a tradição oral que reforça o seu posicionamento militante na obra, negando o estilo literário europeu-português e afirmando a nacionalidade angolana.

Para além, então, do plano narrativo (que identifica as tradições e os conflitos políticos de África), a própria estrutura adotada pelos escritores africanos é pensada como oposição à metrópole, resgatando uma África pura, de tradição oral e pré-colonizada. A partir da oralidade, a África é definida pelos e para os próprios africanos, abolindo o estigma, dado pelo colonizador, de uma terra aculturada a que resta sugar a cultura, que “nunca teve”, da metrópole letrada.

Ana Mafalda Leite, a respeito de a Europa se ver como superior às sociedades de tradição oral, diz que historicamente o Ocidente atribuiu à literatura letrada status, requinte e de autor único, enquanto a literatura oral seria inferior, por ser transmitida entre gerações, ser coletiva e não ter a marca do autor individual.

Isso explica por que Luandino, ao retomar a oralidade em sua obra, insere-a em uma lógica de tradição de contos orais, passados de geração para geração, como se a estória fosse contada, mas não criada por ele. Isso está presente no final do conto “Estória do Ladrão e do Papagaio”: “Minha estória. Se é bonita, se é feia, os que sabem ler é que dizem. Mas juro me contaram assim [...]” (VIEIRA, 2006, p. 80).

O autor procura dissolver sua criação na tradição popular, identificando o caráter coletivo da obra em contraste à individualidade da escrita/escritor ocidental. A literatura africana é então uma literatura do povo, pois é feita pelo e para o próprio povo a partir da tradição dos contos orais. “Minha estória. Se é bonita, se é feia, vocês é que sabem. Eu só juro não falei mentira e estes casos passaram nesta nossa terra de Luanda” (VIEIRA, 2006, p. 101).

Ana Mafalda Leite, em “Oralidade na produção e na crítica literárias africanas”, questiona não só o papel da oralidade como forma única de expressão da literatura africana, mas também se o conto é, como dizem, o gênero adequado para África, tratando-se, para Leite, de uma outra dicotomia — Conto-África/Romance-Europa —, que traz os vários preconceitos: “África/Ocidente, espírito/razão, natureza/cultura, oralidade/escrita [...]” (LEITE, 2012, p. 25). Nega-se, assim, que em África pode vingar o romance, gênero literário que não favoreceria a oralidade.

Sobre a oralidade em si, Leite diz:

A tendência para situar no âmbito da oralidade e das tradições orais africanas o discurso crítico e a produção textual surge ainda de certo modo como forma de reação a uma visão das literaturas africanas como satélites, derivados das literaturas das “metrópoles”. É um discurso que, de certo modo, se torna reactivo pela atitude inversa. De um cânone marcado pelo signo da colonialidade, passa-se à assunção de outro, indígena, que tenta centripetamente encontrar, no âmbito da cultura africana, os modelos próprios e autênticos (LEITE, 2012, p. 12).

Apesar da conotação negativa observada por Ana Mafalda Leite em relação ao conto como gênero identificador/limitador da literatura africana e estendendo o mesmo para a oralidade, percebemos que o conto é, de fato, o gênero por excelência da literatura de África, eleito por grande parte de seus autores para combater a cultura colonizadora e solidificar a cultura autóctone. Já o uso da oralidade tem importância por permitir a utilização de uma outra língua que não a do colonizador.

Luuanda, além de se valer da estrutura do conto de tradição oral, também tem o mérito de confrontar o colonizador em sua linguagem. O português de Portugal abre espaço para o quimbundo e o português dialetizado, conforme diz Santilli:

No plano das oposições binárias do processo, as línguas locais (quimbundo, português dialetizado), como uma fala no contexto linguístico de oposição (português) é senha de uma identidade nacional (e etc.), um recurso fortemente culturalizado de “localizar” as personagens (SANTILLI, 1985, p. 82).

Luandino nega não só o estilo (tradição letrada), mas também a própria língua do colonizador (português), colocando a expressão linguística *in natura* do colonizado em primeiro plano. Assim, as histórias de *Luuanda* são contadas com a língua de Angola, e não com a língua do colonizador.

Talvez Ana Mafalda Leite acerte ao dizer que o romance pode vingar em África, e a oralidade, algum dia, não seja mais o eixo central dessa literatura, mas isso somente a história dirá. O que podemos por ora afirmar é que a literatura africana se constrói com a oralidade como centro, e não vemos um desenlace entre a literatura e a oralidade em escritores como Luandino ou seus sucessores acontecendo tão cedo.

REFERÊNCIAS

LEITE, A. M. Oralidade na produção e na crítica literárias africanas. *In: Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 15-39.

MARTIN, V. L. O otimismo militante de Luuanda. *Gragoatá*, Niterói, n. 19, p. 79-93, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33256>.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: São Paulo: Martin Claret, 2005.

VIEIRA, J. L. **Luuanda**: estórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTILLI, M. A. José Luandino e sua Luuanda. *In: SANTILLI, M. A. Africanidade*. São Paulo: Ática, 1985. p. 79-87.

Numa rede de linhas entrelaçadas, o Leitor: considerações sobre narrador, autor e editor a partir do leitor personagem de Italo Calvino¹

*In a network of intertwined lines, the Reader: considerations about the narrator, author,
and editor from Italo Calvino's reader-character*

MARIANE DE SOUSA OLIVEIRA

Graduanda em Letras (CEFET-MG)

E-mail: marianesousaoliveira1@gmail.com

BRUNA FONTES FERRAZ

Professora orientadora (CEFET-MG)

E-mail: bruna.fferraz@gmail.com

Resumo: Na obra *Se um viajante numa noite de inverno*, Italo Calvino (1979) apresenta-nos um romance descontínuo, composto por *incipits* de romances que se interrompem e levam o protagonista (Leitor) a uma busca incansável e inatingível pelo desfecho das narrativas. Este trabalho parte do pressuposto de que, ao empreender essa busca, o Leitor transita entre os papéis de narrador, autor e editor. Dessa forma, buscou-se demonstrar como ocorre essa transição partindo-se do diálogo entre teorias sobre leitor, leitura e edição (BARTHES, 2004a; BARTHES, 2004b; ECO, 1994; MANGUEL, 2020; CHARTIER, 1998; YAMAZAKI, 2007), e do próprio romance (CALVINO, 1999). Ao final, foi possível determinar que o Leitor se assume como narrador, como autor e, mormente, como editor, na medida em que incorpora atribuições inerentes a cada uma dessas três figuras.

Palavras-chave: Leitor. Editor. Autor. Narrador. Leitura.

Abstract: In the work *If on a winter's night a traveler* (1979), Italo Calvino presents us with a discontinuous novel composed of *incipits* of stories that are interrupted and lead the protagonist - Reader - to a tireless and unattainable search for the narratives' outcome. This paper starts from the assumption that, when undertaking this search, the Reader transits between the roles of narrator, author, and editor. In this way, we sought to demonstrate how this transition occurs based on the dialogue between theories about readers, reading, and editing (BARTHES, 2004a; BARTHES, 2004b; ECO, 1994; MANGUEL, 2020; CHARTIER, 1998; YAMAZAKI, 2007), and the novel itself (CALVINO, 1999). In the end, it was possible to determine that the Reader assumes himself as a narrator, as an author, and, most of all, as an editor, to the extent that he incorporates attributions inherent to these three figures.

Keywords: Reader. Editor. Author. Storyteller. Reading.

¹ Este artigo é oriundo da pesquisa "O leitor-editor de Italo Calvino", orientada pela professora Dra. Bruna Fontes Ferraz - CEFET-MG, e financiada pela FAPEMIG.

Na obra *Se um viajante numa noite de inverno*, publicada originalmente em 1979, cuja primeira edição brasileira foi publicada apenas em 1999, pela Companhia das Letras, Italo Calvino constrói um romance metalinguístico, ou, ainda, um “hiperromance”, segundo o próprio autor. O italiano afirma que teve, ao conceber o *Se um viajante...*, o intuito de “dar a essência do romanesco concentrando-a em dez inícios de romance, que, pelos meios mais diversos, desenvolvem um núcleo comum, e que agem sobre um quadro que o determina e é determinado por ele” (CALVINO, 1990, p. 100). Assim, o livro narra a busca do Leitor² pelo romance que ele começara a ler logo no primeiro capítulo e que leva o mesmo nome do livro que temos diante dos olhos, ou seja, o próprio *Se um viajante numa noite de inverno*. Contudo, no livro que o protagonista havia apenas começado, a leitura se interrompe em determinada parte em virtude de um erro de impressão. Diante disso, o Leitor se desloca até a livraria e descobre que iniciara a leitura de um outro romance, as páginas que teve em suas mãos não eram do livro de Calvino (que também se ficcionaliza). Envolvido pela trama interrompida, o Leitor decide que já não lhe interessa o romance de Calvino e que deseja prosseguir com a leitura do livro que havia iniciado: “Não, veja, o livro de Italo Calvino já não me interessa mais. Comecei a ler o polonês, e é o que quero continuar. Você tem esse Bazakbal?” (CALVINO, 1999, p. 35).

Na mesma ocasião, numa livraria (onde mais poderiam se encontrar ávidos leitores?), o protagonista encontra uma leitora, Ludmilla, com quem começa a conversar e por quem se interessa. Eles trocam números de telefone sob o pretexto de conversar a respeito da leitura, uma vez que Ludmilla foi afligida pela mesma angústia que o Leitor: a de ver uma trama que muito havia lhe interessado dissolver-se sob seus olhos. A partir de então, ambos mergulham em uma verdadeira aventura, já que, na busca por um livro único, com o intuito de lê-lo do início ao fim, vivenciam inúmeros empecilhos que sempre adiarão a possibilidade de retomar a leitura iniciada. Calvino, assim, estrutura sua obra em doze capítulos, que narram a aventura do Leitor em busca do romance que lera apenas o início, entrecortados por dez histórias, dez princípios de romances que o Leitor, e, conseqüentemente, nós, leitores empíricos, percorrerá na busca, sempre frustrada, por um romance contínuo, linear.

A cada romance que o Leitor inicia, ele se prende à trama e é obrigado a interromper a leitura no momento de seu clímax por algum motivo externo. Essa brusca interrupção está presente em cada uma das dez histórias. Na primeira, por exemplo, cujo capítulo também se intitula “Se um viajante numa noite de inverno”, acompanhamos, junto ao Leitor, a história de um viajante que carrega consigo uma mala de rodinhas, misteriosa. O que há nela não é revelado. O viajante relata um certo incômodo com a missão de carregá-la e parece ansioso para se livrar dela. Ele relata que deveria encontrar-se com um homem que carregaria uma mala idêntica e que, no tumulto do desembarque na plataforma, faria com que suas malas se chocassem para trocá-las sem que ninguém percebesse. Além disso, o desconhecido deveria passar-lhe uma senha, um

² O protagonista de Calvino não é designado por um substantivo próprio, mas nomeado como “Leitor”, simplesmente, de modo que nós, leitores empíricos, possamos identificarmo-nos no papel do leitor personagem. Assim, sempre que aparecer a palavra “Leitor”, com a letra “l” grafada em maiúscula, é porque se refere ao protagonista do romance.

comentário sobre o resultado de uma corrida de cavalos: “Ah, Zenão de Eleia venceu” (CALVINO, 1999, p. 24). O encontro não ocorre, o que aumenta a aflição do viajante. Ele resolve, então, entrar no bar próximo à estação. Lá se distrai com a atmosfera cotidiana do lugar, das pessoas. Toma conhecimento de alguns hábitos, como as apostas entre os frequentadores: “O passatempo predileto dos fregueses do bar da estação parecem ser apostas. Apostas sobre os mínimos incidentes do cotidiano. Alguém, por exemplo, diz: ‘Vamos apostar para ver quem chega primeiro ao bar, se o doutor Marne ou o delegado Gorin’” (CALVINO, 1999, p. 26). Ao começar a conversar com uma mulher, ex-esposa do doutor Marne e dona da loja de malas da cidade, o viajante descobre que um forasteiro comprou uma mala idêntica à que ele carregava. Certamente tratava-se do homem que ele deveria encontrar. Passado algum tempo, e alguns acontecimentos, o delegado chega ao bar, e, de maneira inesperada, se dirige ao viajante informando-lhe a senha “Zenão de Eleia”. O viajante se assusta: um policial dando-lhe a senha? Ele se questiona: “Será que alguém me delatou? Será ele um policial que trabalha para nossa organização?” (CALVINO, 1999, p. 30). O delegado ordena que o viajante vá embora no trem das onze, que, excepcionalmente, parará ali para apanhá-lo.

A partir desse ponto, os cadernos começam a se repetir e a leitura se torna impossível: “Mas que raio de livro lhe venderam? Encadernaram juntas diversas cópias do mesmo caderno, não há mais nenhuma página boa no livro inteiro” (CALVINO, 1999, p. 33). A história se rompe de modo que algumas questões ficam suspensas como, por exemplo, o que tinha na mala? Por que o desconhecido que deveria encontrar-se com o viajante foi morto (como é revelado no diálogo entre o viajante e o delegado)? O que houve entre o doutor Marne e sua ex-esposa? Por que o delegado o deixou partir e por que teria que prendê-lo caso ele não partisse imediatamente? A interrupção da narrativa antes que essas questões sejam desenvolvidas deixa o Leitor alarmado e faz com que ele saia à procura da sua continuidade, que é sempre adiada, pois, a cada novo romance que encontra e começa a ler, percebe que não se trata da mesma história, mas do começo de uma nova: “Eis que, já na primeira página, você percebe que o romance que está segurando entre as mãos nada tem a ver com aquele que estava lendo ontem” (CALVINO, 1999, p. 40).

Diante disso cabe questionar: o que move o Leitor na busca pela continuação de um romance que sempre fica para trás? Apenas a curiosidade é suficiente para que ele passe por tantas situações na busca pelo desfecho da narrativa cuja leitura iniciara? É plausível especular que ele encontre prazer nessa busca, apesar da frustração de não continuar a leitura iniciada, caso contrário ele não se empenharia tanto para ter acesso à continuação da história. Barthes (2004a), em seu texto “Da leitura”, presente no livro *O rumor da língua*, apresenta uma discussão interessante para compreender a questão do prazer na leitura. Ao interrogar se há diferentes prazeres de leitura, o autor considera “pelo menos, três tipos de prazer de ler ou”, ainda, “três vias pelas quais a Imagem de leitura pode capturar o sujeito-leitor” (BARTHES, 2004a, p. 38). São elas: uma “relação de fetiche”, na qual o leitor extrai “prazer das palavras, de certas palavras, de certos arranjos de palavras [...] em cuja fascinação o sujeito-leitor se abisma, se perde”; uma “força”, que puxa o leitor para frente no decorrer do livro, “da ordem do suspense”; e, uma outra, “a da Escritura”. Segundo o autor “há um gozo da escritura”, e isso não

significa que desejamos escrever como o autor, mas sim que desejamos o desejo que ele sente quando escreve (BARTHES, 2004a, p. 38-39).

Esses três tipos de prazer que Barthes distingue (fetiche, suspense, desejo da escrita) parecem acompanhar o Leitor ao longo de todo o romance. Os dois primeiros: o prazer de se perder, de se deixar prender pelas palavras, e o suspense que o impele para o fim da leitura são prazeres mais ligados ao seu papel de leitor. Já o terceiro prazer, o da escrita, o Leitor experimenta quando da sua transição de papéis, ideia que será explorada mais adiante.

Se o Leitor de Calvino experimenta esses diferentes prazeres de leitura, acompanha-o também uma permanente frustração, como se o desejo estivesse constantemente associado à falta, à ausência. O trecho a seguir se refere a uma passagem registrada no diário do escritor Silas Flannery e constitui outro exemplo dessa frustração que permeia a busca do Leitor:

O Leitor está atormentado por misteriosas coincidências. Contou-me que, faz algum tempo, sucede-lhe ter de interromper a leitura dos romances após poucas páginas.
— Talvez eles o aborreçam — disse eu, como sempre propenso ao pessimismo.
— Pelo contrário, sou obrigado a interromper a leitura justamente quando ela se torna mais apaixonante. Não vejo a hora de recomeçá-la, mas, quando penso que estou reabrindo o livro que comecei, vejo-me diante de um livro completamente diferente.
— ... que, ao contrário, é muito entediante — insinuo.
— Não, é ainda mais apaixonante. Entretanto, esse também não consigo terminar. E assim por diante” (CALVINO, 1999, p. 201-202).

Essa passagem está localizada no capítulo 8 do livro de Calvino, reservado ao diário do personagem escritor, Silas Flannery. Em sua conversa com o autor em questão, o Leitor revela-se ansioso e frustrado em sua busca pelo romance que estava lendo e que se interrompeu; seletivo, pois, a cada vez que uma leitura se interrompe, ele desiste da leitura anterior e parte em busca da última, escolhendo, assim, o livro que quer ler; esperançoso, pois, a cada vez que se depara com um novo volume, acredita ser a continuação da leitura que deseja retomar; e perseverante, característica perceptível sobretudo no trecho acima, quando o personagem continua sua busca mesmo tendo diante de si nada mais do que uma sucessão de frustrações. Ele persevera, uma vez que encontra prazer nessa busca pela continuidade e, também, porque seu maior desejo como leitor é completar uma leitura do início ao fim, conforme relata no trecho a seguir:

Senhores, devo antes explicitar que a mim agrada ler nos livros só o que está escrito e ligar os detalhes ao conjunto; considerar definitivas certas leituras; não misturar um livro com outro, separar cada um por aquilo que possui de diferente e de novo; mas o que mais gosto mesmo é de ler um livro do princípio ao fim (CALVINO, 1999, p. 260).

O trecho citado encontra-se no momento final da trama. É proferido em uma biblioteca, quando o Leitor, de posse da lista dos livros que procurou ao longo de toda a narrativa, encontra os títulos no catálogo da biblioteca; enquanto aguarda o funcionário verificar a disponibilidade deles, ingressa em uma discussão com um grupo de leitores a respeito de suas relações com a leitura. Embora expresse o desejo maior de ler um livro do princípio ao fim, se encontra ali justamente por não ter conseguido ler, não um, mas dez livros do princípio ao fim. Talvez o Leitor expresse esse desejo levando em consideração tudo o que empreendeu na busca pelo livro, ou seja, esse desejo de ler um livro do início ao fim, de não o misturar com outro, talvez tenha nascido após a sucessão de frustrações pelas quais ele passou em sua busca pelos livros que lia e que se interrompiam no ponto alto da trama, deixando-o impaciente e ansioso, “ávido” pelo restante da história. Ou, talvez, o Leitor não tenha consciência de que toda essa busca pela história completa o tira do lugar de “leitor comum” em que ele se coloca constantemente, e o coloca como “criador” nesse processo ficcional, na medida em que ele escolhe a todo instante o que quer ler e, conseqüentemente, o que nós, leitores empíricos, leremos, uma vez que a obra *Se um viajante numa noite de inverno* nada mais é do que a junção dos livros que o Leitor encontrou ao longo de suas buscas e escolhas.

Embora o Leitor não tenha consciência de seu papel ativo no processo de leitura, principalmente quando alega que só quer ler o livro do princípio ao fim, sem interrupções, pode-se considerá-lo o que Eco (1994) denomina de “leitor-modelo”, ou seja, aquele que o autor tinha em mente quando escreveu a história, “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar” (ECO, 1994, p. 15). Nesse sentido, o que Calvino busca para *Se um viajante...* é um Leitor curioso, crítico, impaciente, ansioso por concluir sua leitura e perseverante. Um Leitor que ama tanto a leitura que desarticula toda a sua vida para ter acesso aos livros que lhe despertam interesse, que toma providências para retomar a leitura quando ela se interrompe bruscamente. A história necessita desse leitor-modelo para que todos os seus inícios, que constituem o romance, sejam percorridos e, ao final, tenhamos um livro com “começo-meio-fim”. Dessa forma, esse Leitor é fundamental para a construção da narrativa, pois a história é enredada justamente a partir da busca que ele empreende.

O caráter de colaborador assumido pelo Leitor demonstra, mais uma vez, que ele não é um leitor comum que apenas decodifica o texto. A própria palavra “colaborador” transfere para ele a responsabilidade por parte da obra. Nesse sentido, há uma transição de papel, pois o Leitor não mais figura como mero receptor do texto, mas, também, como produtor, na medida em que preenche as lacunas deixadas pelo autor. Conforme Eco (1994), o material textual possui lacunas, e a narrativa de ficção é acelerada dada a multiplicidade de personagens e de acontecimentos que inviabilizam a contemplação de todos os detalhes (daí as lacunas). Assim, o autor afirma que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender — não terminaria nunca” (ECO, 1994, p. 9). Diante disso, o Leitor, em um mesmo movimento, constrói a obra, preenchendo suas lacunas, e é construído por ela na medida em que responde às injunções da narrativa e age de acordo com o que se espera dele.

Em *Se um viajante...*, esse duplo movimento (produtor/produto) que circunscribe o Leitor é possível devido à transição de papéis à qual ele é submetido. Há uma mudança de posição do papel de leitor para outras instâncias narrativas que serão abordadas aqui. É possível perceber que o Leitor se desloca para os papéis de narrador, de autor e de editor. A respeito do primeiro caso, Chaves (2001) traz provas em sua dissertação “Que história aguarda, lá embaixo, seu fim?...: uma leitura de *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino”. Segundo a autora, em *Se um viajante...*, “não parece haver distinção entre produção e recepção. Na calada dessa noite, o leitor narrador parece buscar não só o livro perdido, mas o silêncio e a intimidade esquecidas que circundam obra e recepção literária circundados por sua aura” (CHAVES, 2001, p. 142). Essa passagem traz duas questões promissoras para se pensar a transição de papéis do Leitor: a primeira delas é a fusão entre produção e recepção; se esses dois elementos se misturam, mais uma vez, o leitor figura como produtor e produto, ou seja, ele faz parte tanto do processo de construção da obra (produção), como colaborador, quanto do consumo (recepção), como leitor. A segunda questão é a designação “leitor narrador” que a autora atribui ao Leitor; tal expressão reforça seu duplo papel de colaborador e leitor da obra.

Para exemplificar essa transição de papel, a autora destaca uma passagem do livro na qual o Leitor narra seus desejos após terminar de ler as correspondências do tradutor falsário, Ermes Marana, personagem que figura na obra:

O leitor agora narra três desejos: transpor o oceano até o esconderijo de Hermes Marana, para arrancar-lhe alguma verdade ou pelo menos a continuação dos romances interrompidos; ler imediatamente *Em uma Rede de Linhas Entrelaçadas* “do pseudo (ou autêntico?) Flannery”, o que “seria talvez a mesma coisa que *Olha Para Baixo na Espessura das Sombras* do autêntico (ou pseudo?) Vandervelde; e, terceiro, “corre ao café” onde tem um encontro com Ludmilla, para lhe relatar os resultados confusos” de sua investigação e para se convencer “de que não pode haver nada em comum entre ela e as leitoras encontradas através do mundo pelo tradutor mitômano, *traduttore mitomane*” (CHAVES, 2001, p. 144).

É importante compreender o que Chaves está chamando de “leitor narrador”. Na obra, a passagem acima é enunciada pela voz do narrador, o que faz pensar que esse leitor narrador que Chaves propõe denomina uma parceria entre o Leitor e o narrador do romance, ou seja, o Leitor toma de empréstimo a voz, o espaço do narrador, para enunciar seus desejos. Nesse âmbito, a transição não deve ser compreendida como a mudança dos papéis, isto é, o Leitor não abandona o seu posto de protagonista da obra para assumir o posto do narrador, de enunciador da história; mas sim como um deslocamento, ora o Leitor tomará de empréstimo o lugar do narrador, a voz narrativa, para se expressar, ora será o objeto da enunciação, o conteúdo daquilo que a voz narra. Ele narra, mas por intermédio do narrador. Assim, talvez seja mais interessante substituir a expressão “transição de papel” por “papel transitório”, uma vez que aquela

pressupõe a mudança de um papel a outro, enquanto este remete a uma duração limitada, não se trata de uma mudança definitiva, mas temporária.

No que diz respeito à relação “leitor e autor”, tomemos as considerações feitas por Barthes (2004b) no texto “A morte do autor”. Segundo ele:

Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse *alguém* que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito (BARTHES, 2004b, p. 64).

A partir desse fragmento, Barthes demonstra que o “ser total da escritura”, ou seja, aquele que reúne toda a multiplicidade que constitui o texto, ao contrário do que se diz e do que se buscou por muito tempo, e ainda atualmente, não é o autor, mas o leitor. Ele aponta o leitor como o “espaço” no qual as citações que constituem o texto são unidas, e conclui demonstrando que “a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal”. Ou seja, ao contrário do autor que, geralmente, é apenas um (ou poucos), que é determinado, o número de leitores do texto é volumoso, de modo que não é possível determinar a biografia, a psique de cada um e, igualmente, usar tais elementos como subsídio para interpretar e/ou compreender a obra. O leitor é aquele que vai reunir os elementos de multiplicidade do texto para obter um todo. Tal qual o Leitor de Calvino faz em *Se um viajante...: persegue história após história e, ao reuni-las, no final obtém um romance único, um todo, o próprio Se um viajante numa noite de inverno*.

Tudo isso demonstra a ascensão do leitor, possível apenas quando o autor é afastado do texto, pois “o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor.” (BARTHES, 2004, p. 64). Morte, afastamento, apagamento, todas essas variações para dizer que o que vem antes do texto não importa, como é possível ver a seguir:

[...] O autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro: o livro e o autor colocam-se por si mesmos numa mesma linha, distribuída como um antes e um depois: [...] está para a sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com o filho. Pelo contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse predicado; outro tempo não há senão

o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora* (BARTHES, 2004, p. 61).

Por esse trecho, é possível compreender que o que antecede a obra não mais importa, e, assim, o leitor passa a ser destacado, pois ele é o destino da obra e, também, um colaborador, como já vimos. Em suma, se a importância estivesse concentrada naquilo/naquele que antecede o texto, quando a crítica se concentrava no autor, o leitor não seria contemplado. Como a figura do escritor moderno, que nasce junto com o texto, o leitor, no duplo papel de colaborador e receptor, ganha voz.

O Leitor de Calvino, de certa forma, “escreve” o livro que os leitores empíricos leem. Não apenas por buscar as histórias que se interrompem, apresentando-as aos leitores do romance que se constitui a partir da reunião delas em um só livro, mas, sobretudo, pelas decisões que ele toma ao longo da busca e que preenchem os capítulos. Logo no capítulo dois, por exemplo, localizado entre a primeira e a segunda história das quais se conhece apenas o início, o Leitor conhece Ludmilla e se interessa por ela. Em seu primeiro movimento de busca pela continuidade do livro, ele encontra outro propósito para somar-se ao da busca pelo romance a ser lido: “eis que ao romance a ser lido se sobrepõe um possível romance a ser vivido, a sequência de sua história com ela, ou melhor, o início de uma possível história” (CALVINO 1999, p. 39). Se entendermos o Leitor como o escritor moderno distinguido por Barthes, ou seja, aquele que não antecede nem sucede o texto, mas nasce com ele, é perfeitamente possível atribuir um caráter de autoria ao Leitor de Calvino, uma vez que as aventuras pelas quais ele passa ao longo de sua busca constituem a materialidade dos capítulos que lemos.

Após esse vislumbre do papel transitório do Leitor para os papéis de narrador e autor, chegou o momento de tentar delinear sua faceta de editor, cerne da pesquisa da qual este texto deriva. Manguel (2020), em seu texto “Autor, editor, leitor”, publicado na obra *Notas para uma definição do leitor ideal*, apresenta-nos um conceito de editor limitado: “[...] durante séculos, ser editor significava ter a honra de publicar a obra de quem fazia literatura; hoje, em muitos casos – não todos, claro –, ser editor equivale a ser um comerciante a quem pouco importa a sorte de quem produz a mercadoria que ele despeja no mercado” (MANGUEL, 2020, p. 38). Tal assertiva é problematizável, apesar da ressalva de que não se aplica a todos os editores, porque o profissional editor possui diversas atribuições que, muitas vezes, por se confundirem com as atividades inerentes a outros profissionais do mercado editorial, acabam passando despercebidas de seu domínio. Para além de fomentar a comercialização do produto que edita, ele lê criticamente, prepara, revisa, seleciona, coescreve e, enfim, comercializa.

Essa gama de atribuições que o editor carrega é um dificultador na tarefa de conceituar quem é esse profissional e o que ele faz. É o que nos mostra Cristina Yamazaki (2007) em um artigo publicado no XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, no qual a autora se empenha em conceituar o profissional “editor de textos”, que, não raro, se confunde com outros profissionais que lidam com o texto dentro do processo de feitura do livro: “Editor, preparador, editor de texto e revisor — há séculos os conceitos se interpenetram e se complementam, o que dificulta a definição de quem é o editor de texto e do que ele faz” (YAMAZAKI, 2007, p.15).

Nesse sentido, a autora busca compreender o que é o editor de textos brasileiro e o que ele faz e, para tanto, parte da abordagem dos principais autores que se detiveram sobre a edição de textos no Brasil: Antônio Houaiss e Emanuel Araújo. Segundo a autora, o conceito de editor a partir de Houaiss se aproxima do de *publisher*, “aquele que publica, ou seja, divulga a obra e a torna disponível para venda”, enquanto o conceito de editor a partir da abordagem de Araújo está mais relacionado ao termo inglês *editor*: “que tem o sentido de ‘pessoa encarregada de organizar, i.e., selecionar, normalizar, revisar e supervisionar, para publicação, os originais de uma obra e, às vezes, prefaciar e anotar os textos de um ou mais autores” (YAMAZAKI, 2007, p. 5). A palavra *editor* carrega, portanto, duas acepções na língua inglesa: *editor*, encarregado de “Dar à luz uma obra, parir uma publicação, apresentando um texto claro e coerente, normatizado conforme os critérios estabelecidos pela editora” e *publisher*, “encarregado de tornar a obra acessível, divulgar o livro, cabendo a ele lançar, distribuir e eventualmente vender o produto”; enquanto na língua portuguesa “ambas as atividades são realizadas pelo que corriqueiramente se chama editor” (YAMAZAKI, 2007, p. 5).

Como já mencionamos, o Leitor de Calvino, em certa medida, “edita” o romance que temos em mãos. O *Se um viajante...* é composto por doze capítulos que narram as aventuras vivenciadas pelo Leitor e dez *incipits* de romances que correspondem às histórias que ele começa a ler e que se interrompem. Ao final do livro, percebemos que o *Se um viajante numa noite de inverno* corresponde à soma desses capítulos e princípios de romances. Logo, temos um livro fruto das tomadas de decisão do Leitor. Mas esse caráter de seleção não parece suficiente para apontar o Leitor como possuidor de uma faceta de editor, uma vez que o editor desempenha funções diversas. Até aqui, percebe-se a seleção do que será publicado como uma dessas atribuições, mas não a única. Além dessa, a autora indica outras atribuições ligadas à atividade de edição de textos, que parecem ir ao encontro das ações empreendidas pelo personagem de Calvino, conforme veremos a seguir.

Para Yamazaki, por vezes, o editor de texto é erroneamente visto como um obsessivo por erros e que, portanto, é seu trabalho livrar o texto desses erros. Ainda segundo a pesquisadora, ele deva preocupar-se com os erros apenas quando eles prejudicam a legibilidade textual:

A supressão dos erros, a busca por um texto sem lapsos de nenhum tipo, também faz parte da atividade de edição, mas na medida em que o erro pode prejudicar a legibilidade textual ou visual. Acreditamos que essa idéia é fundamental para avaliar e propor uma concepção de edição de texto, pois muda o foco, que deixa de ser a obsessão pelo erro para se assumir como obsessão pela legibilidade (YAMAZAKI, 2007, p. 7-8).

Essa busca pela legibilidade, além do aspecto da seleção, também parece se enquadrar à personalidade do Leitor. Como já vimos, toda a aventura do personagem de Calvino começa a partir da interrupção do romance cuja leitura dera início. Já

envolvido pela trama, ao se deparar com a abrupta suspensão da história, o Leitor sai em busca da continuação para reparar esse lapso que é a descontinuidade da história:

[...] a narração se repete idêntica à das páginas que você leu há pouco! Um momento, olhe o número da página. Não é possível! Da página 32 você retornou à 17! O que você considerava um rebuscamento estilístico do autor não passa de erro de impressão: repetiram duas vezes as mesmas páginas (CALVINO, 1999, p. 32).

Essa passagem refere-se à interrupção do primeiro romance que o Leitor acessa, o “Se um viajante numa noite de inverno”. Ela representa um lapso, na medida em que a repetição das páginas impossibilita o Leitor de seguir com sua leitura, e a intervenção que ele faz sobre esse lapso, representada pela busca de esclarecimentos e do acesso ao texto integral, é um indício de que ele edita o texto, na acepção de Yamazaki, pois se ocupa da busca pela legibilidade.

Após ir até a livraria e verificar o que houve com o volume, o Leitor retorna para casa com outro romance, uma promessa de continuação da história que ele leu e que se interrompeu. Mas, ao começar a lê-lo, viu que se tratava de uma nova história. Contudo, também envolvido pela nova leitura, descartou a anterior, já se apaixonando pelo texto que tinha em mãos; até que, novamente, depois de algumas páginas, revelou-se novo lapso: “[...] alternam-se duas páginas brancas com duas páginas impressas. Brancas; impressas; brancas; impressas: e por aí vai até o fim. Os fólhos foram estampados de um só lado; depois, dobrados e encadernados como se a impressão estivesse completa” (CALVINO, 1999, p. 49).

Esses lapsos com os quais o Leitor se depara prejudicam a legibilidade na medida em que impedem a continuação da narrativa. Após se deparar com essa alternância entre páginas em branco e páginas impressas, o Leitor tenta continuar a leitura saltando as lacunas, mas se perde completamente:

Você experimenta saltar a lacuna, retomar a história agarrando-se ao trecho de prosa que vem depois, desfiado como a margem das folhas cortadas pela espátula. Você não se encontra mais; as personagens mudaram, os ambientes também, não dá para entender do que se trata, você só encontra personagens que não conhece: Hela, Casimir (CALVINO, 1999, p. 49).

Assim, quando o Leitor descarta a leitura de cada um dos romances a partir do ponto em que eles se tornam ilegíveis, ele está editando o livro que nós, leitores empíricos, temos em mãos.

Além das funções de seleção e de busca por legibilidade, Yamazaki distingue três etapas para a edição de textos que o Leitor de Calvino persegue ao longo da trama: “leitura, avaliação e interferência” (YAMAZAKI, 2007, p. 8). Essas etapas remetem quase que a um ritual: primeiro ele lê o romance (leitura); logo após, é surpreendido pela

interrupção abrupta da narrativa e especula o motivo da interrupção (avaliação) e, por fim, parte em busca do reparo, de ter em mãos a continuidade da história (interferência).

As etapas discriminadas acima acabam por colocar o Leitor em contato com outras figuras envolvidas no processo de produção de livros, o que deságua no conceito de editor apresentado por Chartier que, embora modificável pelas redes eletrônicas, parece servir ao propósito de elucidar a rubrica de leitor-editor: “Nos anos 1830, fixa-se a figura do editor que ainda conhecemos. Trata-se de uma profissão de natureza intelectual e comercial que visa buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição” (CHARTIER, 1998, p. 50). É possível visualizar no Leitor de Calvino essa figura descrita por Chartier. Com a interrupção do primeiro romance que lê, ele se desloca até a livraria em busca da continuação do romance; após receber um novo volume e, com ele, deparar-se com uma nova interrupção, ele se desloca até a editora; nessa visita toma conhecimento das atividades de edição de livros e da tradução do falsário Ermes Marana, mais adiante, sempre em busca da continuação das histórias, o Leitor estabelece contato com um autor e assim prossegue, daqui para ali, em contato com um e outro responsável por alguma etapa do processo editorial do livro, na busca incansável e inalcançável por respostas e pelos romances completos.

Chartier (1998) ainda pondera acerca de uma “diluição de fronteiras” entre redator e leitor nos jornais, entre atores e espectadores no cinema, o que nos faz estender esse pensamento à relação entre leitor e editor no livro:

Nos jornais, a diferença entre redator e leitor se desmancha quando o leitor se torna autor, graças às cartas dos leitores. Produz-se a mesma coisa com o cinema quando ele se põe a filmar, como atores presentes na imagem, aqueles que são os próprios espectadores, por exemplo, os operários filmados na saída das fábricas (CHARTIER, 1998, p. 84).

Dessa forma, se leitor se torna autor porque escreve para a seção carta dos leitores; se espectador se torna ator, quando ele se reconhece na produção que assiste, pode-se supor que o leitor se torna editor quando exerce as atribuições desse profissional, conforme tentamos demonstrar ao longo deste trabalho: seleciona o que será lido, preocupa-se com a legibilidade, acompanha as etapas do processo de produção do livro, entra em contato com outros profissionais envolvidos... Com efeito, o Leitor de Calvino possui uma faceta de editor, podendo, portanto, ser eventualmente designado como leitor-editor.

Em suma, buscou-se demonstrar, com este trabalho, em um primeiro momento, a ascensão do leitor, como aquele que deixa de ser passivo, de apenas receber a história, e passa a ser ativo, a preencher as lacunas da narrativa e, dessa forma, participar do processo criativo. Essa supremacia foi enfatizada pela discussão acerca do prazer, apontado como a motivação da busca empreendida pelo Leitor. Em seguida, introduz-se a ideia de que, ao partir em busca da continuação das histórias que lê, além da

esperança de satisfazer o prazer proporcionado pela completude da leitura, o Leitor experimenta o prazer da escritura quando transita entre papéis.

Conforme tentamos demonstrar, ele firma uma parceria com o narrador ao tomar de empréstimo sua voz e espaço enunciativo para se expressar. Seguindo nessa mesma direção, o Leitor, de certa forma, escreve a narrativa, na medida em que as aventuras que ele vivencia ao longo de sua busca se constituem como a materialidade daquilo que nós, leitores empíricos, lemos. E, finalmente, ele assume o papel de editor quando se mostra preocupado com a legibilidade dos textos e, assim, parte em busca da continuação das histórias interrompidas, dentre outras atribuições, conforme vimos anteriormente.

Ademais, Calvino brinca com a linguagem ao se ficcionalizar, isto é, incorporar à narrativa, sua própria figura e o próprio romance. Além disso, ao apostar na potencialidade dos inícios de romances, desconforta o Leitor tirando-o do estado estático e colocando-o em movimento transitório, uma vez que, conhecendo apenas o começo das narrativas, ele é acometido por uma frustração que busca reparar de alguma forma, o que resulta na incorporação de papéis transitórios. Nesse sentido, Italo Calvino trabalha seu Leitor como ingrediente da história tanto no sentido de contá-la quanto no de vivê-la, conforme Eco comenta: “[...] numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (ECO, 1994, p. 7). Destarte, Calvino faz o que Chaves (2001, p. 41) observa: traz “num mesmo movimento a ficção e a análise teórica da ficção”.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. Da leitura. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a, p. 30-42.
- BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b, p. 57-64.
- CALVINO, I. Multiplicidade. *In*: CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Companhia das Letras, 1990. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/uploads/2018/10/Seis-propostas-para-o-proximo-m-Italo-Calvino.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.
- CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. Trad. Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CHAVES, M. L. de R. **Que história aguarda, lá embaixo, seu fim?...**: uma leitura de *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino. Belo Horizonte: Ed. UFMG; PosLit, 2001.

ECO, U. Entrando no bosque. *In*: ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 7-31.

MANGUEL, A. Autor, editor, leitor. *In*: MANGUEL, A. **Notas para uma definição do leitor ideal**. Trad. Rubia Goldoni; Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020, p. 37-40.

YAMAZAKI, C. Editor de texto: quem é e o que faz. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais...**, Santos: Intercom, 2007. p. 1-16.

Oficina de Escrita Criativa na Educação Terapêutica: um relato pedagógico

Creative Writing Workshop in the Therapeutic Education: a pedagogic report

TALES LANFREDI LAGO

Discente do curso de Letras (UFRGS)

E-mail: talesllago@gmail.com

Resumo: Este artigo é um relato pedagógico que busca compartilhar a criação e o desenvolvimento de uma oficina de Escrita Criativa (EC) feita em um espaço de Educação Terapêutica. Em um primeiro momento, utilizou-se do método bibliográfico para analisar os conceitos de Escrita Criativa, que é um tipo de oficina de escrita que foca em desenvolver a criatividade, e Educação Terapêutica, uma contribuição da psicanálise à educação. Em um segundo momento, apresenta-se a criação dessa oficina de EC, que usa como base leituras de Sigmund Freud e Paulo Freire e, logo após, são mostrados os resultados obtidos com a oficina na turma: diversos poemas. Por fim, espera-se que outros educadores dessa área do conhecimento leiam sobre a relevância da EC na Educação Terapêutica e apliquem em suas realidades laborais.

Palavras-chave: Escrita Criativa. Educação Terapêutica. Oficina de escrita.

Abstract: This text is a pedagogic report that aims to share the creation and development of a Creative Writing Workshop in a Therapeutic Education Center. Firstly, through a bibliographic method, it analyzed the concepts of Creative Writing, a model of a writing workshop focused on the development of creativity, and Therapeutic Education, a contribution from psychoanalysis to education. Then, the creation of this specific workshop is presented, using readings from Sigmund Freud and Paulo Freire as a basis. After that, some results are shown, and they are different poems written by the students. Finally, it is expected that other educators from this knowledge field read about the relevance of Creative Writing in Therapeutic Education and may apply in their own education centers.

Keywords: Creative Writing. Therapeutic Education. Writing Workshop.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Escrita Criativa é uma metodologia de oficina de escrita que surgiu no século passado e que desenvolve o trabalho do escritor a partir de sua criatividade. Suas práticas envolvem todos os gêneros literários, como o conto, o romance e o poema, a partir de técnicas criativas, podendo ser guiada por canções e imagens. Assim sendo, ganha espaço em ambientes escolares e acadêmicos como forma de escrever e criar, sendo sempre guiada por um(a) professor(a).

Este texto compartilha a criação e execução de uma Oficina de Escrita Criativa em um Espaço de Educação Terapêutica, com o objetivo de dividir os resultados obtidos para inspirar outros profissionais das áreas. Para isso, em um primeiro momento, o

artigo apresenta com mais detalhes a história das oficinas de Escrita Criativa e o conceito de Educação Terapêutica, que é uma ligação entre a educação e a psicanálise. Dentre a bibliografia utilizada para se criar a oficina, dois textos tiveram mais destaque: *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (1981), e *Escritores Criativos e Devaneios*, de Sigmund Freud (1996[1907]).

Na segunda parte do texto, encontramos relatos pedagógicos da oficina, em que são apresentados o processo de criação da aula pela visão do professor e os resultados obtidos, junto de algumas fotos da escrita dos estudantes que participaram. Dessa forma, consegue-se compreender uma das formas de se ministrar uma oficina dessa área da escrita, assim como entender melhor o conceito de educação terapêutica, auxiliando profissionais da área a aplicarem em suas próprias realidades educacionais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

“Todo mundo é capaz de desenvolver a competência da escrita” (DI NIZO, 2008, p. 9). Essa afirmação foi feita pela autora após participar como estudante, e também no papel de ministrante, de diversos cursos de escrita textual ao redor do mundo. Dentre a criação de diversas técnicas de escrita nas últimas décadas, surge a Escrita Criativa (EC) nos Estados Unidos, uma oficina de escrita que prepara pessoas para a escrita de textos de diferentes gêneros, usufruindo de sua criatividade pessoal para o ato de escrever. Pode-se ver em Siqueira (2016) o tratamento sobre “Escrita Criativa”; o autor analisa o texto de Luiz Antonio de Assis Brasil (2015):

[...] essa expressão, na cultura letrada atual, é aceita como a escrita de uma obra literária de qualquer gênero. É diferente, por exemplo, da escrita administrativa e jurídica. Além disso, a EC é sempre declinada num ambiente de ensino e aprendizagem, seja informal, seja acadêmico. (SIQUEIRA, 2016, p. 19).

A EC é uma área de cursos de Linguagens ao redor do mundo e representa “o termo usado para o exercício de escrita com domínio da criatividade” (BUCHHOLZ, 2014 *apud* SIQUEIRA, 2016, p. 8). Machado (2012, p. 2) enriquece a pesquisa sobre a EC trazendo outra definição:

A Escrita Criativa pode ser entendida como um conjunto de métodos que visam criar o prazer pela escrita. O professor deve ser um colaborador nesse processo e proporcionar em sala de aula atividades enriquecedoras e estimulantes, usando diversas estratégias de ensino/aprendizagem.

Como visto nas citações acima, e por ser uma área de estudo geralmente em ambientes escolares ou universitários, as oficinas são ministradas por professores(as) aptos a estimular a criatividade de estudantes por meio da escrita.

Em um panorama histórico, o primeiro programa notório de EC, segundo Luiz Antonio de Assis Brasil (*apud* SIQUEIRA, 2016), se deu em 1936 na Universidade de Iowa, nos EUA. Logo se espalhou pela Europa e chegou ao Brasil veementemente na década de 70, na UnB, com um ciclo nacional de oficinas literárias (SIQUEIRA, 2016). Atualmente, um dos mais populares e procurados cursos de Escrita Criativa no Brasil está sendo ministrado na PUCRS (SIQUEIRA, 2016,), em Porto Alegre, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade. Conforme o sucessivo sucesso dessa área ao redor do mundo e no Brasil, cada vez mais o número de oficinas e cursos aumenta.

Segundo Lobão (*apud* SIQUEIRA 2016, p. 28), uma oficina de Escrita Criativa possui seu “foco em desenvolver a criatividade de escritores e roteiristas”. Então, é esperado que a pessoa intitulada a ministrar esse trabalho seja capaz de equilibrar ambos os conceitos em seus resultados práticos: a Escrita e a Criatividade na mesma oficina. Conforme Lamas e Hintz (2002) (*apud* SIQUEIRA 2016, p. 19),

[...] o método dessa oficina seria o de usar técnicas e motivações específicas no campo da criatividade para desencadear a criação do texto literário; e a palavra “oficina” pode ser entendida como a organização de encontros ou de determinado ambiente para ser exercido e praticado um ofício: neste caso, o ofício de escrever criativamente.

Em Machado (2012), vê-se a relevância que o professor possui dentro de uma oficina de EC. A autora alimenta esse argumento trazendo um ponto visto na publicação prévia de Matias (2007), que discorre sobre a função do(a) professor(a) e do conceito da oficina, e apresenta dicas práticas para auxiliar o leitor sobre o funcionamento da EC e como pode se dar o desenvolvimento dessa:

Um ambiente favorável, com silêncio ou com música gera uma atmosfera calma; ter à mão muitos elementos de suporte, como livros, objetos, pinturas, etc., são requisitos que despertam o aluno para a criatividade. Facultar situações de aprendizagem estimula o aluno e desenvolve aptidões escondidas que se revelam através de debates, de projetos, de leituras ou de pesquisas (MACHADO, 2012, p. 15 *apud* MATIAS, 2007, *online*).

Dessa forma, entendemos que o objetivo de uma oficina de EC é o de materializar a criatividade através da escrita, com o auxílio de um profissional apto que guie o processo através de diferentes dinâmicas. A Oficina de Escrita Criativa, relatada neste artigo, em sua próxima seção, deu-se em um Espaço de Educação Terapêutica. Uma vez que a oficina foi moldada a partir da perspectiva da Educação Terapêutica, se faz importante entendê-la, para melhor compreensão posterior da forma como foi aplicada e desenvolvida.

A Educação Terapêutica é uma contribuição da Psicanálise à área da educação. Ela pode ser definida como um conjunto de práticas cujo objetivo é incluir crianças e

adolescentes com algum Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) dentro do sistema de ensino. Em Dalmoro e Silveira (2020, p. 55), vemos que “A Educação Terapêutica tem sido uma estratégia cada vez mais utilizada na última década, visando à inclusão de crianças com necessidades especiais dentro do ensino regular”.

Para a Psicanálise, a educação é o instrumento que constrói o sujeito (KUPFER, 1997). Essa autora também escreveu sua visão sobre a conceitualização da Educação Terapêutica, e que é transcrita para auxiliar o(a) leitor(a) a uma compreensão abrangente dessa prática:

[...] um conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios de desenvolvimento, ou se quiserem, crianças cuja posição na rede da linguagem, cuja inscrição no registro simbólico apresentam falhas ao ponto de ficar comprometida a sua constituição subjetiva, sua relação com o outro e sua circulação no campo social: psicóticas, autistas, síndromicas, ou algumas portadoras de deficiências para quem tais falhas simbólicas acabam por se instalar (KUPFER, 1997, p. 57).

Assim sendo, a Educação Terapêutica consiste em um conjunto de práticas que se aplicam ao espaço educacional de pessoas com algum TGD para um aprendizado que o identifique como sujeito. Uma vez que frequentemente esses estudantes são marginalizados pela sociedade e não têm sua opinião validada, a Educação Terapêutica surge como uma “tentativa de recriar novamente a verdadeira essência de uma personalidade” (CALLEGARO, 2014, p.7), fornecendo escuta e compreensão no ambiente de aprendizagem. Em Callegaro (2014), lemos que um dos pilares cruciais está no(a) professor(a) e a forma como esse profissional propicia o ambiente em sala de aula.

O autor defende uma convivência aluno(a)-professor(a) acompanhada de empatia: “Neste processo da convivência que sente o outro, o(a) educador(a) terapêutico vivencia imediatamente a necessidade da criança” (CALLEGARO, 2014, p. 117), pois “a exigência à criança se encontra em relação à exigência que o educador terapêutico se coloca a si mesmo” (CALLEGARO, 2014, p. 118). Podemos entender que, nessa perspectiva, o(a) estudante se vê refletido no trabalho do(a) professor(a).

A criação de um ambiente saudável para o aprendizado também se faz de notória relevância. Dessarte, o(a) educador(a) “evoca em si um determinado estado de ânimo, uma determinada postura, complementar à da criança” (CALLEGARO, 2014, p. 117). Nessa etapa, podemos relacionar com o que foi dito anteriormente em Matias (2017) sobre a influência do ambiente na oficina de Escrita Criativa. A utilização de canções ambientes, diferentes imagens e dinâmicas ativas, ou seja, a ambientação da sala de aula juntamente com a postura do profissional oficinairo são pilares definitivos para a prática da Educação Terapêutica.

Ainda em Callegaro (2014, p. 118), temos uma ilustração dos aspectos citados sobre a Educação Terapêutica:

Todo aprendizado, em especial o da criança necessitada de cuidados anímicos, é aprender pela experiência, pelo próprio fazer. Do fazer concreto se chega à ideia cognitiva, portanto ao aprender. O educador e professor estão ao lado da criança, prevendo a tarefa e tateando as possibilidades da criança.

Assim como a Escrita Criativa também é pautada no criar, no transformar a imaginação em linguagem, ou seja, na materialização do pensamento, a Educação Terapêutica cria seu diálogo com essa oficina de escrita no modo de aprender. Finalizando, a Educação Terapêutica não é centrada em diversos conceitos científicos nem composições complexas (CALLEGARO, 2014), mas em enxergar o aluno como sujeito. As práticas se dão no ambiente saudável de aprendizado e no fundamental papel do(a) professor(a), para que a ação garanta os resultados pretendidos.

A partir dos estudos revisados anteriormente sobre o que são e como se fazem a Escrita Criativa e a Educação Terapêutica, seguimos agora para a próxima seção do texto, que se refere à oficina específica ministrada no Espaço de Educação Terapêutica Casa Vida, Porto Alegre, no segundo semestre de 2021.

3 RELATO PEDAGÓGICO DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

A Oficina de Escrita Criativa ministrada no Espaço de Educação Terapêutica Casa Vida se deu em 20 (vinte) encontros presenciais durante um semestre. Cada encontro teve a duração de duas horas e, no total, quatro estudantes participaram das atividades. Duas leituras guiaram as primeiras conversas sobre essa atividade: “Escritores Criativos e Devaneios”, de Sigmund Freud (1996[1907]), e “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire (1981).

No primeiro texto citado, o de Freud ([1907] 1996, p. 80), alguns pensamentos do pai da psicanálise foram fundamentais para a confecção da oficina. Em aspectos gerais, ele relaciona o ato de escrever criativamente com o brincar infantil. Ele conceitua “devaneio” como os castelos no ar criados [...] pela criança que cresce e para de brincar. Ou seja, a fantasia:

Da mesma forma, a criança em crescimento, quando pára de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios.

Lembrando a seção anterior do artigo, em que a Educação Terapêutica é fundada na Psicanálise e seu objetivo é ver o aluno com TGD como sujeito, vale comentar que Freud ([1907] 1996, p. 82) desenvolve sua opinião sobre atividade imaginativa, em que “O trabalho mental vincula-se a uma impressão atual, a alguma ocasião motivadora no presente que foi capaz de despertar um dos desejos principais do sujeito”.

O autor finaliza, então, trazendo que “a obra literária, como o devaneio, é uma continuação, ou um substituto, do que foi o brincar infantil” e que, enquanto lemos o devaneio dos outros, “deleitamos com nossos próprios devaneios” (FREUD, [1907] 1996,

p. 84). Aplicando-se novamente ao estudo sobre Educação Terapêutica, a função do professor, que se faz crucial nessa prática, é de entender que existe um inconsciente que age em devaneios através das palavras escritas pelo escritor criativo, neste caso, os alunos da oficina.

No segundo texto, de Paulo Freire (1981, p. 17), uma reflexão que o educador brasileiro traz nessa obra é a de que não há escrita sem a leitura. Segundo o autor, o ato de ler e de escrever são indicotomizáveis. Com isso, como cada encontro da Oficina de Escrita Criativa aqui descrita buscava desenvolver um conteúdo, sempre se fazia com base em uma leitura conjunta, a fim de não só relacionar as duas habilidades (leitura e escrita), mas também inspirar a criatividade dos alunos a partir delas.

Por exemplo, em uma aula com o objetivo de estimular a criatividade a partir da expansão de vocabulário, trabalha-se com sinônimos e antônimos. Para isso, o livro de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, “Pinote, o Fracote e Janjão, o Fortão”, edição de 2019, foi lido em aula. Outro exemplo é o de um dos encontros sobre rima e consciência fonológica (ao total, foram quatro encontros sobre essa temática), e foi visto conjuntamente “O Chapeuzinho Amarelo”, edição de 2019, de Chico Buarque e Ziraldo. Sempre uma leitura prévia guiava a análise sobre o conteúdo que seria escrito.

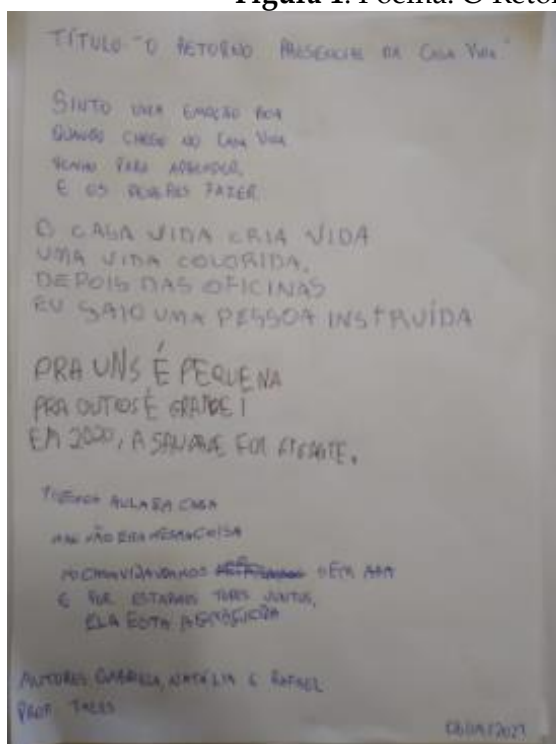
Outro ponto relevante do texto de Freire (1981, p. 11) é a passagem: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Interpreta-se que a gente conhece uma palavra que dá um significado a algo que o aluno já conhece. Relacionando-se com o texto de Freud e o contexto geral da Educação Terapêutica, o professor buscou enxergar nos alunos a relação que eles criavam com os vocabulários novos, o que lhes vinha à mente e quais os seus julgamentos sobre o uso daquele vocábulo, exemplificativamente.

Foi com essas ideias apresentadas que os encontros foram planejados e realizados. Em sequência, compartilharam-se alguns relatos em imagem e escrita sobre o resultado positivo de diversos encontros com o que foi proposto anteriormente. Ao final, foi realizado o I Sarau Literário do Casa Vida, em que os alunos leram em voz alta suas criações literárias para familiares e amigos presentes. Para preservar a imagem dos alunos, não será feito o compartilhamento de imagens do sarau.

No primeiro encontro, no qual foram vistas as rimas e a consciência fonológica, em 3 de setembro de 2021, com base em “O Chapeuzinho Amarelo”, foi criado um poema intitulado “O Retorno Presencial da Casa Vida”. Com a discussão sobre as rimas, foi proposta a criação de um poema rimado sobre o que os(as) estudantes sentiram com o recente retorno das aulas presenciais, que se deu no início do segundo semestre, com o(a)s aluno(a)s já vacinados. O tema foi escolhido por ser um sentimento em comum entre os quatro alunos.

Após leitura conjunta do livro, emitimos nossas opiniões sobre a história e identificamos as rimas no texto. No próximo momento, relacionamos com o que sentimos com relação ao retorno presencial das aulas e escreveu-se uma lista de palavras sobre o que cada um considerava importante. Fez-se um sorteio de palavras e cada um teria que encontrar uma rima com a palavra sorteada. Após esse exercício, houve uma escrita em conjunto de um poema, exposto na Figura 1. De um lado, o original escrito à mão e, do outro, a transcrição:

Figura 1: Poema: O Retorno Presencial da Casa Vida



“O Retorno Presencial da Casa Vida”

Sinto uma emoção boa
Quando chego no Casa Vida
Venho para aprender
E os deveres fazer

O Casa Vida cria vida
Uma vida colorida
Depois das oficinas
Eu saio uma pessoa instruída

Pra uns, é pequena
Pra outros, é grande
Em 2020, a saudade foi gigante

Tivemos aula em casa
Mas não era a mesma coisa
No Casa Vida, voamos sem asa
E por estarmos todos juntos
Ela está agradecida.

Fonte: produção textual dos estudantes da pesquisa, 2022.

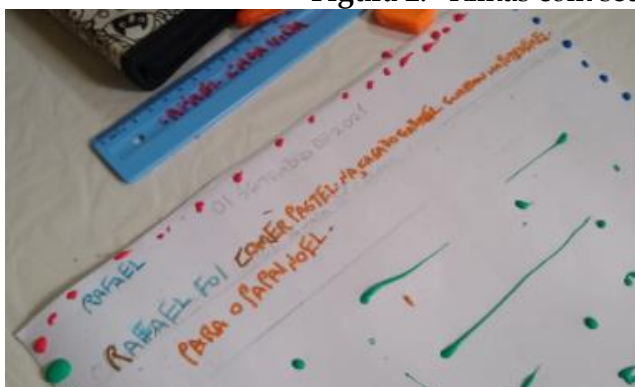
Em sequência, o próximo encontro a ser relatado foi o do dia 15 de setembro, quando se trabalhou a questão nominal do sujeito. Para isso, o professor refletiu sobre o conceito de nome próprio e sua escrita, trazendo isso de Gerber e Zanotti (2020, p. 68):

Lacan destaca que uma das características do nome próprio é a de se ligar ao traço de sua escrita, a essa marca. Portanto, o nome próprio enquanto marca ganha relevo em sua teoria não vinculada ao som - como propôs Gardiner -, mas à letra - como indica Mill.

Então, ao escrever seu próprio nome ou ao escutá-lo sendo chamado, a pessoa se entende como sujeito de diferentes formas. Nesse encontro, lemos conjuntamente “O Gigante sem nome”, de Maria Mazetti, edição de 1984. Como “A letra se faz um “suporte material do significante” (GERBER, ZANOTTI, 2020, p. 68), ou seja, auxilia na materialização da reflexão do sujeito, após tais reflexões, trabalhou-se com rimas utilizando seu nome escrito, em que cada letra deveria carregar uma palavra que tivesse significado para si.

Abaixo, nas figuras, é possível encontrar os textos e, ao lado, as transcrições:

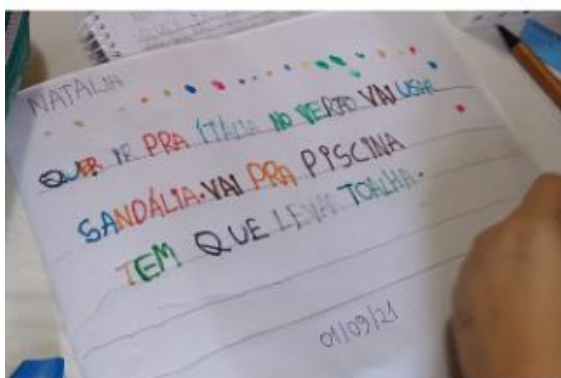
Figura 2: “Rimas com seu nome: Rafael”



Rafael
Foi comer pastel
Na casa do Gabriel
Guardou um pote de mel
Para o papai noel.

Fonte: Produção textual dos estudantes, compilado pelo autor, 2022.

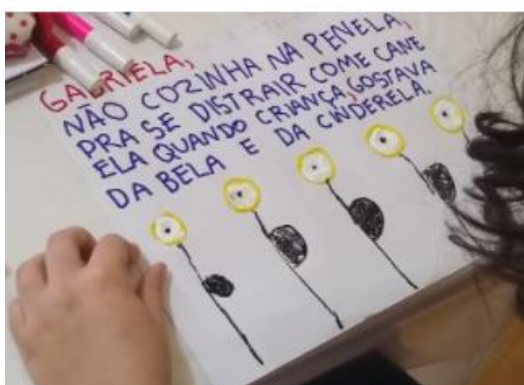
Figura 3: “Rimas com seu nome: Natalia”



Natalia
Quer ir pra Itália
No verão vai usar sandália
Vai pra piscina
Tem que levar toalha.

Fonte: produção textual dos estudantes da pesquisa, 2022.

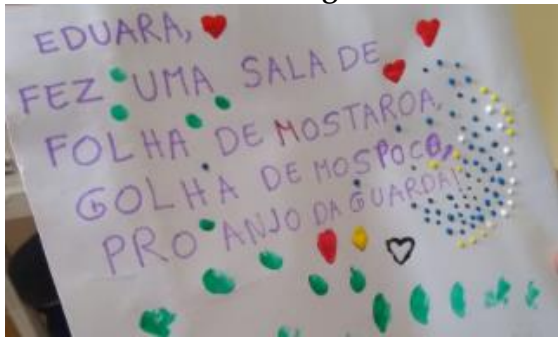
Figura 4: “Rimas com seu nome: Gabriela”



Gabriela
Não cozinha na panela
Pra se distrair come canela
Ela quando criança,
Gostava da Bela e da Cinderela

Fonte: produção textual dos estudantes da pesquisa, 2022.

Figura 5: “Rimas com seu nome: Eduarda”



Eduarda

Fez uma salada de folha de mostarda

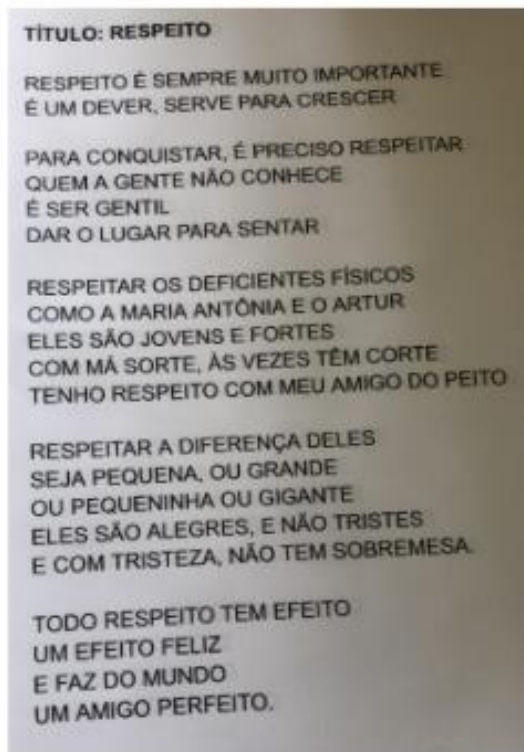
Guardou um pouco pro seu anjo da guarda

Fonte: produção textual dos estudantes da pesquisa, 2022.

O Espaço de Educação Terapêutica Casa Vida possui seu pilar em seis valores: respeito, empatia, parceria, pertencimento, resiliência e união. Com isso, em diversos encontros, desenvolveram-se poemas relacionados a essas temáticas. Para esses encontros, no lugar de textos já publicados, trabalhou-se com relatos orais. Cada aluno ficou responsável por um valor e, durante uma semana, conversaram em casa com familiares e via internet com os amigos e fizeram pesquisas *online* sobre o tema em debate. Assim, compartilharam em aula histórias que envolviam cada valor, comentaram nos grupos e escreveram um poema sobre ele.

Por conta do tamanho dessa escrita, foi escolhido apenas o tema “Respeito”, como pode se ver a seguir

Figura 6: Poema: Respeito



Título: Respeito

Respeito é sempre muito importante
É um dever, serve para crescer

Para conquistar, é preciso respeitar
Quem a gente não conhece
É ser gentil
Dar o lugar para sentar

Respeitar os deficientes físicos
Como a Maria Antônia e o Artur
Eles são jovens e fortes
Com má sorte, às vezes têm corte
Tenho respeito com meu amigo do peito

Respeitar a diferença deles
Seja pequena, ou grande
Ou pequeninha ou gigante
Eles são alegres, e não tristes
E com tristeza, não tem sobremesa

Todo respeito tem efeito
Um efeito feliz
E faz do mundo
Um amigo perfeito.

Fonte: produção textual dos estudantes da pesquisa, 2022.

Ao final do semestre, no último encontro, foi realizado o I Sarau Literário da Casa Vida, uma oportunidade para os alunos compartilharem seus resultados com seus familiares e amigos. O sarau contou com a apresentação de dois jograis (leituras em conjunto em voz alta) e com leituras individuais. O resultado foi positivo, empoderador e, conforme a Educação Terapêutica traz, desenvolveu o potencial de cada um, reconhecendo-os como sujeitos. Com isso, finaliza-se este relato pedagógico e seguimos as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou relacionar as práticas de Escrita Criativa em um Espaço de Educação Terapêutica com diversas bibliografias sobre o tema. Nesta seção, buscou-se relacionar as ideias propostas e apresentadas com o que se obteve ao realizar a disciplina.

Em Freire (1981), que trouxe a relação da leitura e da escrita como diretamente relacionadas, houve um resultado positivo na apresentação das temáticas da aula a partir de uma dinâmica de leitura que envolvesse o tópico da lição. Assim, os(as) estudantes familiarizaram-se com as temáticas de cada aula a partir de um resultado prático prévio, que auxiliou na nova produção textual proposta.

Em Freud ([1907] 1996), observamos que a escrita de um jovem adulto se relaciona com o brincar infantil. Assim, para um escritor criativo, há uma relação de prazer e imaginação direta com o ato de compor trabalhos literários. Com a oficina acontecendo em um Espaço de Educação Terapêutica que, como já apontado, é um conjunto de saberes psicanalíticos aplicados na educação, foram notados bons resultados.

Destarte, este relato pedagógico descreveu como se deu uma oficina de Escrita Criativa em um ambiente de Educação Terapêutica. O autor espera que inspire, de alguma forma, outros(as)icineiros(as) de EC a desempenharem atividades nesta área que vem ganhando muito espaço no Brasil nas últimas décadas. Desenvolver tanto a escrita como a criatividade com nossos(as) alunos(as) é um estímulo a suas potencialidades, ampliando suas visões sobre o mundo e os enxergando como sujeitos em sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS BRASIL, L. A. de. **Histórico das oficinas literárias**. Disponível em: <http://www.laab.com.br/oficina.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CALLEGARO, B. Em que consiste a atuação da educação terapêutica?. **Brasil, Arte Médica Ampliada**, vol. 34, n. 3, 2014.

DALMORO, R.; SILVEIRA, G. Educação Terapêutica: tratamento do Transtorno do Espectro Austista (TEA) a partir da inclusão escolar. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, Brasil, 2020.

DI NIZO, R. **Escrita Criativa: o prazer da linguagem**. São Paulo: Editora Summus, 2008.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. *In*: FREUD, S. **“Gradiva” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Edição Standard Brasileira, vol. IX, Rio de Janeiro: Editora Imago, Brasil, 1996. p. 78-85.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, Brasil, 1981.

GERBER, K.; ZANOTTI, S. Nome próprio: influências teóricas e incidências clínicas da nomeação na obra de Lacan. **Tempo Psicanalítico**, v. 52.1, Brasil, 2020.

KUPFER, M. C. Educação Terapêutica: o que a Psicanálise pode pedir à educação. **Revista Estilos da Clínica (USP)**, vol. 2, n. 2, Brasil, 1997.

LAMAS, B.; HINTZ, M. **Oficina de criação literária: um olhar de viés**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MACHADO, S. **A Escrita Criativa no 1º Ciclo**. Repositório comum: Instituto Politécnico de Beja, 2012.

MATIAS, J. **Como desenvolver a criatividade?**. 2007. Disponível: <http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/DesenvolverCriatividade.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SIQUEIRA, Y. **Oficina literária de escrita criativa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/9237>. Acesso em: 12 jan. 2022.

O outro lado da história: um pouco da realidade dos professores com deficiências no mercado de trabalho

*The other side of the story:
a little of the reality of teachers with disabilities in the labor market*

PALOMA CRISTINA FERREIRA MOISÉS

Graduada em Letras (UNIPAM)

E-mail: palomacristina@unipam.edu.br

ELIZENE SEBASTIANA DE OLIVEIRA NUNES

Professora orientadora (UNIPAM)

E-mail: elizene@unipam.edu.br

Resumo: A inclusão tem sido tema recorrente na sociedade contemporânea, em seus mais variados aspectos. Com foco neste tema geral, o presente trabalho tem por objetivo estudar a inclusão das pessoas com deficiência, voltando o olhar, mais especificamente, para o profissional docente. Para tanto, o estudo teve como bases metodológicas pesquisas bibliográficas, webliográficas e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica e webliográfica, de cunho exploratório, se deu por meio de leitura e análise de artigos, de dissertações, de matérias jornalísticas e, em especial, de legislações que se relacionam ao tema. Já a pesquisa de campo, de cunho descritivo, foi realizada com profissionais docentes que possuem alguma deficiência (física, visual ou auditiva) e que atuam no ambiente escolar no âmbito do município de Patos de Minas (MG). Os estudos e as percepções evidenciam a necessidade de ampliar as discussões sobre a integração das pessoas com deficiência, em especial os professores, no seu ambiente de trabalho. **Palavras-chave:** Inclusão. Pessoas com deficiência. Professores. Mercado de trabalho.

Abstract: Inclusion, in various aspects, has been a recurring theme in contemporary society. With a focus on this general theme, the present work aims to study the inclusion of people with disabilities, specifically in the teaching profession. To this end, the study had, as its methodological basis, bibliographical and webliographical research and field research. The bibliographical and webliographical research, of an exploratory nature, took place through the reading and analysis of articles, dissertations, journalistic articles, and, in particular, legislation related to the theme. The field research, of a descriptive nature, was carried out with teaching professionals who have a disability (physical, visual, or hearing) and who work in the school environment within the municipality of Patos de Minas (MG). The studies and the perceptions show the need to expand the discussions about the inclusion of people with disabilities, especially teachers, in their work environment.

Keywords: Inclusion. People with disabilities. Teachers. Labor market.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pessoas com deficiência, tanto física quanto mental, foram vistas de formas diferentes em cada época da história. Na história da humanidade, essas pessoas eram consideradas incompletas, incapazes ou anormais e eram simplesmente excluídas pela sociedade. Esses acontecimentos espalharam no consciente coletivo da sociedade a ideia de que essas pessoas estavam em um nível abaixo do corpo social. A trajetória histórica e social da população com deficiência foi bastante árdua.

No contexto atual, houve muitas mudanças. Sabe-se que, no Brasil, em especial a partir da década de 90, vem se reconfigurando a proposta de uma sociedade inclusiva, pelo menos no formato de um discurso oficializado. Por meio de criações de leis e de políticas públicas e sociais, pode-se dizer que ocorreu evolução no que se refere aos tratamentos e aos direitos das pessoas com deficiência (tanto física quanto mental). No entanto, as pessoas com deficiência (PcD) ainda enfrentam no seu cotidiano muitos desafios. Apesar de existirem dispositivos legais que asseguram direitos a esses cidadãos, não é simples a inclusão deles na sociedade e, principalmente, no mercado de trabalho. Nem sempre o processo de inclusão se dá de forma realmente efetiva.

Numa sociedade em que, apesar dos avanços, as pessoas com deficiência ainda são vistas com olhar diferente, em muitas situações, falar de inclusão é sempre importante. São vários obstáculos que as pessoas com deficiência enfrentam principalmente no que se refere à inclusão no mercado de trabalho. Dessa forma, o desenvolvimento do presente estudo justifica-se pela própria relevância do tema. Justifica-se relacionar e pesquisar de maneira mais aprofundada os desafios enfrentados pela PcD, de modo mais específico, pelos professores, pois, voltando o olhar para a inclusão no ambiente escolar, observa-se um grande número de estudos voltados para a realidade da inclusão de alunos com deficiências, mas poucos trabalhos voltados para a análise da realidade que envolve o docente com deficiências. Além disso, a proposição de um estudo voltado mais especificamente para o acolhimento dos professores com deficiências, aqui limitadas às físicas, visuais e auditivas, é uma forma de fomentar reflexões que levam o olhar das pessoas para o outro lado da história, incluindo, é claro, a aluna autora deste estudo, que, como futura professora, poderá lidar em sua prática com situações que poderão lhe exigir posicionamentos e reflexões proporcionados por meio dos estudos aqui empreendidos.

Nesse contexto, voltando o olhar de forma mais específica para os professores com deficiências, este estudo busca resposta aos seguintes questionamentos: como é o processo de inclusão desses profissionais no mercado de trabalho? Eles se sentem realmente incluídos nos processos do contexto educacional? Quais as principais dificuldades enfrentadas por eles no ambiente de trabalho?

Parte-se da hipótese de que os professores com deficiência estão cada vez mais ocupando espaços de trabalho no ambiente escolar, mas que, apesar disso, ainda vivenciam dificuldades similares às demais pessoas com deficiência quando de sua inserção no mercado de trabalho, perpassando essas dificuldades pela estrutura física da escola, pela aceitação dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar e pelo respeito ao profissional em sala de aula. Acredita-se, até pelo fato de a inclusão desses docentes ainda ser pouca discutida, que a realidade do contexto escolar ainda revele o preconceito

por parte de pais, alunos e direção, quanto à capacidade de trabalho desse docente em sala de aula.

Busca-se, neste estudo, portanto, entender o processo de inclusão de professores com deficiência física, visual ou auditiva no mercado de trabalho, em especial no contexto escolar de sala de aula. Para tanto, necessário se faz abordar outros aspectos mais amplos, por isso se faz, inicialmente, baseando-se em pesquisa bibliográfica e webliográfica, uma abordagem geral acerca do próprio termo e acerca de legislações que dispõem sobre questões voltadas para as pessoas com deficiência, (PcD) para, depois, discorrer sobre a inserção delas no mercado de trabalho, em especial os profissionais que escolheram a docência como profissão, e sobre os desafios que se apresentam nesse processo, realizando reflexões possíveis a partir dos dados levantados na pesquisa de campo, feita com professores atuantes no município de Patos de Minas (MG).

2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEITO E TIPOLOGIA

Cumprido destacar, antes de qualquer definição, que a história das pessoas com deficiência é árdua, pois, desde a Idade Antiga até a Idade Média, as pessoas com deficiência faziam parte de um processo de eliminação e de exclusão por parte da sociedade. Para muitas civilizações, como na Grécia Antiga, as crianças consideradas deficientes eram deixadas em locais desertos para morrerem. Esse ato visava devolvê-las às divindades. Em trechos da Bíblia, tem-se que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade com intuito de serem curadas e salvas por Deus. “As questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil – por meio de mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras – foram construídas culturalmente” (FIGUEIRA, 2008, p. 17). Por essa razão culturalmente empregada, as pessoas com deficiência eram vistas como um tipo de “aberração”.

Para trazer à tona questões conceituais acerca da deficiência, é importante destacar que o conceito de pessoa com deficiência passou por significativas transformações.

A abordagem da deficiência caminhou de um modelo médico, no qual a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, para um modelo social e mais abrangente, que compreende a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserida. Nesta nova abordagem, utiliza-se como ferramenta a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS), no âmbito da avaliação biopsicossocial (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, [s.d.], p. 1).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, aprovada pelo Brasil por intermédio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de

julho de 2008, estabeleceu essa mudança conceitual e, em seu artigo 1º dispõe que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

A deficiência é, portanto, um conceito em evolução; ela é resultado da interação entre pessoas com impedimentos (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) e as barreiras devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. A deficiência é vista, de forma geral, não apenas como uma limitação fisiológica, mas também como uma limitação ambiental, em que o ambiente é o fator que determina a deficiência.

Esse novo conceito não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva. Em outras palavras, o conceito de pessoa com deficiência que consta da Convenção supera as legislações tradicionais que normalmente enfocam o aspecto clínico da deficiência.

Nesse mesmo sentido, a Lei Federal nº 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê em seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

De acordo com Carvalho e Almeida (2012), é importante notar que, ao contrário de outros grupos sociais visivelmente homogêneos e com necessidades compartilhadas, as pessoas com deficiência têm na própria diversidade uma de suas mais evidentes características. Sendo assim, há diferentes tipos de deficiências. Os tipos de deficiência correspondem às alterações biológicas e suas necessidades específicas.

Na legislação brasileira, os diferentes tipos de deficiência estão categorizados no Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo 4º:

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

Em decorrência das concepções de deficiência que vão sendo trazidas, principalmente nas legislações mais recentes, cabe salientar sinteticamente a evolução também na forma de usar a terminologia. Durante muito tempo, as expressões “pessoas portadoras de deficiência” ou “portadores de necessidades especiais” foram utilizadas para se referir a alguém com deficiência.

Silva ([s.d.], [s.p.]), ao apresentar explicações sobre essas terminologias, afirma que,

na maioria das vezes, desconhece-se que o uso de determinada terminologia pode reforçar a segregação e a exclusão. [...] o termo "portadores" implica em algo que se "porta", que é possível se desvencilhar tão logo se queira ou chegue-se a um destino. Remete, ainda, a algo temporário, como portar um talão de cheques, portar um documento ou ser portador de uma doença. A deficiência, na maioria das vezes, é algo permanente, não cabendo o termo "portadores". Além disso, quando se rotula alguém como "portador de deficiência", nota-se que a deficiência passa a ser "a marca" principal da pessoa, em detrimento de sua condição humana.

Ainda segundo Silva ([s.d.], em meados da década de 90, passa a ser utilizada a terminologia "pessoas com deficiência", cuja sigla é PcD, que permanece até hoje e que é a terminologia considerada adequada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). Isso mostra que deve ser ressaltada a pessoa à frente de sua deficiência, ou seja, valoriza-se a pessoa acima de tudo, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

As mudanças no decorrer do tempo referentes às concepções de deficiência mostram a evolução das sociedades para o respeito às diferenças individuais. No entanto, ainda há muitas barreiras para serem derrubadas. Assim, um caminho para se tentar superar essas barreiras, ou pelo menos para amenizá-las, é a criação de legislações que garantam direitos a essas pessoas, e, além da criação, o conhecimento e divulgação dessas legislações.

3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DAS PcD

Nota-se que houve um desenvolvimento lento e gradativo da percepção social da deficiência, passando esta por conceitos e tratamentos diversos, variáveis em relação ao período histórico e em relação aos valores e culturas de cada povo e de cada época.

Conforme Bonfim (2018, p. 8),

apesar de atitudes preconceituosas e discriminatórias direcionadas às pessoas com deficiência ainda serem perceptíveis nas relações sociais contemporâneas, as duas grandes guerras do século XX contribuíram para uma guinada na quebra do paradigma de exclusão social que permeou a trajetória desse grupo. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, numerosos soldados que adquiriram uma deficiência nos campos de batalha passaram a exigir de suas sociedades um tratamento que lhes possibilitasse ser vistos como cidadãos em igualdade de condições com os demais.

Internacionalmente, destacam-se, nesse período pós-guerra, importantes documentos que, gerados em diferentes momentos, tornaram-se marcos históricos e nortearam as conquistas em diversos campos, tanto para as pessoas de uma maneira geral, como particularmente para aquelas com necessidades especiais. Destacam-se, dentre eles: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999) e a Carta do Terceiro Milênio (1999).

No Brasil as mudanças também foram alinhadas à trajetória observada mundialmente. "Influenciados pelos movimentos internacionais e respaldados nas resoluções da ONU, [...] inseriram no texto da Carta Magna de 1988 o reconhecimento

formal dos direitos de cidadania desse segmento, prevendo a adoção de diversas medidas para possibilitar a plena inclusão social” (BONFIM, 2018, p. 9).

Tendo em vista o aspecto das dificuldades de quem porta alguma deficiência, a constituição conta com mais de 60 textos entre emendas e leis, que empenham o papel de estabelecer acessibilidade. Dentre elas podemos destacar: isenção do IPI, acréscimo de 25% na aposentadoria por invalidez, amparo social, desconto na conta de energia elétrica, isenção do IPTU, isenção da tarifa no transporte público, entre outras.

Mais adiante, a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com *status* de emenda constitucional e a aprovação da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e regulamenta dispositivos da referida convenção, corroboraram o intento do Parlamento brasileiro de consolidar uma mudança, pois, “com os referidos atos normativos, a deficiência passa a ser vista como uma questão social e, como tal, demanda a adoção de medidas para eliminar barreiras físicas, informacionais e atitudinais e para garantir a plena inclusão social da pessoa com deficiência na vida comunitária” (BONFIM, 2018, p. 9).

Além dessas, há ainda leis referentes ao ambiente, as quais se destacam como fundamentais para quebrar barreiras do dia a dia.

Todos os dias, as pessoas com deficiência cruzam com diversas barreiras por causa da falta de acessibilidade. Sim, ainda hoje, isso é uma realidade! A falta de acessibilidade está acontecendo nesse exato momento. Acontece quando um cadeirante deseja fazer uma compra, mas a loja não possui rampa de acesso. Acontece quando uma pessoa cega vai a um restaurante e ele não tem cardápio em braile. Acontece quando um surdo quer assistir a um vídeo, mas ele está sem legenda e tradução para Libras (Língua Brasileira de Sinais) (COELHO, 2012, [s.p.]).

A Lei nº 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. É a primeira totalmente voltada à acessibilidade, com a visão de quebrar barreiras no dia a dia, sejam elas urbanas, arquitetônicas, nos transportes ou na comunicação, assegurando, assim, a autonomia das pessoas com deficiência e oportunidade para todos.

Quatro anos mais tarde, em 2004, saiu o Decreto nº 5296, que reforçou o que Lei nº 10.098 já dizia, como atendimento prioritário, projetos arquitetônicos e urbanísticos acessíveis, acesso à comunicação e informação, e trouxe de novo as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) como parâmetros de acessibilidade a serem seguidos. Foi graças a esse decreto que a ABNT lançou vários padrões de acessibilidade. Todos esses parâmetros estão reunidos no manual da ABNT 9050 e têm como foco a acessibilidade em um projeto, construção, instalação e adaptação de edificações.

Além disso, há que se destacar a questão da educação das pessoas com deficiência e a legislação a esse fator relacionada. Segundo determina a LDB nº

9.394/1996, em seu art. 58, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Destaca ainda que, para que a lei seja cumprida e esses sujeitos sejam amparados, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado.

Cabe destacar nesta parte deste estudo que a legislação brasileira que contempla aspectos específicos para as pessoas com deficiência, visando à integração social dessas pessoas e garantindo a todos a possibilidade de serem vistos como cidadãos em igualdade de condições com os demais, é bastante ampla¹, não sendo o objetivo deste trabalho aprofundar nessa seara, mas tão somente discorrer sobre as mais representativas nos últimos tempos.

Como o presente trabalho é voltado, especialmente, para a realidade dos professores com deficiência atuantes no município de Patos de Minas (MG), é importante destacar que, no âmbito municipal, há também legislações que abarcam disposições acerca das responsabilidades e competências do município quanto às pessoas com deficiência, como a Lei Orgânica do Município de Patos de Minas, de 24 de maio de 1990.

Outra lei que pode ser destacada é a Lei Complementar nº 2/1990, que dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos municipais. No artigo 13, descreve-se que as formas de provimento em cargo público serão mediante a nomeação, a promoção, o acesso, a readaptação, a reversão, o aproveitamento e a reintegração. Na seção IV, Da readaptação, assim fica disposto:

Art. 43 Readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica.

§ 1º Se julgado incapaz para o serviço público, o servidor será aposentado.

§ 2º A readaptação será efetivada em cargo de carreira de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

§ 3º Em qualquer hipótese, a readaptação não poderá acarretar aumento ou redução da remuneração do servidor.

§ 4º O servidor readaptado submeter-se-á, periodicamente, às avaliações com profissionais habilitados e a exames médicos, pelo órgão competente, a fim de ser verificada a permanência das condições que determinaram sua situação e o monitoramento de tratamento e das condições de trabalho.

Art. 45 Somente poderá ser readaptado o servidor estável.

¹ Para conhecer o rol dessa legislação, pode-se consultar documento organizado por Bonfim (2018), atualizado até dezembro de 2018 e publicado pelas edições da Câmara. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/36841/legislacao_pessoa.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 out. 2020.

Além disso, há leis que dispõem sobre as questões de acessibilidade e estruturação urbana, como a Lei Complementar nº 271, de 1º de novembro de 2006, e a Lei Complementar nº 379, de 24 de janeiro de 2012, que institui o código de posturas do Município de Patos de Minas, trazendo esta última questões bem específicos acerca da acessibilidade, em seus artigos 23, 26, 114 e 288.

Há também a Lei nº 6.561, de 22 de maio de 2012, que cria o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Patos de Minas, um órgão deliberativo, paritário, de caráter permanente, não remunerado.

Por fim, destaca-se ainda a lei complementar nº 504, de 27 de março de 2015, que altera o artigo 1º da Lei Complementar n.º 097, de 25 de maio de 1999, para elevar o percentual de vagas reservadas às pessoas portadoras de deficiência, ficando a administração pública direta e indireta do município obrigada a reservar 10% (dez por cento) dos cargos ou empregos públicos, em todos os níveis, para pessoas portadoras de deficiência.

Analisando-se as legislações, vê-se que elas asseguram a inclusão, o emprego, a qualidade de vida e a acessibilidade às PcD. No entanto, muitas vezes elas não são cumpridas e/ou colocadas em prática.

4 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Sabe-se que o trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano produz sua própria existência. Essa afirmação condiz com a definição dada por Karl Marx quanto ao que seria o trabalho. A ideia não é que o ser humano exista em função do trabalho, mas é por meio dele que produz os meios para manter-se vivo. Como esclarece Pardim (2014, p. 10),

o trabalho é atividade pela qual se exerce a cidadania, fazemos cumprir nossos direitos, ganhamos nosso sustento para podermos constituir uma nova família. E assim o é para a pessoa com deficiência, sem trabalho, não há perspectiva de crescimento, não há motivação para o estudo e o aperfeiçoamento. Nós mesmos, muitas vezes pensamos: como sobreviver sem trabalho? Trabalho é muito mais do que emprego e sustento, é o caminho para uma vida de respeito e esperança.

Compreendendo-se trabalho dessa forma, entende-se que ele deva ser algo oportunizado a todas as pessoas. Nesse contexto, cumpre destacar que, apesar disso, os desafios e a superação no ambiente de trabalho é algo vivenciado no dia a dia pelas pessoas com deficiência. A efetiva inclusão desses profissionais na sociedade contemporânea é algo ainda longe de ser concluída, pois a discriminação às PcD quanto a sua capacidade e competência para exercer determinadas funções é uma realidade presente no mercado de trabalho. A Constituição Federal (1988) em seu art. 7º coloca que o trabalhador com deficiência deve estar assegurado de qualquer discriminação no que diz respeito a salário e a critérios de admissão. Contudo, sabe-se que nem sempre isso acontece.

Na sociedade atual, as práticas que proporcionam a inserção desse trabalhador no mercado de trabalho ainda se restringem aos pré-conceitos. O grande desafio para as empresas no que tange à contratação desses profissionais é a adaptação física do local de trabalho para receber os futuros trabalhadores. Além disso, os rótulos preestabelecidos pela sociedade contribuem significativamente para a exclusão dos funcionários com deficiência e reforçam ainda mais a falsa ideia de que não são aptos a exercerem cargos no mercado de trabalho, dificultando a integração dos funcionários de forma geral, em que todos exerçam um ambiente de cooperação mútua, sem impugnações a esses profissionais.

Há que se destacar a existência de disposições legais voltadas a questões de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O art. 34 da Lei 13.146/2015 prescreve que a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Com o objetivo de assegurar o cumprimento das medidas em favor das pessoas com deficiência pelas empresas ao longo de toda a contratação, a Lei 13.146/2015 acrescentou à Lei 8.666/1993 o art. 66-A de seguinte teor: "As empresas enquadradas no inc. V do § 2.º e no inc. II do § 5.º do art. 3.º desta Lei deverão cumprir, durante todo o período de execução do contrato, a reserva de cargos prevista em lei para pessoa com deficiência ou para reabilitado da Previdência Social". Além disso, essa lei trouxe algumas novidades de acessibilidade previstas na legislação. Em seu parágrafo único fica determinado que cabe à administração fiscalizar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade nos serviços e nos ambientes de trabalho.

Entretanto, Fernandes e Silva (2008, p. 21), ao relatarem o papel do governo no processo de inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, salientam que,

ao propor uma sociedade inclusiva, em que todas as pessoas tenham a oportunidade de participar, o próprio governo não consegue cumprir a sua parte. Há falhas na educação, na saúde, nos meios de transporte, nas ruas e nas calçadas entre outros, que dificultam e até impedem a participação da pessoa com deficiência no mercado do trabalho.

Segundo informações do Ministério do Trabalho (2018), o mercado de trabalho formal brasileiro contabilizou a presença de 418.521 pessoas com deficiências e reabilitadas (PcDs) em 2016 – um crescimento 3,79% em relação a 2015, quando havia 403.255 PcDs com vínculo empregatício. Os dados fazem parte da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) de 2016 e incluem empregadores da iniciativa privada, empresas públicas diretas e indiretas e órgãos públicos.

Além disso, segundo a chefe da Divisão de Fiscalização para Inclusão de Pessoas com Deficiência e Combate à Discriminação no Trabalho (DPcD), a auditora-fiscal do Trabalho Fernanda Maria Pessoa di Cavalcanti, o resultado é muito significativo, considerando-se que, no mesmo ano, houve uma retração de 4,16% de empregos para trabalhadores sem deficiências. Levando-se em conta os últimos oito

anos (2009 a 2016), houve um acréscimo de 45% de PcDS no mercado de trabalho, enquanto o mercado formal de emprego só cresceu 12%. Entretanto, as estatísticas estão longe de fomentar a demanda da inclusão das PcD no mercado de trabalho.

A construção de uma nova sociedade que engloba as PcD de forma geral é um esforço que deve ser feito como um todo, em que a valorização do ser humano esteja acima de suas limitações físicas. As pessoas com deficiência têm o direito de trabalhar em igualdade de oportunidades com as demais pessoas em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência (BARBOSA, 2008 *apud* WALLERIUS; BISSANI, 2015).

Entre os profissionais com deficiência que enfrentam constantes desafios em sua rotina de trabalho estão os professores. A inclusão por parte dos alunos e de todo corpo da escola é algo ainda desafiador. A preparação para receber os professores com deficiência na rotina institucional deve ser uma competência de responsabilidade de todos os presentes no ambiente escolar. Não é uma tarefa fácil, uma vez que a receptividade desses profissionais engloba desde uma estrutura física apropriada até caminhos que incluem o respeito e a valorização das habilidades.

A educação inclusiva deve partir do pressuposto de que a instituição não deve receber apenas alunos com deficiência, pois, num outro extremo, a educação também possui mestres com deficiência. Partindo dessa premissa, deve-se orientar e preparar os alunos, pais e direção escolar quanto à importância da acessibilidade e à aceitação dos PcD.

Diante ao exposto, é válido frisar que, mesmo com todos os aspectos positivos desses profissionais, a introdução dos orientadores PcD no ambiente escolar pode ser, em certas situações, frustrante, uma vez que esses profissionais, muitas vezes, ao entrarem para exercerem as suas funções, são realocados em outros lugares, como bibliotecas, secretaria e diretoria, por exemplo, sendo remanejados do seu real cargo trabalhista.

5 METODOLOGIA

Este estudo teve por bases metodológicas pesquisas bibliográficas e webliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica e webliográfica, de cunho exploratório, se deu por meio de leitura e de análise de artigos, de dissertações, de matérias jornalísticas e, em especial, de legislações que se relacionam ao tema. Já a pesquisa de campo, de cunho descritivo, foi realizada com profissionais docentes que possuem alguma das deficiências limitadas neste estudo (física, visual ou auditiva) e que atuam no ambiente escolar no âmbito do município de Patos de Minas (MG).

A composição da amostra de pesquisa, a ser descrita detalhadamente na próxima seção, se deu por conveniência, a partir de levantamento de informações junto à Secretaria Municipal de Educação e a pessoas do círculo de convivência tanto da aluna autora deste estudo quanto da professora orientadora. Os dados foram coletados no mês de outubro de 2020, depois de os sujeitos tomarem ciência do objetivo da pesquisa e consentirem com a participação no estudo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista, com roteiro semiestruturado, o qual foi adaptado do roteiro elaborado por Michelle Klaumann (2009), para concretização da sua pesquisa de mestrado, intitulada “A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região Metropolitana”.

Em razão da pandemia COVID-19, os dados foram coletados de forma on-line, utilizando recursos como e-mail e WhatsApp. No caso dos entrevistados com deficiência visual, os dados foram coletados por meio de ligações e áudios e, posteriormente, as respostas foram transcritas para o desenvolvimento da análise dos dados, que se deu de forma qualitativa, buscando confrontar os relatos dos entrevistados aos estudos teóricos e legais realizados neste estudo, a fim de identificar as principais barreiras superadas e/ou ainda existentes no dia a dia desses profissionais no mercado de trabalho.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa de campo foi feita junto a professores com deficiência que atuam no ambiente escolar do município de Patos de Minas (MG). Inicialmente, depois de as autoras buscarem informações junto à Secretaria de Educação e de buscarem contatos aleatórios de profissionais docentes de seus círculos de conhecidos, observando a necessidade de compor a amostra com sujeitos com as deficiências contempladas neste estudo (física, visual e auditiva), foram contactados doze sujeitos. Depois disso, foi enviado a eles o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o roteiro da entrevista, sendo que 8 deram retorno à pesquisa.

Aos participantes foram garantidos a não identificação e o uso dos dados coletados nas entrevistas exclusivamente para fins acadêmicos. Então, aqui neste espaço, serão utilizados codinomes para se referir aos sujeitos, tendo como referência para isso os nomes de algumas espécies de flores.

Os dados serão apresentados atentando-se à estrutura do roteiro da entrevista, organizado em 4 “blocos”, sendo o primeiro destinado a identificar o perfil dos sujeitos; o segundo destinado a compreender as suas concepções de deficiência e inclusão; o terceiro a compreender a organização do trabalho pedagógico deles; o último a conhecer um pouco a trajetória acadêmica desses profissionais.

6.1 PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

A constituição do perfil dos sujeitos entrevistados foi feita atentando-se, inicialmente, a dados pessoais (Quadro 1) e, depois, a dados relacionados à formação e atuação profissional (Quadro 2).

Quadro 1: Dados pessoais dos sujeitos entrevistados

Nome fictício	Idade	Estado civil	Mora sozinho(a)	Deficiência	Causa da deficiência
Amarilis	56	Viúva	Sim	Visual – cegueira total	Retinose pigmentar
Azaleia	26	Solteira	Não	Visual - cegueira total	Glaucoma congênito
Camélia	51	Solteira	Não	Visual - cegueira total	Uveíte, retinose pigmentar, glaucoma congênito e catarata.
Jacinto	38	Divorciado	Não	Visual - cegueira total	Glaucoma congênito
Lírio	50	Solteiro	Sim	Motora	Poliomielite
Margarida	39	Solteira	Sim	Motora	Neurofibromatose
Rosa	57	Casada	Não	Auditiva - bilateral severa	Consanguinidade
Violeta	25	Solteira	Sim	Visual – cegueira total do olho esquerdo e estrabismo nos dois olhos	Glaucoma congênito

Fonte: pesquisa de campo (2020).

Analisando as informações do Quadro 1, nota-se a predominância de sujeitos com deficiência visual, o que vai ao encontro dos dados do censo demográfico do IBGE 2010, que evidenciam um percentual maior de deficientes visuais em relação a outras deficiências. Segundo esses dados, deficiência visual estava presente em 3,4% da população brasileira; a deficiência motora em 2,3%; a deficiência auditiva em 1,1%; e a deficiência mental/intelectual em 1,4% (IBGE EDUCA, [s.d.]).

Klaumann (2009, p. 23), baseando-se em dados do censo do IBGE do ano de 2000, afirma que “o tipo de deficiência que mais dificulta a inserção no mercado de trabalho é a deficiência mental; apenas 19,3% das pessoas que declararam apresentar essa deficiência estão ocupadas, o que não ocorre com as outras capacidades físicas ou motoras (24,1%), de audição (34,0%) e de visão (40,8%)”.

Chama a atenção também o fato de 50% dos entrevistados morarem sozinhos, o que indica conquista de independência e autonomia. Além disso, observa-se também que a maioria das deficiências dos entrevistados foi causada por doenças genéticas, por doenças hereditárias e por doenças causadas por vírus.

Quadro 2: Formação e atuação profissional dos sujeitos entrevistados

Nome fictício	Formação acadêmica	Local de atuação	Atividade exercida	Ano de ingresso na rede de ensino	Período de docência
Amarilis	Magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação especial	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Patos de Minas	Pedagoga, alfabetização de crianças com deficiência intelectual e visual.	1984	32 anos
Azaleia	Graduação em Letras e pós-graduação em Revisão de textos	Centro de Apoio Pedagógico para Pessoa com Deficiência Visual (CAP) de Patos de Minas	Revisão e correção de materiais didáticos e paradidáticos adaptados para o sistema braile	2018	Alguns poucos dias
Camélia	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação especial	Escola Estadual Deiró Eunápio Borges e Secretaria Municipal de Patos de Minas (SEMED)	Escola - musicalização para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. SEMED - revisão de textos em braile, no Núcleo de Apoio para Pessoas com Deficiência.	2013	7 anos
Jacinto	Graduação em Letras	Centro de Apoio Pedagógico para Pessoa com Deficiência Visual (CAP) de Patos de Minas	Revisão e correção de materiais didáticos e paradidáticos adaptados para o sistema braile	2013	2 meses
Lírio	Graduação em Letras e pós-graduado em Filosofia	IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Patos de Minas, campus Patos de Minas.	Professor de inglês	1988	32 anos
Margarida	Graduação em Ciências Biológicas, em Medicina Veterinária; Pós em Educação e Gestão Ambiental e mestrado em Sanidade e Produção Animal nos Trópicos	Centro Universitário de Patos de Minas	Professora	2005	15 anos
Rosa	Graduação em Pedagogia; e especialização em Psicopedagogia e outras; Mestrado em Ciências da Educação	Rede Municipal de Ensino de Patos de Minas	Supervisão Educacional	1981	30 anos
Violeta	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia	CMEI Edna Borges Babilônia.	Professora de educação infantil	2016	4 anos

Fonte: pesquisa de campo (2020).

Ao analisar os dados do Quadro 2, percebe-se que os entrevistados têm uma preocupação com a formação continuada, visto que apenas 1 não possui pós-graduação. Baseando-se em dados do censo do IBGE de 2000, Klaumann (2009, p. 22) evidencia, em seu estudo, ao discorrer sobre o item instrução, que “32% da população sem instrução ou com menos de três anos de estudo têm deficiências. Quanto mais aumenta o grau de instrução, mais caem as proporções de “portadores” de deficiência, chegando a 10% entre as pessoas com mais de 11 anos de estudo”. A ideia trazida por esses dados não se confirma neste estudo, já que todos os entrevistados apresentam alto grau de instrução.

Quanto à formação inicial, nota-se uma predominância dos cursos de Letras e Pedagogia e, quanto ao nível de atuação, percebe-se que há profissionais atuando desde a educação infantil até a educação superior. Importante destacar também que todos os docentes entrevistados já trabalharam como professor nas escolas e que esse tempo de atuação é bem significativo, chegando a 32 anos, no caso de Amarílis e Lírio, e a 30 anos, no caso de Rosa. Entretanto há dois entrevistados que relataram pouquíssimo tempo de docência, a Azaleia e o Jacinto.

Azaleia, que lecionou apenas alguns dias, relata em sua entrevista que passou no concurso público para preencher a vaga de professora de Língua Portuguesa no estado de Minas Gerais e que, ao chegar à escola, foi fornecido para ela um monitor que auxiliaria em várias tarefas, que fossem necessárias para a efetivação de suas aulas. No entanto, ela sentiu que não tinha autonomia para lecionar suas aulas. Assim, a direção da escola forneceu uma segunda opção, a qual ela aceitou: a readaptação para o Centro de Apoio Pedagógico para Pessoa com Deficiência Visual (CAP) de Patos de Minas.

Jacinto, que também passou no concurso do estado de Minas Gerais, relatou que, ao chegar à escola onde daria aula, nenhum tipo de apoio ou monitor foi fornecido. Com esse cenário, ele conseguiu lecionar apenas dois meses. Logo em seguida, foi readaptado para a biblioteca da escola e posteriormente para o Centro de Apoio Pedagógico para Pessoa com Deficiência Visual (CAP) de Patos de Minas.

A readaptação não é incomum em casos como os aqui mostrados, sendo prevista em lei. Conforme texto do artigo 37, § 13, da Constituição Federal,

o servidor público titular de cargo efetivo poderá ser readaptado para exercício de cargo cujas atribuições e responsabilidades sejam compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, enquanto permanecer nesta condição, desde que possua a habilitação e o nível de escolaridade exigidos para o cargo de destino, mantida a remuneração do cargo de origem.

Assim, ao analisar o local de atuação dos referidos sujeitos e as funções exercidas, vê-se que, do ponto de vista legal, não há nada para se questionar. Entretanto, há que se destacar que, do ponto de vista psicológico e emocional, isso pode ser um fator gerador de frustrações, vez que esses profissionais constroem expectativas para exercerem as funções inerentes ao cargo para o qual prestaram concurso. Neste estudo, não foram aprofundadas essas questões durante a entrevista, mas as falas dos sujeitos

sinalizam a intencionalidade deles de exercerem a função docente, tanto que iniciaram a atuação em sala de aula.

6.2 CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

O segundo tópico da pesquisa destinou-se a compreender as concepções de deficiência e inclusão dos entrevistados. Assim, eles foram questionados sobre os desafios em relação à direção da escola em que atuam ou atuaram e sobre a relação que possuem com colegas profissionais, com alunos e com familiares de seus alunos.

Quando questionados se enfrentaram ou enfrentam desafios em sua inclusão/interação social na escola, com relação à direção, quatro dos entrevistados disseram que não e reconhecem que os desafios, de forma geral, existem, conforme se nota na fala de Camélia: “considero que sempre há desafios e que nós temos que enfrentar eles todos os dias, por mais difíceis que sejam esses desafios, mas nunca senti nenhum preconceito por parte da direção da escola [...] me sinto totalmente integrada” (2020).

No entanto, essa integração sentida por Camélia não parece ser a realidade dos outros quatro entrevistados, cabendo destacar a fala de Jacinto: “os desafios que eu enfrentei foi em questão da falta de conhecimento da direção da escola, que não me orientou nem me deu suporte para exercer o meu trabalho. Na primeira oportunidade, a direção me colocou na biblioteca” (2020). Esse relato traz à tona o fato de que a existência de legislação por si só não significa a inclusão, pois, muitas vezes, até mesmo por desconhecimento dessa legislação, ela não é efetivada na prática e fica muito no âmbito de um discurso idealizado.

Em relação aos colegas, todos foram unânimes em dizer que não teve qualquer tipo de exclusão ou dificuldade no processo de interação e integração, o que já não aconteceu com os alunos e as famílias desses alunos, como se pode notar a partir da fala de duas entrevistadas:

Dos alunos sim. Muitos falavam “olha lá a dona vesga. Zaroia” (VIOLETA, 2020).

O desafio mais específico era por parte de pais que quando descobria que eu tinha deficiente auditiva, duvidavam da minha capacidade de ensinar. Outros quando descobriam ficavam surpresos porque já gostavam da minha prática pedagógica, mas me olhavam espantados e daí em diante ficavam me testando (ROSA, 2020).

Mesmo aqueles que disseram que não enfrentaram desafios, ou que se sentiram avaliados com desconfiança pelos alunos e pelas famílias, fazem a ressalva de que pode até ser que tenha acontecido, mas não foi percebido.

Que eu saiba, não. Nunca senti que eu estivesse sendo vítima de exclusão por parte dos pais ou dos alunos. Pode

até ser que ele tenha existido ou que ele exista, mas nunca percebi (LÍRIO, 2020).

No que se refere à percepção dos entrevistados quanto à forma que a instituição em que atuam concebe a deficiência, as falas revelam que há diversidade nessas concepções, estando algumas instituições mais preparadas para lidar com a inclusão, ao passo que outras ainda se mostram retrógradas.

A instituição onde atuo concebe a pessoa com deficiência, como seres humanos que fazem parte da sociedade como um todo e que merecem um olhar especial durante seu processo de inclusão e permanência na escola. Quando a deficiência é severa e exige mais cuidados, é contratada uma professora para dar apoio ao aluno. Esse aluno também terá acesso também à sala de atendimento especializado, oferecem alternativas para facilitar o processo de aprendizagem, considerando as especificidades de acordo com as singularidades do educando (ROSA, 2020).

Quando exercia minha função na rede pública eu me sentia um estorvo para a escola todas as vezes que solicitava alguma melhoria do ambiente. Ficava observando os comentários dos administradores sobre os alunos com deficiência que eram recebidos na escola, sempre com aquele ar de reprovação, de que teriam mais trabalho e tal. Então, com certeza, nas minhas costas o comentário não era diferente. No fim da minha carreira no estado tive que fazer ajustamento funcional devido à incompatibilidade da carga-horária em pé e escadas com as lesões que desenvolvi no quadril, joelho e coluna, então foi nesse momento que senti que realmente a escola não tem espaço para pessoas portadoras de necessidades especiais. Fui sendo jogada de um setor para outro até me esgotar psicologicamente e pedir a exoneração (MARGARIDA, 2020).

O fato de ter ocorrido alteração na concepção de deficiência a partir da inserção desses profissionais na escola também foi questionado e o que ficou mostrado é que os entrevistados acreditam nessa mudança na concepção.

A concepção muda a partir do momento que você prova que é capaz. Abre caminhos para que outros colegas com alguma deficiência também sejam aceitos e inseridos com menos discriminação no ambiente escolar. Percebo claramente que por onde passei como professora houve mudança, porque provocou um novo olhar para o profissional com deficiência. O fato de exercer minha

profissão com seriedade e responsabilidade proporcionou um olhar reflexivo, possibilitando assim receber com menos ansiedade e mais credibilidade outras pessoas com deficiência na escola, tanto profissionais quanto alunos. A partir do momento que um professor deficiente prova que é capaz de exercer sua profissão com qualidade ele se torna uma referência positiva, isso minimiza o preconceito e valoriza as potencialidades (ROSA, 2020).

Ao analisar a fala da professora Rosa, chama a atenção o trecho “A partir do momento que um professor deficiente prova que é capaz de exercer sua profissão com qualidade ele se torna uma referência positiva[...], pois ela usa o verbo provar, o que revela o quão ainda existem desconfianças quanto à capacidade desses profissionais.

Ao discorrerem sobre condições que consideram necessárias e/ou que devem ser melhoradas para que o processo de inclusão de um professor com deficiência ocorra no âmbito do sistema educacional e da escola em si, as questões trazidas pelos sujeitos vão desde questões práticas, como adaptação de ambientes e cumprimento de legislação, a questões de perspectivas sociais, como conscientização, sensibilização e acolhimento.

Deverá ter mais vagas para professores com deficiência. As vagas são limitadas. Deviam ser iguais e inclusivas. E também, de certa forma, muitas escolas ou instituições não são completamente adaptadas. Sendo assim, se fosse adaptada seria mais fácil tanto para os profissionais com deficiência quanto para os alunos ou até mesmo para a comunidade escolar que frequenta esse ambiente (VIOLETA, 2020)

No conjunto da escola, as condições necessárias para que a inclusão seja feita é a conscientização da equipe diretiva que vai mostrar que o espaço está aberto para a diversidade e em seguida um movimento de sensibilização para que todos os professores sejam respeitados com igualdade (AMARÍLIS, 2020).

Antes de qualquer coisa, antes de pensar em questão de legislação, de verba, temos que pensar que é uma questão de conscientização, de toda a sociedade, não apenas da comunidade escolar, mas de toda sociedade. Ela tem que entender que a pessoa com deficiência, seja ela qual for, ela tem condição, se ela foi designada ou se ela passou em um concurso, ela tem condições sim de estar ali porque ela estudou, porque ela se preparou porque o cargo é dela. A sociedade precisa parar de ver a pessoa com deficiência como uma vítima, como alguém que não tem capacidade, ou que vai precisar de ajuda o tempo todo. Ela precisa ver que nós somos iguais, do mesmo jeito que todas as pessoas têm dificuldades nós também temos. As estruturas

governamentais também devem estar preparadas, não adianta ter a vaga disponível, não adianta passar no concurso se o Estado não dá autonomia para nós desenvolvermos o nosso trabalho. Então, é preciso investir em tecnologia, em tecnologia assistiva, investir em uma capacitação que realmente seja significativa. Investir em acessibilidade no espaço físico (AZALEIA, 2020).

Basta que sejam garantidos os direitos já assegurados em legislações vigentes. Apesar da lei da inclusão estar há alguns anos vigorando, é necessário que todos os direitos trazidos por ela produzam efeitos reais. Na teoria, o avanço é muito grande, mas na prática quase sempre os direitos não são garantidos (CAMÉLIA, 2020).

Ao analisar as falas dos entrevistados, percebe-se que, conforme ressalta Klaumann (2009, p. 46), “o profissional docente com deficiência tem, sem dúvida, um árduo caminho na escola para continuar sua luta pelo reconhecimento de seus direitos, somado as mais diversas situações que, com certeza, deverá provar suas capacidades profissionais”. Mas é imprescindível dizer que a chegada e a presença desses profissionais nesse ambiente é uma possibilidade de quebra de barreiras de toda ordem que atingirá diretamente a comunidade escolar. “A presença desse profissional, possivelmente levará gestores, professores, pais e alunos a considerar a deficiência a partir de um olhar menos carregado de preconceito” (KLAUMANN, 2009, p. 46).

6.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O terceiro bloco de questionamentos da entrevista teve como objetivo compreender a organização do trabalho pedagógico dos entrevistados. Eles foram questionados se recebem algum tipo de apoio pedagógico especializado para a sua atuação, no sentido de atender às especificidades dos entrevistados, além de terem apoio no processo de ensino, relacionados a aspectos como adequação de materiais de trabalho, de metodologias, de avaliações, enfim, de materiais pedagógicos. E, nesse aspecto, alguns revelam que há avanços, dizendo que “há apoio no sentido de facilitar minha comunicação, sou mais visual, por isso a equipe escolar e colegas de trabalho sempre falam comigo olhando de frente, pois uso a leitura labial como suporte.” (ROSA, 2020). Entretanto, no que se refere aos aspectos mais voltados à prática e aos materiais, em especial no caso dos entrevistados com deficiência visual, ficaram reveladas algumas dificuldades.

Infelizmente, o material didático para o professor, com deficiência visual, ele é inadequado. Então, eu tenho que preparar o meu material, tem que escanear, tenho que passar ele para sintetizador de voz. O ideal seria que a gente recebesse o material em braile, ampliado ou digitalizado. Infelizmente nós não recebemos assim. Cada

professor é que têm que preparar próprio material (AMARÍLIS, 2020).

O problema mais recorrente era aplicação das provas. Como eu não tinha ninguém para me auxiliar na sala, eu pedia um professor para fazer as aplicações das avaliações para mim. Era muito difícil para mim, submeter todas as vezes a mesma situação (JACINTO, 2020).

Frente às dificuldades que se mostram presentes, os professores destacaram algumas ações que julgam importantes para minimizar essa situação. As sugestões mais recorrentes perpassam pela implementação nas escolas de recursos tecnológicos que auxiliem o professor com deficiência visual.

Seria importante, no caso de ministrar alguma disciplina, que o conteúdo venha na condição que a pessoa consiga ler. Se for uma pessoa com baixa visão, que ele vem ampliado no livro. Para o professor se for cego que o livro tem em braile, se for um professor que não domina nem o braile, nem o ampliado, que ele venha no formato digital e com áudio voz. As maiores dificuldades para as pessoas, os profissionais cegos (AMARÍLIS, 2020).

Colocar monitores e fornecer recursos e ferramentas necessárias. Mais computadores, para que os alunos façam as provas nos próprios laboratórios. Assim, eu mesmo posso aplicar as provas para eles (JACINTO, 2020).

O que se percebe é que faltam recursos específicos para que os docentes com deficiência consigam desenvolver suas atividades em condições de igualdade aos demais profissionais.

6.4 UM POUCO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DESSES PROFISSIONAIS

Para encerrar a entrevista, deixou-se um espaço para que os profissionais se sentissem à vontade para relatarem um pouco das suas trajetórias acadêmica e profissional. Nesse ponto, o que se pôde observar é que eles voltaram o olhar para a questão da inserção no mercado de trabalho, para a atuação no ambiente escolar em si, evidenciando e reforçando o enfrentamento de muitos desafios, que já tinham sido mencionados no decorrer da entrevista, como a falta de infraestrutura e de acessibilidade de alguns dos espaços, o preconceito por parte de membros constituintes das escolas, a falta de apoio no ambiente escolar, a ausência de materiais ajustados às suas necessidades e o não cumprimento, em prática, das legislações em vigor.

A minha trajetória foi muito curta em sala de aula. Assim que eu entrei a direção já queria se “livrar de mim”. Ela

não me deu suporte e isso me deixou muito magoado e sem esperança. Pois não tive a chance de mostrar o meu potencial (JACINTO, 2020).

Quando concluí o curso de magistério (nessa época a deficiência de leve passou a moderada), imediatamente comecei a trabalhar como professora alfabetizadora, para não assustar os pais e com medo de que me afastassem do cargo, não comentava minha deficiência, então tinha que ter atenção redobrada com quem conversava comigo. Assim que pude, adquiri um aparelho auditivo, o que tornou minha deficiência mais evidente. Eu escondia o aparelho com o cabelo para que quando descobrissem a deficiência, eu já tinha mostrado que era capaz de trabalhar, mas a partir de quando descobriam as pessoas me olhavam com desconfiança, tanto colegas como pais (ROSA, 2020).

Eu comecei a trabalhar na creche logo depois de me formar. No começo eu sofri muito preconceito e senti muito insegura. Não foi fácil ser julgada como incapaz. Não me sentia preparada para enfrentar os desafios. Foi difícil, eu quase desisti (VIOLETA, 2020).

Em 2005, ingressei no estado como professora concursada de Ciências e Biologia. No mesmo ano entrei de licença saúde por causa da amputação que fiz. No ano seguinte retornei à sala de aula. Em 2007, pedi mudança de lotação e fui para outra escola onde permaneci na sala de aula até 2012. Entrei de licença saúde devido às lesões de joelho, quadril e coluna desenvolvidas devido ao uso da prótese com uma qualidade que não atendia o meu ritmo de vida e aos longos períodos em pé e o sobe e desce de escadas constante. Posteriormente fui para ajustamento funcional e no início de 2017 pedi exoneração (MARGARIDA, 2020).

Apesar de muitos desafios e de muitas frustrações, todos os entrevistados continuam atuando no ambiente educacional. Alguns como professores em sala de aula, outros fora das salas de aulas, mas exercendo atividades diretamente ligadas à área da educação, mais especificamente, da Educação Especial.

Me sinto uma profissional realizada, apesar dos desafios que eu tive que enfrentar, ao longo dessa caminhada, me sinto reconhecida também quanto profissional da educação. Sinto que eu pude contribuir com a inclusão das pessoas com deficiência visual, com deficiência intelectual aqui na nossa cidade de Patos de Minas (AMARILIS, 2020).

Apesar de ter enfrentado muitos obstáculos, hoje eu não me vejo atuando em outra área que não seja voltada para educação, tudo que eu faço eu faço com muito amor e muito carinho. Eu acredito que somente a educação é capaz de fazer transformação na sociedade, e é isso que eu quero, uma sociedade mais humana que inclui mais as pessoas com deficiência (CAMÉLIA, 2020).

Alguns relatos, como esses últimos, trazem à tona o quão esses profissionais, apesar dos desafios, se mostram entusiastas com a profissão e acreditam no papel de transformação social que representam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar o presente estudo, é necessário retornar aos seus objetivos iniciais, que consistiram em analisar a inclusão dos professores com deficiência física, visual ou auditiva no mercado de trabalho, em especial no contexto escolar de sala de aula. Para alcançar o objetivo do trabalho, fez-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica e webliográfica, fundamentando-se em autores diversos e em legislações específicas acerca da temática. Depois, fez-se uma pesquisa de campo com professores com deficiência que atuam na esfera escolar no município de Patos de Minas.

Após percorrer essas etapas, detalhadas no decorrer deste trabalho, as questões propostas - Como é o processo de inclusão dos professores com deficiência no mercado de trabalho? Eles se sentem realmente incluídos nos processos do contexto educacional? Quais as principais dificuldades enfrentadas por eles no ambiente de trabalho? - foram respondidas. Ficaram evidentes alguns avanços e conquistas, em especial no que concerne à legislação, referente à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, incluído aí os profissionais docentes. Entretanto, ao fundamentar-se, especialmente, na pesquisa de campo realizada, ficou mostrada a existência de muitos desafios enfrentados por essas pessoas, tanto na sociedade, de forma geral, quanto no ambiente de trabalho, foco deste trabalho, o que revela que a inclusão não se dá efetivamente, sentimento presente em algumas das falas dos entrevistados, os quais também expuseram o enfrentamento de muitos desafios, como a falta de infraestrutura e de acessibilidade de alguns dos espaços, o preconceito por parte de membros constituintes das escolas, a falta de apoio no ambiente escolar, a ausência de materiais ajustados às suas necessidades e o não cumprimento, em prática, das legislações em vigor.

Assim, conclui-se que a inclusão desses profissionais na sociedade contemporânea ainda está longe de ser concluída; a discriminação aos PcD quanto a sua capacidade e competência para exercer determinadas funções é uma realidade presente no mercado de trabalho. Há, nesse sentido, um extenso caminho a ser percorrido para que a inclusão seja ressignificada e para que a diferença seja concebida como um direito a ser respeitado.

Espera-se que este trabalho possa servir de fonte de estudo e reflexão sobre a importância da inserção dos portadores de deficiência no mercado de trabalho, em

especial os professores com deficiência do município de Patos de Minas, e possa despertar também o interesse em continuar abordando essa temática, visto que muitos outros vieses podem ser aprofundados e melhor discutidos, a partir de indícios mostrados nos dados apresentados aqui.

REFERÊNCIAS

BONFIM, S. M. (org.). **Legislação sobre pessoa com deficiência** [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5904/2006, de 21 de setembro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 21 de maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 maio 2020.

CARVALHO, L.; ALMEIDA, P. Direitos humanos e pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão, da proteção à promoção. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 12, fevereiro 2012. Disponível em: <http://reid.org.br/?CONT=00000293>. Acesso em: 08 maio 2020.

COELHO, B. **Inclusão é direito**: as principais leis de acessibilidade no Brasil. 2012. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/leis-de-acessibilidade>. Acesso em: 25 maio 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FERNANDES, A. L.; SILVA, S. M. D. Recrutamento e seleção do profissional portador de deficiência nas organizações: Integração ou Inclusão?. **FACEF Pesquisa**, v. 11, n. 2, 2008.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

IBGE EDUCA. **Conheça o Brasil**: pessoas com deficiência. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

KLAUMANN, M. **A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. **País tem mais de 418 mil pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://www.contabeis.com.br/noticias/36428/pais-tem-mais-de-418-mil-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 23 maio 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Conceitos de deficiência**. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-41.html#:~:text=Art.,condi%C3%A7%C3%B5es%20com%20as%20demais%20pessoas>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PARDIM, C. C. **O processo de inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho**: desafios e reflexões, 2014. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/processo_inclusao_pessoa_deficiencia/. Acesso em: 23 mar. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **Lei Complementar nº 2/1990**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/iuenm>. Acesso em: 20 ago. 2020

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **Lei Complementar nº 271, de 1º de novembro de 2006**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/iuenm>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **A Lei complementar nº 379, de 24 de janeiro de 2012**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ieunm>. Acesso em: 23 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **Lei nº 6.561, de 22 de maio de 2012**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/mrplq>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **Lei complementar nº 504, de 27 de março de 2015**. Disponível em: <https://sapl.patosdeminas.mg.leg.br/norma/9376>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. **Lei Orgânica do município de Patos de Minas, de 24 de maio de 1990**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/athsm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SILVA, M. I. **Por que a terminologia “pessoas com deficiência”?**. Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/porque.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

WALLERIUS, K.; BISSANI, N. A inclusão dos portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho. **Revista Científica Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-20, mar. 2015.

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Prezado(a) professor(a), sou Paloma Cristina Ferreira Moisés, estudante do 8º período de Letras do Centro Universitário de Patos de Minas e estou fazendo, sob orientação da Profª. Elizene S. Oliveira Nunes, uma pesquisa para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo geral do trabalho é discutir a inclusão dos professores com deficiência, física, visual ou auditiva, no mercado de trabalho, em especial no contexto escolar de sala de aula.

Saliento que será mantida a confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/96 do Ministério da Saúde. Para a discussão dos resultados, serão utilizados codinomes para todos os participantes.

A entrevista está organizada em 4 “blocos”, sendo o primeiro destinado a identificar o perfil dos sujeitos, o segundo destinado a compreender as suas concepções de deficiência e inclusão, o terceiro a compreender a organização do trabalho pedagógico deles e o último a conhecer um pouco a trajetória acadêmica desses profissionais.

Acredito muito que é por meio do processo de pesquisas que podemos promover avanços importantes em todas as áreas e por isso considero sua participação fundamental e já agradeço a colaboração.

1 Dados gerais

1.1 Nome:

1.2 Idade:

1.3 Deficiência:

1.4 Causa da deficiência:

1.5 Formação acadêmica (graduação e pós-graduação):

1.6 Local de trabalho:

1.7 Atividade exercida na escola:

1.8 Ano de ingresso na rede de ensino:

1.9 Total de anos de docência:

1.10 Reside com a família: ()sim () não

1.11 Estado Civil:

2 Concepções de deficiência e inclusão

2.1 Você enfrentou ou enfrenta desafios na sua inclusão/interação social na escola, com relação a (aos):

a) Direção da escola?

b) Colegas?

c) Alunos?

d) Família de seus alunos?

Algum desses grupos se destacou com algum desafio específico?

2.2 Você considera que sua inserção na escola provocou alguma alteração na concepção da deficiência, tanto sua quanto dos outros integrantes da escola? Comente sua resposta.

2.3 Quais as condições que você considera como necessárias para que o processo de inclusão de um professor com deficiência ocorra: a) no sistema educacional; b) no conjunto da escola?

2.4 Em sua opinião, como a deficiência é concebida na escola em que você atua?

2.5 O que você acha que pode ser feito para melhorar o processo de inclusão de um professor com deficiência?

3 Professor com deficiência e organização do trabalho pedagógico

3.1 Você recebe(u) algum tipo de apoio pedagógico especializado da escola em que atua no sentido de atender suas especificidades? Comente sua resposta.

3.2 Você enfrenta dificuldades no seu processo de ensino relacionadas aos aspectos: conteúdo a ser desenvolvido para os alunos; metodologia aplicada; avaliação aplicada; material pedagógico? Se sim, quais são mais recorrentes?

3.3 Caso enfrente dificuldades, o que você sugere para minimizar essa situação?

4 Conte-me sobre a sua trajetória de atuação profissional em sala de aula e no ambiente escolar, de forma geral.

Trabalho e Inclusão (TRI): a contemporaneidade e o desenvolvimento profissional das pessoas com deficiência e doenças raras no mercado de trabalho

*Work and Inclusion (TRI): Contemporaneity and professional development of people
with disabilities and rare diseases in the labor Market*

ANA SARA TOMÉ

Mestranda em Educação Tecnológica (PPGET- IFTM/MG)
E-mail: anasaratome03@gmail.com

DANIELA YOSHIDA

Doutoranda em Engenharia Mecânica (UNICAMP/SP)
E-mail: dani.moura2121@gmail.com

POLLYANA TORQUETTE

Graduada em Pedagogia com especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)
E-mail: pollyana_torquette@hotmail.com

MIRIENE MACEDO

Graduanda Licenciatura em Pedagogia (Faculdade Católica Paulista)
E-mail: malves_macedo@hotmail.com

PRISCILA GADÊLHA DA SILVA

Graduanda em Licenciatura em Letras-Libras (Faculdade Estácio de Sá)
E-mail: priscilagadelhasilva@outlook.com

Resumo: Busca-se, no cenário educacional, articular abordagens pedagógicas e epistemológicas inclusivas, subjacentes às atividades didáticas de qualificação profissional que proponham diretrizes, visando fomentar o ensino e a qualificação profissional na contemporaneidade às pessoas com deficiência e doenças raras. Nesse cenário, exploram-se iniciativas inovadoras para o processo de formação e qualificação profissional, corroborando a difusão da educação profissional e da inclusão efetiva no Brasil, que aponta possibilidades para o enfrentamento da pobreza com oportunidades de trabalho e para a promoção de condições para vidas dignas, produtivas e autônomas, procurando atender os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, em especial, buscar concepções, técnicas de acessibilidade, tecnologia assistiva como recursos e serviços que ampliam habilidades funcionais, métodos que favoreçam potencialidades e dimensões humanas, consequentemente promover vida independente e alternativas e métodos eficazes para transpor barreiras sociais e atitudinais na inserção e na inclusão efetiva das pessoas com deficiência e doenças raras no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação-trabalho. Inclusão e qualificação profissional. Pessoas com deficiência e doenças raras. Inclusão. Tecnologia digital.

Abstract: In the educational scenario, we seek to articulate inclusive pedagogical and epistemological approaches underlying the didactic activities of professional competence that offer guidelines. This study aims to promote teaching and professional qualification in contemporaneity for people with disabilities and rare diseases. In this scene, innovative initiatives are explored for the professional training and qualification process, corroborating the diffusion of professional education and productive inclusion in Brazil; that point to possibilities for the confrontation of poverty with work opportunities and for the promotion of conditions for dignified, productive, and autonomous lives, seeking to attend to the UN's Sustainable Development Goals, aiming to meet to the UN's Sustainable Development Goals, especially to seek conceptions, accessibility techniques, assistive technology as resources and services that increase functional skills, methods that favor potentialities and human dimensions, consequently promoting independent life and alternatives and effective methods to overcome social and attitudinal barriers in the insertion and effective inclusion of people with disabilities and rare diseases in the job market.

Keywords: Education-work. Inclusion and professional qualification. People with disabilities and rare diseases. Inclusion. Digital technology.

1 EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DOENÇAS RARAS NA CONTEMPORANEIDADE

A inclusão profissional na contemporaneidade, com perspectivas voltadas para o processo de formação, qualificação e acompanhamento profissional com enfoque nas práticas inclusivas e produtivas, propõe corroborar um novo modelo de qualificação profissional para as pessoas com deficiência e doenças raras, visando romper a dualidade entre o percurso de formação profissional nas organizações e os respectivos cargos que as pessoas com deficiência e doenças raras ocupam. Acredita-se que existe uma lacuna dual que precisa ser superada, a fim de fortalecer o processo de contratação e crescimento profissional das pessoas com perfis específicos. Tais enfoques preconizam hercúleo e exemplar desenvolvimento de ações e práticas transformadoras no que tange à aplicabilidade de metodologias voltadas para valorização de habilidades e competências profissionais.

O presente artigo abrange o processo inclusivo, social e produtivo no campo do desenvolvimento humano e crescimento profissional de pessoas com deficiência e doenças raras na contemporaneidade e busca métodos e procedimentos que visam minimizar barreiras comunicacionais atitudinais, sociais, permitindo a equiparação de oportunidades profissionais alcançando, de modo efetivo, um público ainda maior.

Segundo os estudos de Saviani (1997) com base nos fundamentos ontológicos e históricos, é pertinente lançar mão de reflexões a partir da relação trabalho-educação. O ser humano, de modo indissociável, a partir de sua essência possui a capacidade de produzir, transformar, por meio do trabalho, seus próprios meios de existência humana. Nessa concepção, as ações de trabalho-educação estabelecem uma relação de

conhecimento e totalidade. Então, romper a divisão existente propõe uma educação profissional de qualidade para todos, de forma justa, democrática, inclusiva, com igualdade e equidade, visando recuperar, reintegrar e reassumir a partir do trabalho-educação a inserção de pessoas com deficiência e doenças raras no mercado de trabalho, possibilitando a liberdade plena das pessoas de exercer seu papel social como protagonista. O autor Saviani (2005, p. 141) discorre sobre a importância da práxis:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

O desenvolvimento de novas ações direcionadas à inclusão social pressupõe binômio na conexão de ações em espaços aos profissionais ocupados por pessoas com deficiência e doenças raras, estimulando a autonomia e buscando corroborar os processos formativos. O processo de inserção dos profissionais no mercado de trabalho a partir de metodologias e procedimentos específicos tenciona ser um modelo basilar para aplicações em regiões de maior carência de acessibilidade e inclusão social do Brasil. Segundo Lück (1994, p. 59):

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de síntese que desenvolva a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade.

Percebe-se a necessidade e a importância de implementar métodos e estratégias, construções efêmeras, que busquem instigar e fomentar ações de cunho profissional junto às demais instituições, para que elas possam abarcar no processo formativo que propõem a superação da fragmentação dos saberes, propiciando crescimento pessoal e profissional, tornando as pessoas com deficiência e as pessoas com doenças raras pessoas autônomas. Segundo Morin (1999, p. 430-431),

[...] a partir do momento em que se possuem instrumentos que permitem reorganizar os conhecimentos, há a possibilidade de começar a descobrir o rosto de um conhecimento global, mas não a fim de chegar a uma

homogeneidade no sentido holista que sacrifica a visão das coisas particulares e concretas numa bruma generalizada. É esta, verdadeiramente, a relação, a ligação incessante do conhecimento das partes com a do todo, do todo com as partes [...].

Cabe subsidiar meios para qualificação e inclusão profissional, propondo desenvolvimento de habilidades, competências, aprendizagens, autoconfiança, responsabilidade profissional, pessoal e desenvolvimento humano, assunto que deve ser levado em consideração. Segundo Moraes (2004, p. 68), deve-se “[...] preparar o indivíduo para aprender a investigar, trabalhar em grupo, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações”.

Essa integração das ações resulta na expansão do processo de contratação e qualificação profissional de pessoas com deficiência e doenças raras, possibilitando que elas adentrem no mercado de trabalho de forma produtiva e independente, autônoma atingindo os objetivos centrais de inclusão, direitos legais, direitos humanos, qualificação, segurança profissional por meio do trabalho. A articulação e as estratégias aliadas aos procedimentos e metodologias inovadoras no processo de recrutamento e a seleção e educação profissional são práxis transformadoras em que, de modo efetivo, validam, de forma ampla e profunda, a atuação e formação humana das pessoas em sua totalidade.

Desse modo, essas ações são consideradas alternativas possíveis ou, no mínimo, colaborativas, para romper o dualismo entre formação profissional e cargos ocupados, combater paradoxos e diminuir a desigualdade social no processo de contratação de pessoas com deficiência ou doenças raras propondo minimizar a baixa seletividade nos cargos de gestão, bem como o longo período que passam contratados como colaboradores em experiência; nessa perspectiva, romper essas barreiras, contribui para que essas pessoas possam planejar e construir uma carreira profissional.

A difusão e o aprimoramento de competências nos processos formativos das pessoas com deficiência e doenças raras apresentam importantes diretrizes e ações para responder e atender, de forma ampla, a necessidades e a habilidades específicas para inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Nessa direção, emergem novas formas e métodos, técnicas para qualificar, capacitar, acompanhar e ampliar significativamente construção do conhecimento, rompendo a fragmentação do saber, ultrapassando fronteiras conceituais, paradigmas, respeitando a singularidade e especificidades de cada um, impulsionando-os para o mercado de trabalho. Morin (2013, p. 192-193) destaca a relevância de uma conexão em rede dos saberes:

Enquanto não religamos os conhecimentos segundo o conhecimento complexo, permanecemos incapazes de conhecer o tecido comum das coisas: não enxergamos senão os fios separados de uma tapeçaria. Identificar os fios individualmente jamais permite que se conheça o desenho integral da tapeçaria.

Diante das dificuldades encontradas por esse público, o presente artigo busca entender o paradoxo na área profissional das pessoas com deficiência e discorrer sobre a aplicabilidade e o desenvolvimento de métodos e estratégias eficazes que permitam, como ferramenta de ações e práticas educacionais, a diminuição fragmentada no que se refere à baixa oferta de cargos/vagas para pessoas com deficiência. Sendo assim, pretende-se que o artigo contemple o maior número possível de pessoas envolvidas com a temática proposta. Intenciona-se ainda a orientação e direcionamento amplo ao ingresso das pessoas com deficiência e doenças raras no mercado de trabalho, independentemente dos aspectos físico, sensorial, intelectual, cognitivo, psicossocial, social, emocional, linguística e mobilidade. Zabala (2002, p. 16) defende que:

Das diferentes variáveis que determinam a forma como se ensina, a que tem correspondência com a organização dos conteúdos, ou seja, como se apresenta e como se relacionam os diferentes conteúdos de aprendizagem, é certamente uma das que mais incidem no grau de aprofundamento das aprendizagens e da capacidade para que estas possam ser utilizadas em novas situações.

Considerando o escopo deste artigo orientado pela implantação do "Trabalho e Inclusão (TRI)", temos que a inclusão profissional na contemporaneidade precisa levar em conta a necessidade de mapeamento socioeconômico e cultural das pessoas com deficiência e doenças raras, para apoiá-las nesse processo de inserção no mercado de trabalho e, sobretudo, no fluxo de escolarização e no correlato sistema de apoio de inclusão escolar. O acesso, a permanência e a conclusão dos níveis de ensino básico e superior associados, inclusive, aos cenários de baixa renda e de vulnerabilidade social, concorrem, expressivamente, para as restrições de acesso ao mercado de trabalho.

Ademais, enfatiza-se a relevância de eleger a acessibilidade, notadamente a acessibilidade cultural, a mudança de paradigmas e conceitos enaltecendo um campo promissor e necessário de atuação profissional das pessoas com deficiência e doenças raras, baseado no que rege a Lei Brasileira de Inclusão a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) em relação aos direitos da pessoa com deficiência à comunicação, à cultura, trabalho, educação, esporte e ao lazer. É imprescindível considerar o protagonismo profissional das pessoas com deficiência e doenças raras no campo profissional.

Nesse sentido, faz-se necessária a inclusão nas discussões políticas relacionadas à inclusão e equidade nas diversas esferas sociais. O lema "Nada sobre nós sem nós" (SHAKESPEARE, 2001, *apud* SASSAKI, 2007) nos faz refletir sobre a importância de inserir as pessoas nas tomadas de decisões em temáticas que discutem suas necessidades e o que fazer para melhorar suas condições de vida, inclusive, no trabalho.

2 MÉTODOS NA CONTEMPORANEIDADE PROFISSIONAL

Toda instituição que tem como "matéria-prima" o ser humano possui como meta buscar alternativas eficazes para a emancipação e o desenvolvimento pleno das

peças na sociedade. Nesse sentido, faz-se importante pensar sobre o futuro dessa geração, nas questões socioemocionais, mas também profissionais.

Desse modo, haja vista a importância de legitimar a condição de liberdade das pessoas na sociedade, de fortalecer vínculo e convívio para a partilha às novas gerações. Ciavatta (2014) discorre sobre a importância de preservar memórias que servirão para matrizes de modelos, tornando-se influências positivas para o futuro. De acordo com a autora, as memórias não podem ser tratadas de forma fragmentada ou isolada e, sim, de forma integrada e inclusiva, pensando no avanço amplo de todas as camadas da sociedade. Considerando as relações de trabalho, Mészáros (2008) faz referência às possibilidades, em um campo aberto de possibilidades, de alternativas, pois a educação e a conscientização ampliam uma visão ampla para compreender o processo de desalienação.

Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas, sim, conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

O mercado de trabalho é um dos setores da sociedade mais influenciado com as constantes mudanças sociais e culturais e com o desenvolvimento tecnológico. Todas essas transformações, que são naturais para o progresso de qualquer sociedade, resultam em um fenômeno intrigante: o desaparecimento de alguns cargos e o surgimento das profissões do futuro. De acordo com pesquisa encomendada pelo governo britânico, uma considerável parte das profissões que se encontram em destaque em 2030 são profissões que ainda não existem (BRITÂNICOS..., 2017). Sendo assim, os profissionais necessitam de acompanhamento, qualificação em educação profissional, visando seus protagonismos nas profissões do futuro. Um cenário como esse impõe que o desenvolvimento de habilidades como criatividade, inteligência emocional, flexibilidade e capacidade de aprendizado sejam ainda mais valorizadas. Desse modo, vê-se como relevante fomentar ações do campo, tornando-os qualificados profissionalmente, preparando-os para o mercado de trabalho, em que, nesse cenário, entende-se como temática urgente.

No que se refere ao atual cenário profissional das pessoas com deficiência e doenças raras, a situação é complexa e observa-se que, na realidade, mesmo com a legislação em vigor, a prática junto às empresas não se traduz de modo inclusivo, devido à pertinência e à relevância dessa temática, em que o tema destacado refere-se à barreira existente entre o processo de recrutamento, seleção, contratação e crescimento profissional nas organizações empresariais das pessoas com deficiência e doenças raras.

A relevância de um Programa de Acompanhamento e Qualificação, com panorama profissional, com vistas a métodos de competências e habilidades ao desenvolvimento humano, aplica-se diretamente ao processo de formação das pessoas

com deficiência. Ainda assim, pode-se observar a baixa seleção no processo de recrutamento ao selecionar candidatos para ocupar cargos de gestão e promoção de cargos e salários junto às organizações empresariais em que, nesse processo, carecem de forma improrrogável de metodologia a ser aplicada para apoiá-los e qualificá-los nesse percurso, subsidiando-os desde o período de experiência até o desenvolvimento de suas atribuições na organização. Faria (2015, p. 131) compreende a comunicação como chave da inserção social. Para a autora:

[...] Por esta razão, tudo que estiver relacionado com a comunicação é objeto de maior interesse, por parte dos profissionais, das famílias e principalmente das próprias pessoas surdocegas, na busca de sistemas de comunicação mais eficazes.

Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade de qualificação e de capacitação das pessoas com deficiência ou doenças raras por meio de uma metodologia aplicada à formação e ao acompanhamento de modo a valorizar suas habilidades e potencialidades, para que possam vivenciar um papel genuíno na educação profissional, direcionadas à formação integral. Analisar e diagnosticar mecanismos que avancem em direção a essa realidade corrobora a identificação de lacunas no ato da legislação vigente que assegura o ingresso, permanência e crescimento profissional das pessoas com deficiência e doenças raras no mercado de trabalho.

Segundo Braga (2001, p. 5-6), “aprender é mudar o repertório e as atitudes”, e “cada momento, através das interações no espaço social e das relações com o mundo natural, o ser humano se modifica, se constrói e elabora sua identidade”. Tal ação estabelece, para os profissionais com deficiência, ações afirmativas de modo a prepará-los e acompanhá-los por todo esse processo para atuarem de forma produtiva e competitiva no mercado global produtivo. Nessa perspectiva, destacamos como prioridade metodologia, atrelada à criação de Laboratório Inclusivo e Sustentável (TRI), que visa fomentar ações e práticas no campo educacional/profissional subsidiando as pessoas com deficiência e doenças raras no que for necessário por meio de recursos, da ciência e da Tecnologia Assistiva, Inclusão Digital, aliada na promoção da acessibilidade a Inteligência Artificial (IA), a programação bem como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para o desenvolvimento profissional de suas funções junto às organizações empresariais.

Os laboratórios de forma inclusiva propõem desenvolver e utilizar, por meio de recursos em inovação tecnológica, equipamentos inclusivos, como de instrumento sensorial para integrar propósito, conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2005), habilidades das pessoas com deficiência e doenças raras. Assim, o Laboratório Inclusivo e Sustentável (TRI), criado a partir de recursos, equipamentos e mecanismos em inovação tecnológica, visa subsidiar de forma integral às pessoas com deficiência, fomentando ações e práticas que garantam os princípios da igualdade e equidade. Desse modo, ações e práticas de qualificação profissional avançarão para romper barreiras existentes, advindas de condições sociais, culturais, sensoriais, intelectuais, neurológicas e motoras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera os laboratórios espaços importante no processo de ensino-aprendizagem e destaca, em suas Competências Gerais, que esses espaços devem ser utilizados para aplicações com ênfase no contexto educacional e, assim, os alunos possam seguir na carreira acadêmica.

A autora Kuenzer (2007) discorre acerca dos novos processos de produção e do conhecimento no campo da educação; segundo a autora, a efetividade profissional na atuação de pessoas com deficiência e doenças raras abrilhantará a plena capacidade humana de exercer seu papel, constituindo-se dos processos formativos, visando à formação e emancipação humana a partir do trabalho-educação.

Clarificar o Setor Empresarial por meio de Campanha de Conscientização, Capacitação e Orientação é relevante para destacar a importância do processo de inclusão social e econômica no processo de recrutamento e seleção. Ações de conscientização e campanhas temáticas buscam envolvimento integrado para mudança de paradigma frente à eliminação do problema central em questão, a dualidade profissional contemporânea das pessoas com deficiência e doenças raras. A orientação profissional junto às organizações propõe subsidiá-las no processo de contratação e no período de experiência, para que as pessoas com deficiência e doenças raras possam alcançar cargos de gestão e liderança, sugerindo o aprimoramento, remuneração justa, no que se refere ao plano de cargos e carreiras. A situação é complexa e problemática, mesmo que amparada por meio da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que no seu Art. 74 diz: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Além disso, o Art. 3º da Lei nº 13.146 discorre sobre a acessibilidade como:

“[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de [...] informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural [...]” (BRASIL, 2015).

A partir dessa reflexão, tendo como base as barreiras encontradas no que se refere à contratação de pessoas com deficiência e a baixa seletividade dos cargos de gestão, surge a necessidade de abarcar novos mecanismos que corrijam essa problemática, interligando uma nova "cultura profissional" por meio de uma metodologia, para que ela possa contribuir diretamente com as organizações

empresariais e a pessoa com deficiência nesse processo, inserindo-a em seu verdadeiro cenário profissional, garantindo-lhe independência, autonomia para o desenvolvimento humano-profissional. Fortalecer o processo profissional, social e inclusivo é eixo principal para assegurar seus direitos de estabelecer relação de informação, qualificação e aparatos de geração de conhecimento no que tange ao crescimento profissional.

3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

O cenário econômico e de atuação profissional que se vislumbra no campo da cultura está relacionado ao fato de que empresas, fundações e instituições que atuam no circuito do entretenimento, do lazer e da arte devem incorporar a acessibilidade em suas ações em decorrência dos direitos culturais das pessoas com deficiência, suscitando a constituição ou mobilização de saberes e profissionais especializados na esfera da acessibilidade, notadamente, a acessibilidade cultural, para que seus produtos, ações e serviços atendam a esses direitos. Desse modo, sugere-se, a partir desse formato, articular e apresentar pelo menos sete (7) abordagens pedagógicas e epistemológicas que possam corroborar a difusão do ensino e métodos aos processos formativos do campo profissional.

A primeira abordagem refere-se à aplicação de uma nova metodologia que busca corroborar com o desenvolvimento humano-profissional, qualificação e acompanhamento das pessoas com deficiência e doenças raras para o mercado de trabalho a partir de um espaço físico de interlocução de diferentes saberes. A segunda abordagem trata-se de implantar Laboratório Inclusivo e Sustentável (TRI) – “Processos de Formação: Práticas de Qualificação Profissional, Preparação e Acompanhamento das Pessoas com Deficiências para o Mercado de Trabalho por meio da Ciência, Tecnologia e Inovação” estruturado por meio de um Programa de Qualificação dentro da Norma ABNT-NBR-9050 e Desenho Universal, espaço de interlocução como polo difusor do desenvolvimento humano, visando à acessibilidade desde espaço físico e tecnológico com foco em ações de Qualificação Profissional, Ciência, Tecnologia e Inovação; Inteligência Artificial, Tecnologia Assistiva; a Robótica, a Programação; Inclusão digital e Tecnológica, fomento às startups, como modelo único basilar mecanismos que avancem em recursos e soluções em acessibilidade inovadoras para subsidiar o processo de qualificação e atuação profissional, contribuindo, de forma sustentável e acessível, para o desempenho dos profissionais.

A terceira abordagem contempla mapear, diagnosticar, intervir e contribuir para as reais condições das pessoas com deficiência e doenças raras que estão em situação de risco social, desemprego e baixa seleção e qualidade dos cargos. Já a quarta abordagem visa identificar os diversos serviços de acessibilidade, considerando as diversas deficiências, os serviços e recursos tecnológicos e culturais, bem como o carecimento profissional do município na área de acessibilidade.

A quinta abordagem, por sua vez, sugere mapear, por meio de Plataforma Digital, a partir de dados estatísticos, de questionário pesquisa e de levantamento de informação na contemporaneidade, desafios e as reais dificuldades encontradas por

peças com deficiência no processo de inserção ao mercado de trabalho. Tal ação visa contribuir de modo efetivo para políticas públicas e ações futuras desse campo.

Ainda sobre as abordagens pedagógicas e epistemológicas que podem contribuir para a difusão do ensino e métodos aos processos formativos, podemos citar a sexta abordagem que sugere promover encontros com o setor produtivo com instituições e fundações de atendimento à pessoa com deficiência para proposições de iniciativas no campo da formação e da ocupação profissional. Por fim, temos a sétima abordagem, que vislumbra realizar lançamento de Campanha Educativa no município, propondo engajamento do setor produtivo e demais organizações, para que possam se vincular ao Trabalho e Inclusão (TRI), bem como popularizar e incentivar junto às empresas sobre a Lei de Cotas nº 8.213/91, tornando-se fomentador de práticas profissionais, visando ao fortalecimento no processo de contratação e inserção das pessoas com deficiência junto às organizações empresariais, assegurando-lhes a respectiva reserva no processo de contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

4 ENGAJAMENTO DAS AÇÕES

O Laboratório Inclusivo e Sustentável (TRI) propõe assistir de forma prática a metodologia de desenvolvimento dessa ação, por meio de práxis (CIAVATTA, 2014), de indicadores sociais em âmbito profissional das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, assim como por meio do monitoramento, contemplando a atuação de áreas específicas para qualificação e acompanhamento profissional junto às organizações e por meio de mapeamento e observatório acerca da inovação tecnológica direcionada a tecnologias habilitadoras, de fomento a tecnologias sociais em acessibilidade profissional, identificando as principais redes e planejando os estudos e pesquisas considerando a inclusão profissional, inclusão social e inclusão produtiva.

No Brasil, a Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) busca assegurar condição de igualdade das pessoas com deficiência e concebe prioridades e reforça a destinação e a promoção de recursos sensoriais, como de ferramentas e mecanismos que buscam a autonomia na vida diária e a inclusão das pessoas com deficiência. Nessa Lei Federal, no art. 3º para fins de aplicação dessa lei, consideram-se:

I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - **desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - **tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IX - **comunicação**: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015).

A aplicabilidade dessa metodologia resulta em espaço de interlocução profissional e em atuação intersetorial junto às organizações, entidades e instituições, buscando fortalecimento social, inclusivo, tecnológico e profissional, por meio de uma equipe multidisciplinar engajada na aplicabilidade. Para possibilitar o atendimento, acompanhamento profissional e qualificação, entende-se que o engajamento por meio de uma Rede Colaborativa dentro do Laboratório (TRI), espaço de interlocução, complexo de Pesquisa, Formação, Acompanhamento Desenvolvimento e Inovação Científica e Tecnológica para o desenvolvimento regional e sustentável, acompanhadas da interação entre universidade, setor produtivo, contemplando empresas, entidades e instituições, que contribuem para a mapeamento da situação socioeconômica e cultural e social das pessoas com deficiência e doenças raras. A sensibilização dos agentes produtivos e sociais em favor dos direitos aliados às ações permite um enfoque Regional e Estadual dessas ações articuladas em prol da inclusão profissional, visando à promoção do trabalho e emprego, no que tange à superação emancipatória profissional, à proteção econômica e social das pessoas com deficiência e doenças raras.

Com a possibilidade de implementação do primeiro laboratório pertinente ao Trabalho e Inclusão (TRI) no município de Uberlândia (MG), esse laboratório poderá se tornar modelo para demais regiões do Brasil espera-se que projetos como esse possam ser implementados em mais de 24 regiões do Brasil. Espera-se ainda que seja adotado um modelo de metodologia com vistas à contemporaneidade frente à realidade profissional das pessoas com deficiência no Brasil, enfatizando a necessidade do desenvolvimento de ações, métodos e práxis no campo da formação profissional das pessoas com deficiência e doenças raras na perspectiva de atuação laboral nesse campo, cooperando com instituições e universidades municipais.

Além disso, busca-se formar grupos de trabalho para diagnosticar e levantar dados relevantes e alcançar o maior número de pessoas com deficiência e doenças raras

em situação de risco e vulnerabilidade social no município. O desenvolvimento de uma Rede Colaborativa contribui para uma rede de instituições que buscam os mesmos objetivos, tornando-se mecanismos indispensáveis atenuar práxis do campo profissional, apresentando assim novas pesquisas e levantamento/censo de dados e resultados para o desenvolvimento, maturidade e diagnósticos para minimizar a exclusão das pessoas no mercado de trabalho. Avançar por meio de resultados de transformação preconiza o desenvolvimento humano e enaltece obras de protagonismo.

Contudo, identificou-se no município a importância de estabelecer uma relação de fortalecimento de vínculo entre as organizações empresariais e as pessoas com deficiência e doenças raras que, incessantemente, buscam por uma oportunidade e crescimento profissional em uma organização. Desse modo, essa prática resulta no fortalecimento da legislação vigente - “Lei de Cotas” na mudança de paradigma, na eliminação de alta oferta de cargos operacionais e manuais existentes, tornando-se método para construir pontes, apresentando-se resultado inclusivo e social. A BNCC destaca importantes elementos no processo de aprendizagem e formação:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e **criar soluções (inclusive tecnológicas)** com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Utilizar diferentes **linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens **artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar** informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e **criar tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, **acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos**, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Exercitar a empatia, o **diálogo**, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e **aos direitos humanos**, com acolhimento e **valorização da diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, **seus saberes, identidades, culturas e potencialidades**, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 34).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação apontam a valorização no processo de aprendizagem que promova a dignidade na totalidade humana. Nos campos da experiência, a BNCC apresenta um importante aspecto em relação ao campo do conhecimento, saberes em que a partir das experiências são definidos a pessoa com deficiência; por esse motivo, considera-se a formação e o desenvolvimento humano, no tocante à aprendizagem as competências, potencialidades e habilidades, bem como da vivência e experiência, forma de agir e de interagir, produzir conhecimentos sobre si, sobre o outro (BRASIL, 2018, p. 36-37).

É preciso assinalar, ainda, que a acessibilidade como uma emergência no cenário profissional se coaduna com a compreensão da deficiência a partir do modelo social, o qual nos provoca a repensar o entendimento que se tem da pessoa com deficiência.

Não obstante os avanços na legislação, ainda se observa certa disparidade entre o que diz a lei e a prática contemporânea, bem como persistem os desafios atuais devido à falta de qualificação profissional e de acompanhamento das pessoas com deficiência e doenças raras, ações que subsidiam as práticas inclusivas e o fortalecimento da pauta junto às políticas públicas, o que exige um esforço intersetorial (DORNELES *et al.*, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o escopo deste artigo orientado pela implementação do TRI, entende-se que é preciso levar em conta a necessidade de mapeamento socioeconômico e cultural das pessoas com deficiência e doenças raras, sobretudo, no fluxo de escolarização, e no correlato sistema de apoio de inclusão escolar, em decorrência de que os interditos de acesso, de permanência e de conclusão do ensino médio (e também no ensino superior), associadas, inclusive, aos cenários de baixa renda e de vulnerabilidade social, concorrem, expressivamente, para as restrições de acesso ao mercado de trabalho. Desse modo, é preciso mais investimentos nos processos formativos de qualificação das pessoas com deficiências e doenças raras que almejam atuar em outros campos profissionais.

Ações advindas, em geral, de órgãos públicos como as universidades, por exemplo, no que se refere à formação de profissionais para atuarem nas áreas de acessibilidade comunicacionais, como Libras, audiodescrição e legendagem e, ainda, cursos de formações para docentes que atuam na área da educação especial, já são desenvolvidas. Todavia, verifica-se a necessidade de maior empenho na formação por meio de um Programa de Acompanhamento e Qualificação Profissional, implementação de cursos de formação e desenvolvimento específicos para pessoas com deficiência e doenças raras, visando à ocupação profissional, reconhecimento profissional da pessoa com deficiência, visando inclusive o ingresso no Ensino Superior e sua permanência, sobretudo como observância aos direitos humanos fundamentais das pessoas com deficiência.

Uma metodologia aplicada por meio de um Programa de Acompanhamento e Qualificação Profissional (TRI) propõe significativamente contribuir para a evolução do campo de atuação profissional, o crescimento profissional e desenvolvimento humano a partir da qualificação profissional e de índices de satisfação e de reconhecimento

profissional da pessoa com deficiência e doenças raras nas organizações e a construção e inter-relação educação-trabalho.

A relevância de atuar nessa problemática favorece novas abordagens e estratégias baseadas na omnilateralidade, que busca o desenvolvimento pleno para, assim, contemplar um público ainda maior nesse processo de qualificação profissional, e que assertivamente possa alcançar os objetivos centrais, como suporte teórico de qualificação profissional e subsídio prático de ensino, valorizando as pessoas com deficiência e principalmente a qualidade de vida.

Desse modo, a fim de mitigar problemáticas contemporâneas em âmbito profissional da pessoa com deficiência e doenças raras, o desenvolvimento prático a partir de algumas inquietações contribuem para uma nova direção, descobertas advindas de barreiras atitudinais e comunicacionais/linguísticas que possibilita-nos abarcar os processos formativos e o intercâmbio de informações, em que as pessoas com deficiências e doenças raras constroem suas experiências, em diferentes contextos, obtendo resultados de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento profissional, como na gestão de carreira, métodos para transpor e superar barreiras e desafios contemporâneos.

A relevância de ações e pesquisas no campo educacional-tecnológico, cultural e social das pessoas com deficiência, ancorada em uma práxis, propõe discutir aspectos concernentes a essa realidade e assim incluir e recriar novas possibilidades que faz emergir novas formas de ensinar e aprender que ampliam significativamente a construção do conhecimento e de novos saberes que ultrapassam as fronteiras conceituais e atitudinais, respeitando a singularidade e a potencialidade humana.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. Formação de educadores de pessoas com deficiências sensorial e múltipla deficiência sensorial. In: **Organização de Serviços Transdisciplinares**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2000. (Apostila de curso - Disciplina Avaliação da Criança Surda-cega e Múltipla Deficiente Sensorial).

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (CORDE / SEDH / PR)**. 2007. Disponível em:
https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Instrução normativa n. 20 de 26 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.mte.gov.br/legislacao/instrucoes_normativas/2001/in_20010126_20.asp. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRAGA, J. L. Aprendizagem versus Educação na sociedade Mediatizada. **Anais do 10 Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação –Compós**. Brasília/DF: Compós, 2001. (CDROM).

BRITÂNICOS fazem lista de profissões que devem bombar nos próximos 20 anos. **Guia do Estudante**, 2017. Disponível em:
<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/britanicos-fazem-lista-de-profissoes-que-devem-bombar-nos-proximos-20-anos/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos?. **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em:
<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. [S. l.], CNS, 2012. Disponível em:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

DORNELES, P. S. *et al.* Do direito cultural das pessoas com deficiência. **Rev Polit Públicas**, v. 22, n. 1, p. 139-56. 2018.

FARIAS, S. S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 2004. Disponível: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf. Acesso: 04 set. 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, E. **O desafio do século XXI: religar os conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p.127-140, jan./dez. 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30.

SILVA, E. L. da S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O advérbio nos livros didáticos *Se liga na língua e Multiversos linguagens*

The adverb in textbooks Se liga na língua and Multiversos linguagens

IUCIF LEMOS DO NASCIMENTO

Graduando em Letras Português-Inglês (UEMG)¹
E-mail: iucif.1294568@discente.uemg.br

VITOR SALES JACINTO

Graduando em Letras Português-Inglês (UEMG)
E-mail: vitor.1293575@discente.uemg.br

JOANE MARIELI PEREIRA CAETANO

Professora orientadora (UEMG)²
E-mail: joane.caetano@uemg.br

ADRIENE FERREIRA DE MELLO

Mestra em Língua Portuguesa (UERJ)
E-mail: adriene.mello@hotmail.com

Resumo: A Análise Linguística como eixo do ensino de língua materna apresenta-se como uma concepção norteadora dos procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, este estudo objetiva verificar a análise linguística em livros didáticos (LD). Quanto à metodologia do trabalho, tendo como principal recurso os LD, trata-se de pesquisa qualitativa, cuja fase bibliográfica fundamenta-se em Antunes (2003), Bunzen e Rojo (2005), Bezerra e Reinaldo (2013), e a etapa documental consiste no estudo das coletâneas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como resultados, pode-se constatar que os dados coletados e analisados revelaram inconsistências das abordagens no estudo do advérbio. Conclui-se que a revisão crítica de LD é importante para gerar contribuições didático-pedagógicas, aperfeiçoando, assim, as ferramentas educacionais usadas na sala de aula em fomento ao avanço do conhecimento científico aplicado ao ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Livro didático. Gramática. Análise Linguística. Advérbio.

Abstract: Linguistic Analysis as a medium for teaching the first language presents itself as a guiding concept for methodological procedures. From this perspective, this study aims to verify the Linguistic Analysis in textbooks. As for the methodology of the work, having as a principal

¹ Bolsista do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG), filiado ao projeto “Estudos em metodologia do ensino de língua materna: a Análise Linguística no livro didático de português”.

² Coordenadora do Projeto “Estudos em metodologia do ensino de língua materna: a Análise Linguística no livro didático de português”, financiado pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG).

resource the textbooks, it is qualitative research, whose bibliographic phase based on Antunes (2003), Bunzen and Rojo (2005), Bezerra and Reinaldo (2013), and the documental stage consists of studying the collections of elementary school II and high school. As a result, the collected and analyzed data revealed inconsistencies in the approaches in the adverb study. In conclusion, the critical review of textbooks is relevant to generate didactic and pedagogical contributions, thus improving the educational tools used in the classroom to advance scientific knowledge applied to the teaching of Portuguese.

Keywords: Textbook. Grammar. Linguistic Analysis. Adverb.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua deve ser muito mais do que o ensino de gramática normativa, pautado somente na prescrição de regras, pois, segundo Antunes (2007, p. 24), “uma língua é constituída por muito mais do que, simplesmente, uma gramática”. Partindo-se desse pressuposto, a pesquisa se desenvolve pela análise da abordagem do ensino de gramática no livro didático, com ênfase na específica classe gramatical dos advérbios.

Assim, as inspeções serão feitas em um livro do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, buscando averiguar a forma como a classe é abordada no LD, a partir do seguinte questionamento: pauta-se somente numa aplicação metalinguística ou são exploradas outras perspectivas linguísticas para sua utilidade? Para tanto, o objetivo principal deste artigo é verificar a abordagem gramatical dos LD no que tange à classe dos advérbios. Especificamente, pretende-se contextualizar o ensino de gramática, levantando questões a respeito dos seus desafios no ensino de língua materna; em seguida, discutir a concepção adotada pelos LD para o ensino de línguas; por fim, examinar a abordagem gramatical seguida pelos LD no tratamento das classes de palavras, em especial, do advérbio, por se tratar de uma das categorias recorrentemente citadas nas normatizações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, esse exame será baseado em teóricos da área, na intenção de discutir a noção de contemporaneidade linguística e verificar se o LD se adapta a esses avanços, uma vez que as questões analisadas serão classificadas em atividades que possuem um foco puramente gramatical e/ou atividades que incitam análises linguísticas.

Com isso, também serão feitas investigações a fim de averiguar se o LD apresenta alguma defasagem para o ensino do advérbio nas aulas de língua portuguesa, além da apresentação de sugestões e propostas de novas abordagens para o aproveitamento analítico-linguístico dos exercícios analisados.

Ao final, espera-se que todo o documento teórico-crítico resultante da pesquisa leve as indagações a outros pesquisadores da área, no intuito de gerar ainda mais questionamentos e novas investigações com a mesma temática, além de trazer à luz outros pontos referentes ao LD que merecem uma observação.

2 ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS

O ensino de gramática nas escolas brasileiras ainda possui uma visão estrutural e normativa, o que pode resultar em não ceder espaço para as teorias linguísticas contemporâneas, utilizadas em práticas de Análise Linguística. As teorias vêm levantando discussões a respeito de sua carência no ensino de língua materna, assim como questionamentos em relação ao foco gramatical empregado nas atividades de LD (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012).

É importante, inicialmente, compreender como a concepção de língua, eleita pelo professor e, em especial neste trabalho, pelo material didático, pode impactar na abordagem pedagógica das aulas/do ensino, ou seja, havendo mudanças na concepção de língua, altera-se também o foco do ensino de língua materna.

Nos estudos tradicionais sobre a linguagem, especificamente da linguística estrutural, a língua foi entendida como código ou instrumento de comunicação e agrupada, assim, no domínio das normas. O efeito no ensino provocou a incidência de atividades de reconhecimento e classificação quando se estudava a gramática (MARCUSCHI, 2008), o que ainda ocorre no LD que, por vezes, ignora a polissemia textual, dando foco à gramática descritiva, conforme será demonstrado nas análises.

No entanto, com o advento dos estudos linguísticos situados no âmbito do funcionalismo, direciona-se a perspectiva de estudo para o uso social da língua. Isso implica concordar que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Desse modo, é ideal que o texto no LD deve servir como base para elaboração de atividades epilinguísticas, a fim de permitir que o leitor produza o sentido.

Atualmente, o LD dirige, simultaneamente, as atividades pedagógicas a dois leitores: o professor e o aluno. A partir daí, os professores passam a ser uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, coordenados para serem orientadores e selecionados para desdobramento das questões diante dos mais variados gêneros textuais. Assim, mesmo contendo textos informativos, ilustrações, quadrinhos, músicas, poemas, poesias, etc., não haverá uma completa eficácia no ensino de língua, uma vez que a intenção de uso dos gêneros seja para um ensino estritamente gramatical.

Por conseguinte, para o ensino de gramática, Antunes (2003) propõe ser necessário, de antemão, compreender a multiplicidade de seus significados. Em relação a um deles, à gramática como conjunto de regras que explicam o funcionamento de uma língua, ou seja, regras que um falante aprende, pode-se afirmar ser uma perspectiva que “restringe seu foco aos aspectos formais da língua” (MARTELOTTA, 2011, p. 47). Entretanto, o falante também precisa entender que a língua é viva e heterogênea, moldável de acordo com as suas necessidades; em outras palavras, há possibilidade de adequar o uso linguístico às particulares do contexto comunicativo.

Nessa mesma perspectiva, no que diz respeito às classes de palavras, pode-se considerar que um dos grandes desafios no ensino de gramática nas escolas é justamente o tratamento que essas classes recebem, pois elas acabam sendo isoladas das questões textuais-discursivas, em uma abordagem apenas conceitual, classificatória e normativa, não abrindo espaço para a reflexão da funcionalidade linguística do advérbio, por exemplo.

Muitos docentes, estudiosos e até mesmo pesquisadores possuem uma visão negativa em relação ao ensino de gramática – justificada pela insuficiência de noções e procedimentos de ensino da gramática tradicional, não havendo, assim, uma discussão sobre como os recursos impactam as interações discursivas.

Isso implica dizer que, ao estudar teorização gramatical, devemos simultaneamente, promover um espaço para reflexão de modo que os elementos dessa teorização devam ser apreendidos a tal ponto que possam ser utilizados adequadamente numa situação de interação (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012, p. 116).

Tratando-se do panorama do ensino de gramática, faz-se necessário discutir as contribuições da análise linguística, de forma a destacar as metodologias adotadas para ensinar a estrutura e o funcionamento da língua, em textos orais ou escritos, investigando a abordagem dada pelo livro didático de língua portuguesa. Dessa maneira, a pesquisa intenta propor sugestões de outras abordagens que contribuam para construção e compreensão do sentido dos recursos linguísticos em um texto, afinal, mais que reconhecer, conceituar e classificar, deve-se preparar o aluno para transitar em diversos contextos por intermédio do uso linguístico.

3 CONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Os Livros Didáticos de Português como conhecemos hoje no Brasil, passaram a existir entre as décadas de 50 e 60. Esperava-se que manifestassem grandes diferenças e que pudessem contribuir para o ensino na sociedade à qual os LDP serviriam.

Na atualidade, o fato de o LD estar presente de forma integral em sala de aula contribui basicamente para a organização do trabalho docente. Por apresentar uma gama de conteúdos com propostas didáticas, passa-se a ser um objeto de atenção, escolha e manuseio para aplicação da matéria das disciplinas. Para um controle de qualidade, existe uma avaliação criteriosa para uma distribuição, dentre os critérios estão: seleção de conteúdos, por meio de natureza conceitual e política; e transposição didática por meio dos critérios de natureza metodológica. (MARCUSCHI, 2008).

O LDP é visto como um livro composto de unidades, acompanhado de assuntos a serem ministrados e seguidos em sala de aula, abrangendo, até mesmo, temas de outros livros, por se tratar de um livro de ensino de língua materna, o que é necessário para aprender e interpretar outras disciplinas. Assim, a sua produção é mais elaborada e detalhista, sendo isenta de erro, ou de indução a erros, de política, preconceitos, discriminação, estereótipos e etc., com o objetivo de proporcionar situações de ensino e aprendizagens adequadas e coerentes para o desenvolvimento discente. (BUNZEN; ROJO, 2005).

Ao longo dos anos, com o ensino tradicional de gramática, nas escolas públicas, o LDP tem sido o principal recurso docente disponível para uso, em vista do fato de que a mediação do LD em um processo de ensino-aprendizagem é indispensável (SOUSA FILHO, 2009). Para que um LD chegue à sala de aula, ele passa, de antemão, por uma

elaboração minuciosa, a partir de uma base teórica aplicada ao ensino (SOUSA FILHO, 2009; GERALDI, 2015) – o que levanta a questão: durante a elaboração teórica do LDP, há uma consideração pelas teorias linguísticas contemporâneas ou o estruturalismo é a base para a sua produção?

Por outro lado, o LDP se destaca pelo forte uso de gêneros textuais emergentes, segundo Geraldi (2015). Do conjunto de livros voltados aos de Língua Portuguesa preparados na década de 90, uma característica que se sobressai, em sua maioria, é a aparição dos mais diversificados gêneros discursivos/textuais, na tentativa de possibilitar o ensino da língua em suas tonalidades de uso significativo e por meio da interação, o que, mediante as pesquisas, ocasionalmente ocorre, tornando-se a problemática central discutida neste artigo.

Em suma, o foco de ensino de língua deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma mais específica para interação, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua, isto é, fazer proveito do LDP nas aulas de língua materna, nada mais é que permitir o aluno a dar sentido ao texto e trazer as ferramentas linguísticas para o seu cotidiano, fazendo-o entender a funcionalidade da língua e os momentos de adequação das suas normas. Assim, as aulas de língua portuguesa abrirão possibilidades das quais não podemos abrir mão, e as escolas podem ensinar aos alunos a perceberem a riqueza que envolve a linguagem e sua utilidade. (DIONÍSIO; BEZERRA, 2020). Esta pesquisa toma isso como pressuposto para analisar o LDP e argumentar sobre o ensino de gramática.

4 O ENSINO DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO: ANALISANDO O ESTUDO DO ADVÉRBIO

Com o propósito de investigar a abordagem didática em obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, esta seção dedica-se ao estudo do *corpus*: coletânea *Se liga na língua* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), destinada ao Ensino Fundamental II e *Multiversos Linguagens* (CAMPOS; ODA; CARVALHO; GAZZETTA, 2020), direcionada ao Ensino Médio.

A escolha do advérbio justifica-se pela recorrente sinalização nas orientações curriculares da BNCC para a sua reflexão, seus usos e impacto discursivo-textual. Para o dimensionamento curricular do Ensino Fundamental II são apresentadas as seguintes habilidades:

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como **advérbios** e locuções adverbiais, de palavras que indicam

generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, **advérbios** e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, **advérbios**, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – **advérbios** e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, **advérbios** etc.) (BRASIL, 2018, p. 147, 173, 181, 189, 191, grifos nossos)

É recorrente em todas as habilidades recomendadas para esse ciclo o estudo do advérbio na perspectiva do texto e de seus efeitos de sentido, coadunando com as considerações de Mendonça (*apud* BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012), ao enfatizar ser importante “situar os tópicos gramaticais na perspectiva não só formal ou normativa, mas semântico-pragmática do funcionamento textual”. Essa sugestão didática é reiterada na única habilidade do Ensino Médio que faz menção ao advérbio:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, **advérbios**, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos,

considerando os contextos de produção (BRASIL, 2018, p. 507, grifo nosso).

Destaca-se, assim, a função sociodiscursiva da linguagem, em que, mediante o uso de recursos gramaticais, revelam-se, em dado contexto, os sentidos pretendidos para a comunicação. Tendo-se em vista que, conforme Caetano, Mello e Souza (2021), as normatizações da BNCC funcionam como operadoras do LD, espera-se que os materiais aprovados após a homologação da base alinhem-se à sua concepção de ensino gramatical. Pretende-se, portanto, examinar a abordagem gramatical seguida pelos LD no tratamento do advérbio.

Inicia-se a análise a partir de uma questão com foco estritamente metalinguístico, isto é, situado no nível da metalinguagem, cuja finalidade é “adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade, uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem” (FRANCHI, 1991, p. 24). Na Figura 1, apresenta-se uma exemplificação de uma das atividades aplicadas no LD para estudo do advérbio.

Figura 1: Atividade 3

3 Veja a tirinha produzida pela ilustradora paranaense Cibele Santos.



- a) A quem se refere o pronome *ela*? Como é possível identificar seu referente?
- b) Que recursos não verbais mostram a surpresa da mulher que fala e do homem ao lado dela?
- c) O que provoca essa surpresa?
- d) Como o advérbio *meio* se classifica? É um advérbio de intensidade.
- e) Que palavra esse advérbio modifica? Ele concorda com ela? Justifique sua resposta.
- f) Complete a fala empregando um advérbio de intensidade que contribua para expressar o estado real da personagem que dorme.
- g) Qual é o outro advérbio empregado na tira? Ele modifica um verbo, um adjetivo ou outro advérbio?

- 3a. O pronome refere-se à personagem que adormeceu, que pode ser identificada pelo contexto, já que os outros personagens estão voltados para ela.
- 3b. As expressões faciais e os traços ao redor do rosto de cada um.
- 3c. O fato de a personagem de camiseta amarela ter dormido durante a prática de exercícios físicos.
- 3e. O advérbio *meio* modifica o adjetivo *cansada*, mas, como todos os advérbios, permanece invariável em gênero.
- 3f. Sugestão: Devia ter percebido que estava cansada demais.
- 3g. É o advérbio *não*, que modifica o verbo (a forma verbal) *acreditei*.

4 Leia esta piada.

O pai estava muito concentrado assistindo ao seu programa de televisão favorito quando o menininho, que fazia o dever de casa, se aventurou a perguntar-lhe uma coisa.

- Papai – disse ele –, onde estão os Alpes Suíços?
 – Pergunte à sua mãe – respondeu o pai. – Ela é que guarda tudo.

PAULO TADEU. *Proibido para maiores: as melhores piadas para crianças*. 13. ed. São Paulo: Matrix, 2007. p. 38.

- a) Que advérbio interrogativo está presente no texto? Onde.
- b) Que tipo de informação esse advérbio solicita? Um lugar.
- c) A resposta do pai é coerente com o que o advérbio pede? Justifique.
- d) Que indícios no primeiro parágrafo do texto antecipam que o pai não estaria atento ao filho?

- 4c. Não. Embora o pai tenha entendido que o menino quer como resposta um lugar, ele lhe dá uma resposta sem sentido.
- 4d. O fato de o pai estar "muito concentrado" em "seu programa de televisão favorito".

171 ● ---

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 245).

Conforme a Figura 1, há um gênero textual sendo usado na aplicação da atividade: uma tirinha com um diálogo que poderia ser utilizado como recurso metodológico para uma abordagem interpretativa e discursiva. No entanto, a ênfase das questões recai nas classificações do advérbio empregado, em especial as letras D, E, e G, as quais abdicam de toda questão contextual da fala, bem como dos questionamentos que poderiam ser feitos através de uma análise linguística.

Desse modo, solicita-se somente uma análise estrutural do advérbio, sem levar em consideração a sua funcionalidade no discurso, fazendo com que a tirinha sirva apenas como pretexto para aplicação de atividades estritamente gramaticais. Entretanto, ao estudar a língua e ensinar gramática, há uma necessidade de abarcar os compromissos criados durante a interação do falante e não os inibir, assim como sugere Geraldi (2000).

Nesse sentido, as atribuições poderiam desenvolver-se na discussão do motivo pelo qual usamos alguns advérbios de intensidade, quais são os comumente empregado e os seus contextos, assim como o contexto da tirinha. De acordo com Bagno (2002), deve haver na escola um espaço para reflexão linguística de modo sistemático e consciente, analisando a língua de modo reflexivo e investigativo. Isto significa dizer que também deve haver um espaço no LD, principalmente nas atividades de língua materna que abranjam a análise linguística.

Já a Figura 2 traz mais uma ilustração de uma atividade que foca, metalinguisticamente, em um viés, também não dando oportunidade às ramificações analítico-linguísticas que resultariam de um estudo epilinguístico, por exemplo.

Figura 2: Atividade 3

Liga de blocos de rua faz evento na cidade neste fim de semana

Programação tem os grupos que mais arrastam multidões, como Baianas Ozadas e Monobloco

Ainda faltam uns bons meses para o Carnaval começar, mas alguns blocos já estão no clima de folia, em seus ensaios preparativos. E é justamente para quem não aguenta mais esperar a abertura oficial do festejo que eventos, como o Deu Liga! acontecem na cidade para os ansiosos. [...]

O evento acontece no bairro Olhos D'Água e marca oficialmente o lançamento da Liga Belorizontina de Blocos Carnavalescos, cujo objetivo é justamente valorizar a festa de rua na cidade e batalhar por reconhecimento e valorização do setor. [...]



» Desfile do bloco. Baianas Ozadas, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2019.

LIGA de blocos de rua faz evento na cidade neste fim de semana. *O Tempo*, 6 dez. 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/liga-de-blocos-de-rua-faz-evento-na-cidade-neste-fim-de-semana-1.2270275>. Acesso em: 30 jun. 2020.

3. Advérbios terminados em **-mente**, em geral, são chamados advérbios de modo e indicam a forma como algo acontece. Releia o último período da notícia.

a) Identifique os advérbios e classifique-os. **Oficialmente** e **justamente** são advérbios de modo.

Fonte: Campos; Oda; Carvalho; Gazzetta (2020, p. 292).

Conforme se pode notar, o uso do texto é dispensado totalmente e perde-se a oportunidade de explorar os efeitos de sentido dos tópicos gramaticais no gênero notícia. Franchi (1991) admite que é nas atividades de operações sobre a língua que se pode compreender melhor o texto, pois, antes de saber o que são esses elementos, quais são e para que sejam classificados, é preciso ter envolvido o aluno na construção e reconstrução do texto.

No entanto, o que seria envolver o aluno na construção e reconstrução de um texto? Antes de mais nada, devemos entender que somente a partir da reconstrução de textos que se chega à gramática. Pode-se, pela análise da questão presente na Figura 2, refletir com o aluno como essas palavras se apresentam na construção do texto, como

sua sequência dá existência a outras palavras em um conjunto, organizado para as unidades textuais (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Um exemplo ideal para um ensino mais significativo de língua é que, a partir das classes gramaticais, fosse possível privilegiar o conhecimento sobre como cada uma atua na organização e produção do texto, o que não se destaca na atividade da Figura 2. Esse ensino significativo da língua contribui-se para uma compreensão mais completa, explorando-se as diversas combinações de palavras para a produção de um texto, observadas em diferentes critérios.

Na próxima atividade, na Figura 3, no item 1 (letra B), nota-se que inicialmente a questão não centralizou na normatividade da gramática, porém a perspectiva muda quando a sua atribuição requer a identificação de dois advérbios, desconsiderando qualquer outra utilidade do gênero notícia e a funcionalidade dos advérbios.

Figura 3: Atividade 1 b

1. A notícia foi publicada no dia 6 de dezembro de 2019. 1. a) Não, pois ainda faltariam alguns meses para o Carnaval.
- a) Uma programação musical como essa seria esperada nessa data? Explique.
- b) Embora a notícia somente informe a programação musical, ela deixa transparecer, por meio da utilização de alguns advérbios, um ponto de vista acerca do evento. Que advérbios são esses? Ainda e já.

Fonte: Campos; Oda; Carvalho; Gazzetta (2020, p. 292).

Apresentando traços tradicionalistas, a pergunta volta-se para a reflexão e interpretação do texto, mas solicita que sejam identificadas palavras que funcionem como advérbios, isto é, parecem inovar, no entanto, exigem do aluno habilidades que recaem na abordagem metalinguística, impedindo o desenvolvimento de outras análises da língua, como a que se explique o motivo do plural ter sofrido alteração ou então uma reflexão sobre como a palavra identificada relaciona-se com a formação e o sentido do texto. No entanto, mesmo a pergunta da atividade 1 b, “Que advérbios são esses?”, esteja voltada ao texto, o aluno terá que fazer a leitura, pensar e ver o sentido para que identifique pontos de vistas acerca do evento Carnaval, de forma positiva para explorar o sentido e significado dos advérbios.

Sendo assim, reduzir o estudo das classes gramaticais somente às suas identificações e classificações vincula o ensino à gramática tradicional, impossibilitando uma discussão com relação à exploração dos sentidos promovidos pelo uso das classes gramaticais, inibindo, portanto, a finalidade de serem usadas de modo natural, expressivo e em situações específicas de interação. Nesse sentido, “é ainda na interação social, condição de desenvolvimento na linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar (FRANCHI, 1991, p. 12).

Convém destacar que “aceitar o caráter discursivo e dialógico da língua não implica defender a eliminação do ensino da norma padrão, da metalinguagem, da estrutura da língua” (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012, p. 116). No entanto, o ensino precisa estar intrinsecamente relacionado ao uso dos tópicos gramaticais na construção de sentido de um texto. A língua é não apenas um código de comunicação, mas também, fundamentalmente, uma atividade interativa e dialógica.

5 CONCLUSÃO

Ao fim do estudo, nota-se nas abordagens metodológicas nos LD de ensino de Língua Portuguesa analisadas que a abordagem gramatical não se relaciona com as práticas recomendadas para a sala de aula, apresentando-se inconsistente e fragilizada. As classes de palavras são tratadas de modo isolado das questões que envolvem o uso do texto e estão limitadas apenas a uma abordagem conceitual e normativa voltada à classificação.

Como o LD é uma das principais ferramentas de ensino, as atividades precisam ser discutidas, de modo a contribuir para a reflexão, que são possíveis através da linguagem. O papel da escola é abrir caminhos para ensinar aos alunos a riqueza da língua, trabalhando de forma mais consistente, e não apenas se limitando a trechos isolados e destacados, voltados apenas para a rotulação.

Para uma mudança no tratamento metodológico dos advérbios presentes no LD, destaca-se a importância de não se pautar apenas em um conjunto de informações que o aluno deva identificar e classificar palavras. O ideal para um ensino mais significativo da língua, principalmente das classes de palavras, é privilegiar o conhecimento de como cada uma delas atua na organização, sentido e produção de um texto, gerando uma compreensão mais completa, explorando as diversas combinações de palavras.

No entanto, os estudos podem se desdobrar. É por esse motivo que, no contexto de uma atividade acompanhada por um texto, o ensino de conteúdos relacionados aos eixos da leitura, produção de textos e práticas orais deve ocupar o centro do trabalho pedagógico, para que se possa ter uma abordagem adequada para o entendimento de suas práticas.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de gramática sem pedras no caminho. São Paulo. 3. ed. Parábola, 2007.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-84.

BASTOS, D. da M.; LIMA, H. K. C. de; SANTOS, S. B. da C. *In*: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (orgs.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC: 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UnPcQn>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro Didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: Autoria e Estilo. *In*: COSTA, M.; MARCHUSCHI, B. (orgs.). **Livro didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p. 71-117.

CAETANO, J. M. P.; MELLO, A. F. de; SOUZA, C. H. M. de. Desdobramentos da BNCC no livro didático: (des)caminhos para o estudo da Semântica nas práticas de Análise Linguística. **Sapiens**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2021, p. 95-111. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5764/3755>. Acesso em: 19 jul. 2022.

CAMPOS, M. T. R. A.; ODA, L. S.; CARVALHO, I. C. de; GAZZETTA, R. **Linguagens, cidadania em pauta**. São Paulo: Editora FTD, 2020.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GERALDI, J. W. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 2, n. 2, 2000, p. 12-20. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1433/1409>. Acesso em: 21 jul. 2022.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>.

GOMES, A.; ROJO, R.; CABRERA, N. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). *In*: COSTA, M.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livro didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, 2005, p. 47-72.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília: MEC, 1996, p. 3-9.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. 2. ed. Contexto, 2011.

MATTOS E SILVA, R. V. Que gramática ensinar, quando e por quê? *In*: MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

SOUSA FILHO, S. M. Relações entre Literatura, Linguística e Ensino de Português. *In*: CAMARGO, F. P. e FRANCA, V. G. (org.). **Estudos sobre Literatura e Linguística**: pesquisa e ensino. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 149-162.