

REVISTA ACADÊMICA
LENDU
LINGUAGEM
E N S I N O
E D U C A Ç Ã O



Unahce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



EDITORIAL

Esta edição da Revista LENDU: Linguagem, Ensino e Educação reúne textos que foram apresentados no *VII Seminário de Leitura e Produção Textual – SELEP*, o qual ocorreu no período de 5 de maio a 7 de julho de 2021, de forma on-line. O evento, organizado pelo curso de Letras da Unesc, objetiva discutir temas pertinentes à área de Letras, bem como socializar resultados de estudos decorrentes dos projetos de ensino, pesquisa e extensão,

O SELEP iniciou em 2008, ocasião em que trouxe para a discussão os dilemas do ensino de gramática na sala de aula. A segunda edição foi em 2011 e o tema central foi a produção de sentidos e o leitor. Na terceira edição, ocorrida em 2013, o SELEP colocou em evidência a estreita relação entre Língua(gem), Literatura e Ensino. No ano de 2015, em sua quarta edição, o SELEP abordou a temática (Língua)gem e Arte. Em 2017, quinta edição, a temática abordada foi a língua e a linguagem numa perspectiva voltada efetivamente para a prática da sala de aula, numa parceria com o curso de Pedagogia. A sexta edição, em 2019, foi alusiva aos 45 anos do curso de Letras, com foco em “Leitura do mundo – leitura da palavra”, com atividades voltadas à memória do educador Paulo Freire.

Na sétima edição, ocorrida este ano, o tema gerador de conferências e apresentações de comunicações orais foi *Língua Portuguesa e Literatura no mundo*, numa alusão à importância da língua nos nove países em que ela é oficial. Partindo dessa temática, nesta edição serão apresentados os textos oriundos de tal evento, cuja síntese dos trabalhos segue, abaixo.

No artigo que abre este volume, intitulado *Desenhando com a tesoura: o encantamento nos anos iniciais da educação básica com a poesia na arte de Maria Cininha*, os autores Ana Paula, Isabela Barp Brogni, Izaltina Coelho Barbosa Fernandes e Marcos Antonio dos Santos socializam a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid/Unesc, no qual tratam da poesia presente no desenho enquanto produção cultural da criança. Também aludem acerca da importância da construção de um repertório cultural e o papel dos(as) docentes neste processo.

Na sequência, em *Um olhar para a metodologia da produção textual de professores de Língua Portuguesa*, Maria Eduarda Pedro e Daniela Arns Silveira buscam discutir as diferentes metodologias adotadas por quatro professoras de Língua Portuguesa para a produção textual em sala de aula, tendo em vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além dos pressupostos teóricos de importantes autores da área em questão. A partir de entrevistas realizadas com professoras de Língua Portuguesa de rede municipal e privada de Criciúma, buscou-se coletar dados para refletir sobre como se dá a prática efetiva da produção em sala de aula.

Em *Experiência docente em uma extensão universitária: uso de letras de rap para a prática de leitura, interpretação e produção de texto com os alunos detentos de um presídio da AMREC*, Silvana Mazzuquello Teixeira tece um relato de experiência com vistas a apresentar como foi o processo de ensino e participação dos alunos detentos no Projeto de Extensão “Leitura Literária com Detentos: uma contribuição para a cidadania”, o qual ocorre em parceria com o Presídio Regional de Criciúma.

Em *Experiências do Pibid/Unesc em tempos de pandemia e ensino remoto: valorização da diversidade como princípio formativo*, Patrick Dutra, Lívia Pereira Mendes, Michele Gonçalves Cardoso e Adriana Fraga Vieira socializam as experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Unesc, subprojeto de História, que objetiva pesquisar e interpretar os aspectos particulares da educação básica na região sul de Santa Catarina. O presente relato de experiência tem como objetivo desenvolver um debate acerca dos Direitos Humanos para o ambiente escolar, interligando essa temática com o conceito de Consciência Histórica.

O texto *Arte contemporânea e formação docente na escola contemporânea: arte urbana, estênceis e o grafite como potências do protagonismo juvenil e docente*, de autoria de Felipe Machado e Marcos Antonio dos Santos, trata da valorização da profissão docente a partir de experiências na educação básica com a temática das artes urbanas. A cultura hip-hop desdobrou-se do grafite ao rap. Um planejamento aliado à cultura visual, com diversidade de linguagens e experimentações, deflagrou processos de criação, efetivando oportunidades de formação cidadã, cultural e promoção da cultura de paz.

A edição conta ainda com dois artigos que compõem a seção de fluxo contínuo da revista. No primeiro deles, *O discurso sobre a máfia italiana presente na obra literária de “O poderoso chefão”*, Lucas Garcia Quaglioto utiliza a Análise do Discurso para realizar uma leitura do livro do escritor italiano Mário Puzo e estudar o modo como o discurso sobre a máfia é construído na obra. No segundo, *“D. Narcisa de Villar” e “O voto feminino” em circulação digital no Brasil*, as autoras Marlene Rodrigues Brandolt, Renata Marques de Avellar Dal-bó e Tatiana Czornabay Mânica utilizam o conceito de epitexto, tendo como base Gérard Genette, a

fim de analisar como as obras das escritoras Ana Luísa de Azevedo Castro e Josefina Álvares de Azevedo são acionadas por textos que circulam em mídias digitais, fazendo com que essas autoras do final do século XIX e início do século XX sejam lembradas dentro do acervo literário nacional.

Equipe Editorial da Revista LENDU

Carlos Arcangelo Schlickmann,
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Diego Rodrigo Ferraz
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Leandro de Bona Dias
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Richarles de Carvalho
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Arte da Capa
Mariana Mafinski Carvalho

**Artigos do dossiê especial com
trabalhos apresentados no VII
Seminário de Leitura e Produção
Textual – SELEP**

DESENHANDO COM A TESOURA: O ENCANTAMENTO NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A POESIA NA ARTE DE MARIA CININHA

DRAWING WITH SCISSORS: ENCHANTMENT IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION WITH POETRY IN THE ART OF MARIA CININHA

Ana Paula Ferreira Sena ¹
anapaula.8@hotmail.com

Isabela Barp Brogni ²
isabela.brogni@hotmail.com

Izaltina Coelho Barbosa Fernandes ³
i-zaltina@hotmail.com

Marcos Antonio dos Santos ⁴
martoso.artes2020@gmail.com

RESUMO

A presente experiência do Pibid UNESCO, Subprojeto de Artes Visuais está relacionada à poesia presente no desenho enquanto produção cultural da criança. Também trata da importância da construção de um repertório cultural e o papel dos(as) docentes neste processo. E a aproximação das criações da artista Maria Cininha propiciaram uma (re)significação do desenho, da poesia e da experiência na aula de Arte na escola. Reflexão sobre práticas, materiais e possibilidades de proposições pedagógicas diversificadas nas aulas de Arte com crianças dos anos iniciais da Educação Básica. Buscou-se avançar das estereotipadas releituras, de práticas que quase sempre não ultrapassam a aplicação de técnicas engessadas e reduzidas, para significativas experimentações com materiais diversos, abordando a linguagem do desenho em campo ampliado com a colagem. A inserção nos espaços escolares e a atuação em uma abordagem interdisciplinar na escola, marcaram a participação ativa dos acadêmicos bolsistas em todas as etapas das proposições desta experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Contemporâneo na Escola. Linguagem da Colagem. Experiência. Poesia. PIBID.

ABSTRACT

The present experience of Pibid UNESCO, Visual Arts Subproject is related to the poetry present in drawing as a child's cultural production. It also deals with the importance of building a cultural repertoire and the role of teachers in this process. And the approximation of the creations of the artist Maria Cinha

¹ Licenciada em Artes Visuais - UNESCO: acadêmica do PIBID de Artes Visuais atuante na escola da experiência.

² Licenciada em Artes Visuais - UNESCO: acadêmica do PIBID de Artes Visuais atuante na escola da experiência.

³ Licenciada em Artes Visuais - UNESCO: acadêmica do PIBID de Artes Visuais atuante na escola da experiência.

⁴ Professor de Artes em escolas da rede pública Municipal e Estadual em Criciúma/SC; Especialista em Poéticas Visuais na UNESCO (2017-2019), professor supervisor no PIBID de Artes Visuais UNESCO (2014-2019) e professor preceptor no Residência Pedagógica de Artes Visuais UNESCO.

provided a (re)signification of drawing, poetry and experience in the Art class at school. Reflection on practices, materials and possibilities for diversified pedagogical propositions in Art classes with children from the early years of Basic Education. We sought to advance from stereotyped re-readings, from practices that almost always do not go beyond the application of plastered and reduced techniques, to significant experiments with different materials, approaching the language of drawing in an expanded field with collage. Insertion in school spaces and acting in an interdisciplinary approach at school marked the active participation of scholarship holders in all stages of the propositions of this experience.

KEYWORDS: Contemporary Design at School. Collage Language. Experience. Poetry. PIBID.

1 SOBRE CONVITES E CARTAS E O NASCIMENTO DE PARCERIAS, AMIZADES DOCENTES E EXPERIÊNCIAS COM A ARTE...

(...) Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

(Convite, José Paulo Paes *In*: Poemas para Brincar)

Um convite: sempre que chega, mexe com quem o recebe, cria expectativas, gera ansiedade, muda o ritmo das coisas, altera a dita normalidade. Um convite é possuidor de certa magia, encanto, é sedutor, envolvente, feito a arte... E a experiência que será compartilhada na presente escrita teve início com a visita de Daniela da Silva, professora na Educação Infantil em uma escola da rede particular de Criciúma, que no final do inverno chegou à nossa escola com um convite: para as crianças da nossa turma do primeiro⁵ ano serem parceiras em projeto que envolvia as suas crianças da turma de Daniela e as demais professoras e turmas do Infantil da sua escola. “Desenhando com a tesoura, vestindo com amor”⁶ era o título do projeto, quanta poesia em um título repleto de sonoridade. Projeto que ganhou parcerias em todo o Brasil, qual foi a alegria quando uma das ações alcançou a nossa turma do primeiro ano com uma carta escrita pelos pequenos do Infantil, o “convite” que chegou pelas mãos da professora/carteira Daniela. E aproximar nossas crianças de uma troca de cartas com a turma da escola da professora Daniela nos provoca a pensar em uma forma de comunicação que está quase em

⁵ Turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Eliza Sampaio Rovaris (escola da rede municipal de ensino de Criciúma/SC).

⁶ E não apenas a sonoridade o título chama a atenção: o projeto surgiu com a iniciativa da pernambucana Thereza Maria Matos, que inspirou-se na iniciativa de uma senhora norte-americana de 99 anos que costurava um vestido por dia para enviar às meninas africanas. Mas, Thereza Maria optou por agradecer as meninas do sertão nordestino. Saiba mais em <http://vestidodealgodaoparaasmeninasdosertao.blogspot.com/> acesso em 25 de set. de 2021.

desuso nos grandes centros por conta dos aparatos e recursos tecnológicos da atualidade e das práticas de comunicação que transformaram-se com tais avanços.

Imagem 1: professora/carteira Daniela entregando o convite ao 1º ano em nossa escola.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

A carta⁷, que com o advento das tecnologias digitais migrou para o formato eletrônico, e a troca de correspondências, conforme Diana (2020), atravessou “um processo de adaptação na forma de transmissão que deixou de ocorrer somente em papel e assumiu o meio eletrônico. Na atualidade, a forma de transmissão mais utilizada para a carta é o *e-mail*” (abreviatura de *eletronic-mail* - correio eletrônico). As crianças da nossa turma sentiram-se integrantes do projeto educativo proposto por Daniela e, do ponto de vista metodológico, a troca de correspondências, as ações que propiciariam encontros entre as crianças da turmas, evidenciava o protagonismo,

a experiência e a relação sócio-afetiva. [Nas quais], o importante é fazer bem menos variedade e mais profundidade. Essa profundidade dá as pistas sobre a reflexão que se faz sobre a criança e sobre a concepção de conhecimento como algo construído na relação entre os sujeitos. (LEITE, 2012, p. 29)

E a professora Daniela relatou-nos do envolvimento dos seus pequenos e também sugeriu uma pauta com algumas ações que poderiam ser desenvolvidas nesta parceria. Não há como dimensionar o valor de um projeto educativo que aproximou crianças de realidades

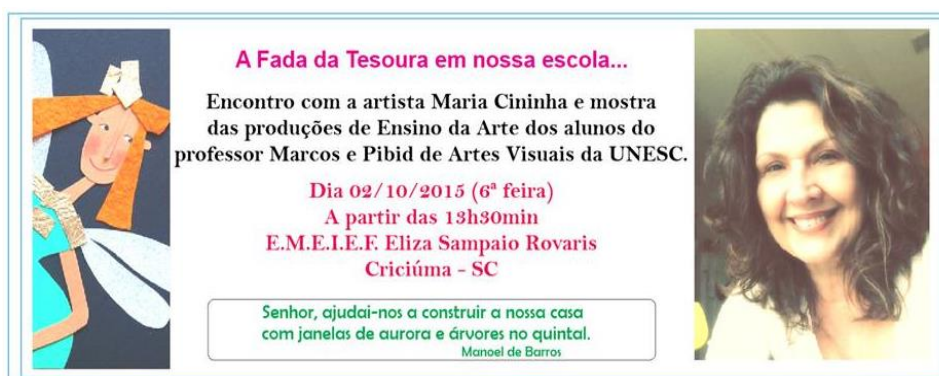
⁷ As cartas são o serviço postal mais tradicional dos Correios. São mensagens escritas à mão, pela internet ou por outro meio eletrônico e enviadas para entrega no endereço do destinatário; Disponível em < <http://www.correios.com.br/>> acesso em 05 nov. 2015.

socioculturais tão diferentes: as crianças de uma escola particular com as crianças de uma escola pública da periferia da cidade, a oportunidade de ampliação de repertório e de vivências compartilhadas.

E na organização das proposições pedagógicas, partimos da percepção do protagonismo das crianças nas ações, compreendendo-as na condição de “seres históricos, políticos e culturais” (KRAMER, 1996, p. 13 e 14, com plenas condições para o exercício da sua autoria. Crianças concebidas “na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social.” Crianças/potências, cabendo a nós, professores(as) e acadêmicos(as) do PIBID⁸, organizar os cenários e as condições para o mais pleno desenvolvimento dos nossos alunos. O PIBID atuante na presente experiência era o Subprojeto de Artes Visuais - UNESC⁹.

Dentre as ações elencadas – as quais se transformaram em vivências que detalharemos mais adiante – a que mais encantou desde o início nossas crianças, foi a possibilidade de uma visita da artista plástica Maria Cininha em nossa escola, ação prevista e que ocorreu no início de outubro daquele ano.

Imagem 2: convite para o encontro com a artista Maria Cininha em nossa escola



Você é nosso convidado(a)!

Fonte: arquivo dos pesquisadores

⁸ O PIBID é um projeto criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e atende as diretrizes do Ministério da Educação (MEC). Tem como finalidade a valorização da carreira do magistério, estreitando cada vez mais a relação entre Universidade e escola. Juntamente com professores das escolas contempladas, os bolsistas planejam e participam das propostas metodológicas, ajudando na execução de práticas de ensino–aprendizagem. O Subprojeto de Artes Visuais do PIBID UNESC (2014-2018) foi coordenado pelas professoras Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato e Ma. Silemar Maria de Medeiros da Silva, também orientadoras da presente escrita.

⁹ Universidade do Extremo Sul Catarinense - A Unesc tem como missão "educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida". Tem como visão "ser reconhecida como uma Universidade Comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental".

A brincadeira proposta no jogo com o som e o sentido das palavras no poema “Convite”, de José Paulo Paes, propõe um exercício envolvendo a imaginação e estimulando a fruição. O poético impõe diálogo com o sensível e, justamente neste ponto, arte e poesia encontram-se, complementam-se, amplificam-se mutuamente. E os diálogos entre o sensível e o cognitivo, quanto mais frequentes na escola, poderão acionar, abrir “mais portas de compreensão”, permitindo que significações outras sejam atribuídas às amplas e plurais produções culturais” apresentadas às crianças nas distintas etapas e ações que envolvem o processo ensino-aprendizagem (LEITE, 2021, p. 36). Reverberando naqueles que se permitem a este encontro com o sensível, ético e estético, artístico e que “convida” à interação e à interpretação, provocando sensações, produzindo sentidos e/ou despertando os sentidos, uma experiência com a arte. Experiência descrita em Bondía (2002) como “algo que nos toca, que nos acontece”, na contramão da rotina que tende a oprimir a imaginação e o verdadeiro ato de *pensar* em detrimento do cumprimento de tarefas e ações quase que mecanizadas. Rubem Alves (apud LAGO, 2008) escreveu que este *pensar* “é a arte de brincar com coisas que não existem. Pensamentos são brinquedos inexistentes. Esse é o objetivo principal da escola [- ou ao menos deveria ser -] ensinar a pensar, ou seja, a brincar com símbolos, coisas que não existem”. Não nos aprofundaremos, mas Rubem Alves nos propõe refletir que ciência e fruição pertencem a uma mesma raiz: a inteligência humana. Em se tratando do trabalho com crianças, é fundamental compreender o papel do lúdico, do jogo, da brincadeira e do brinquedo nos processos de aprendizagem. E ampliar “o imaginário e os repertórios de conhecimentos,” são essenciais na formação de professores(as) e nas práticas pedagógicas na escola (FITIPALDI In: DERDYK, 2015, p. 14).

A criança ama brincar. Então, é importante lançar alguns questionamentos acerca do processo ensino-aprendizagem com crianças: como propiciar vivências/experiências pelo viés da ludicidade, do brincar, sem perder o foco no processo ensino-aprendizagem? Como elaborar práticas que estimulem o pensar, a familiarização e a apropriação das linguagens expressivas das artes? Quais seriam as atitudes primordiais e essenciais de professores(as) na Educação Básica para propiciar o protagonismo das crianças?

O *pensar* apresentado na ótica do autor José Paulo Paes (1996), que surpreende e permite “ver as coisas do mundo como se fosse pela primeira vez e exprimir essa novidade de visão da maneira mais concisa e intensa possível, numa linguagem onde só haja lugar para o

essencial, não para o acessório”. Não é tão normal e cotidiano, do contrário não seriam desafios e/ou inquietações necessárias ao Ensino da Arte, o qual só faz sentido na escola justamente no ponto em que questiona, contrapõe os sentidos pré-estabelecidos, tensiona as relações com vistas a aprendizagens significativas e transformadoras na escola. O que, segundo Pillotto (2001) requer um processo contínuo de “construção de um ensino da arte capaz de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sensível e cognitivo.” Compreensão reforçada em Freire ao apontar que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 41). Como declara Manoel de Barros (2010) “a gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala”.

Imagem 3: momento da leitura da carta recebida das crianças do infantil da professora Daniela: na direita, “outro presente do infantil”, materiais para as produções do primeiro ano.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

E as *Marias*, personagens autobiográficas da artista Maria Cininha adentraram a sala de aula convidando-nos a olhar a vida de forma poética e inusitada, pelas lentes da arte. E nos desafiando a desenvolver um trabalho que “tocasse” nossos alunos de um modo outro, impulsionando saberes e movendo-os a participarem ativamente das aulas.

2 ENTRE TESOURAS E PAPÉIS: ENCANTAMENTO E ENCONTROS NA ARTE DE MARIA CININHA

“Sim, sou Maria.
Estou longe do mar.
Sou mais pobre por isso.
Mas te espero em meu luar.
Teu caminho está limpo.
Varro as estrelas
pra debaixo
das nuvens espessas”

Fernando Coelho

A presença do desenho na obra da artista paulista Maria Cininha aparece envolta em poesia, sem preocupar-se com limites, não cabendo em padrões convencionais, tal qual os versos que abrem este capítulo. Nelas, o desenho emerge do contato da tesoura com papéis multicoloridos, exprimindo poéticas sensíveis, humanizadoras e afetuosas em um diálogo aberto com a arte e a vida, a arte e o cotidiano. Nas produções da artista, o desenho não se limita ao papel enquanto suporte material, não depende do tradicional gesto de um riscador para acontecer. Mas, projeta-se para além do imaginário da artista como portador de uma visão onírica, estética e poética de um outro modo de viver, ser e estar no mundo. O desenho na obra de Maria Cininha surge do recorte de papéis coloridos e se estabelece como “ponte de uma troca real, efetiva e afetiva” entre artista e espectador. E permite ser reconhecido como ato criativo de maneira tão natural quanto “comer, dormir e sonhar.” (DERDYK, 2015, p. 23).

Imagem/painel 4: algumas das ‘Marias’ - obras da artista Maria Cininha



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Trazer para as aulas de Arte uma artista nacional, viva e que realiza as suas criações com materiais acessíveis, propiciou a formação e a ampliação dos repertórios dos alunos: tanto em temática, quanto em materialidades, técnicas e possibilidades criativas para as atividades e experimentações práticas. Superar as obras de arte conhecidas e as biografias de artistas consagrados na sala de aula constitui-se em importante exercício ao professor(a) de Arte. E algumas impressões de trabalhos da artista Maria Cininha chegaram na sala de aula com uma carta/convite para as nossas crianças do primeiro ano conhecerem a escola e a turma

“convidante”. Sobre a importância de apresentar criações artísticas nas aulas de Arte, Ferraz e Fusari reforçam que o “fazer artístico e as elaborações sensíveis-cognitivas diante das próprias produções artísticas e de outros autores” constitui-se no parâmetro da consistência do programa de ensino oferecido (2010, p. 68). Em se tratando do ensino para crianças pequenas ou muito pequenas, as produções artísticas precisam chegar na sala de aula e possibilitar encontros, com a arte e a cultura.

E quando chegamos ao colégio da turma do Infantil, os alunos do colégio Eliza Sampaio foram recebidos pelas crianças, professores da turma e funcionários. Conheceram as salas de aula e outros espaços, apreciaram alguns dos trabalhos feitos pelas crianças e brincaram. A oportunidade de adentrar um novo universo provocou a curiosidade e a criatividade de todas as crianças.

Após a apresentação da chegada, a carta das crianças do primeiro ano foi entregue a dois alunos, que tiraram fotos e receberam uma salva de palmas. Seguimos para o ginásio de esportes, juntamente com o professor de Educação Física, onde todos se reuniram para a recreação para que os alunos se enturmassem uns com os outros. Logo foram à pracinha do colégio brincar, os alunos do colégio Eliza Sampaio ficaram encantados com os brinquedos, principalmente com os triciclos. Exploraram um novo mundo e lidaram com as diferentes possibilidades de experiências naquele lugar.

Imagem/painel 5: encontro dos alunos do 1º ano na escola da turma do Infantil



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Para produzirem cultura, as pessoas dependem diretamente das suas vivências criativas, imaginativas e sensoriais. A “bagagem cultural” de cada pessoa. Compreendendo que, no universo artístico/cultural, o

[...]conhecimento básico é a concepção de visualidade gerada no cotidiano cultural, mas sem deixar de trabalhar as noções que envolvam as habilidades de produção e análises de formas visuais a partir do ver, imaginar, descobrir, inventar. Ou seja, é preciso desenvolver concepções a respeito de como essas formas se configuram para nós e também organizar possibilidades de reformar e transformar essas configurações, com significado cultural. (FERRAZ E FUSARI, 2010, p. 69)

Sendo assim, as escolas precisam buscar referenciais que contribuam na superação do senso comum, da mesmice, fortalecendo e estimulando a atuação crítica das crianças. Com a presença de culturas na educação, favorecendo as crianças a serem mais curiosas, criativas e autônomas. Reforçamos a importância da formação de sujeitos acolhedores quanto às diferenças para a construção de um mundo menos desigual, que acolha melhor as diferenças e perceba a potência da diversidade. É inquestionável que todas as pessoas - independente das suas distintas e singulares formações culturais, atividades que exercem, origens diversas -, “são inatamente criadoras. O que nos impede de exercer o nosso desejo criativo?” (DERDYK, 2015, p. 25). A presente escrita certamente não dará conta de responder a este e outros questionamentos (nem é nossa intenção!), mas apontaremos algumas vias possíveis da construção do que chamaremos de “o ser da poesia”.

3 O FAZER ARTÍSTICO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO DESENHO COM A TESOURA

O desenho surge na infância através da necessidade que a criança possui de expressar sentimentos, ideias e sensações. Conferindo ao ato de desenhar uma presença considerável no cotidiano da criança, que desenha em espaços, tempos, motivações, circunstâncias e com os materiais que estiverem ao seu alcance: na areia, na terra, no ar, com pedrinhas, gravetos, com o dedo, com brinquedos e outros objetos etc. Eis alguns dos indícios que necessitam ser observados por professores(as), não somente de Arte, mas de áreas e atuações distintas que envolvam a formação humana e, especificamente, para aqueles(as) pessoas comprometidos(as) com a formação de crianças. Enquanto as pessoas adultas têm uma noção mais precisa dos seus limites, dos seus contornos, a este respeito, a

professora/artista/pesquisadora Edith Derdyk (2005, p. 24) diria que crescemos dentro de uma roupa cada vez mais apertada. A criança

é um ser em contínuo movimento. Este estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva promove na criança um espírito curioso, experimental. Seu olhar aventureiro espreita o mundo a ser conquistado. Vive em estado de encantamento diante dos objetos, das pessoas e das situações que a rodeiam. (DERDYK, 2015, p. 24)

E o projeto educativo proposto pela professora Daniela, meses antes, foi propiciando ações que oportunizaram exercícios que movessem a formalidade na qual o cotidiano vai sendo impregnado. E devolvessem às crianças do primeiro ano uma formação mais poética, condizente com as necessidades e a forma com que aprendem e apreendem o mundo à sua volta. E, para nós professores (em formação inicial e permanente), a percepção da importância de experimentar processos criativos em nosso cotidiano, compreendendo que

o ser poético que é a criança só é possível quando os professores se percebem como pessoas capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação. (MOREIRA, 1993, p.23).

E que, continuamente, o professor(a) precisa criar espaços e vivenciar situações nas quais possa dar vazão ao exercício da sua criatividade, com lápis, tinta, madeira, papéis, tesoura, cola, palavras, sons, argila ou o que estiver à sua disposição. Um processo de formação infantil antecede o ensino formal na escola, mas, infelizmente, a educação do olhar e do sensível, vai gradativamente sendo relegada ao segundo plano em detrimento das “atividades mais importantes”... Isso demandaria um outro estudo, então seguiremos no relato das experiências com a arte de Maria Cininha no projeto educativo em parceria com a turma da professora Daniela.

Imagem 6: alunos do 1º ano no “jogo do espelho” durante o projeto educativo.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

4 “O QUE OS REFLEXOS DAS CRIANÇAS NO ESPELHO NOS DIRIAM *SOBRE E PARA AS NOSSAS AULAS?*”

Antes de prosseguir, faria um pertinente comentário da imagem anterior do “jogo do espelho”: destacaria a necessidade do “olhar para si”, enquanto exercício permanente na nossa docência. E a percepção do “retrato” devolvido pelo espelho e a orientação de que este “retrato” pudesse ser analisado à luz de pertinentes referenciais teóricos da nossa área de atuação, da educação e de outras áreas curriculares. Ana Mae Barbosa nos apontaria que no leque de linguagens artísticas, “as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos”. (2010, p. 99)

O ato de desenhar pode promover um processo expressivo integrando a ludicidade, a imaginação e a sensibilidade estética de cada sujeito, valorizando suas características pessoais. Nos traços produzidos no papel ou em outros suportes a criança pode nos transportar para o seu mundo imaginário ao mesmo tempo que o expressa: de uma linha podem surgir estradas, balões, casas, pessoas e uma infinidade de personagens e lugares. Segundo Iavelberg, envolvidas em processos de criação, “as crianças agem com vigor ao desenhar. Experimentam movimentos e matérias oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações.” (2013, p. 35). E quando o professor tem clareza dos processos de aprendizagem em desenho ou outras linguagens, terá mais condições de transformar seu ensino e as aprendizagens das crianças.

Em linhas gerais, constata-se que no período que antecede o processo de alfabetização¹⁰, a linguagem do desenho é gradativamente abandonada e/ou relegada ao plano das atividades complementares. E a capacidade expressiva da criança, que antes se permitia à experimentação, assimilação de novas referências presentes em seu percurso pessoal com o desenho, vão se dissipando ou estagnando. Fica no ar uma imagem de que a Arte é a disciplina na qual é permitida “mexer com a mão. Já as atividades mais sedentárias são relacionadas com a cabeça” (DERDYK, 2015, p. 28), como se não estivéssemos nos referindo ao mesmo e completo ser: a criança e a sua formação.

¹⁰ Referência direta ao processo de aquisição e domínio da escrita e da leitura na escola.

Imagem/painel 7: alunos do 1º ano em oficinas práticas no “desenho com a tesoura”



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

O contato com a arte de Maria Cininha no primeiro ano da Escola Eliza Sampaio, a abordagem diferenciada no processo de desenhar que a artista propõe, reforçam a importância que o desenho possui na educação das crianças e na sua formação estética, artística e cultural. Trazem à tona a oportunidade de trabalhar a linguagem do desenho a partir de uma metodologia diferenciada, inspirada nas produções da artista Maria Cininha. Modo que ressignifica o papel da tesoura como ferramenta para o fazer artístico no processo de criação. Questão que move reflexões acerca da nossa compreensão a respeito das linguagens da arte na educação. Muito propício a um percurso envolvendo professor e acadêmicos de Artes Visuais em um programa de iniciação à docência (o PIBID). Precisamente porque as concepções mais contemporâneas a respeito do desenho, passam

a designar processos que mantêm um afrouxamento das categorias e o desmantelamento das fronteiras interdisciplinares. [Momento] em que a arte assumiu muitas formas e nomes diferentes. (OLIVEIRA, 2013, p. 14)

Quando pensamos na tesoura, cotidianamente a imaginamos apenas como ferramenta para recortes aleatórios ou uma tarefa específica e com contornos bem delimitados envolvendo tal ação. Porém a artista Maria Cininha propõe nos apropriarmos da mesma a fim de experimentarmos uma nova forma de criação. Sua proposta, aparentemente simples, pede que esqueçamos do lápis, da borracha e passemos a ampliar o nosso olhar para uma nova maneira de produzir arte. Mazzamati (2012) reforça que “a organização auxilia o nosso dia a

dia e nos faz sentir mais seguros e estruturados perante a vida. Olhando sob outro ponto de vista, a rotina também pode estagnar a nossa curiosidade.” Recorrendo à etimologia das palavras, percebemos que uma das significações da palavra “desenhar” vem de “ordenar”, ou seja, a tesoura também pode ordenar, dar forma, assim desenhando, apesar de ser uma ferramenta pouco comum/usual para o desenho nos moldes convencionais.

Imagem 8: alunos do 1º ano “desenhando com a tesoura”



Fonte: arquivo dos pesquisadores

Nos momentos de vivenciar o desenho com a tesoura, realizamos oficinas com o “jogo do espelho” e, na sequência, os alunos realizaram seu autorretrato¹¹. O professor chegou na sala de aula com uma mala que gerou grande expectativa entre as crianças ao serem indagadas quanto ao conteúdo. Os papéis multicoloridos e com superfícies diferentes, tubos de colas e algumas cópias coloridas das obras da artista Maria Cininha encontravam-se no interior da “mala dos papéis”, como passou a ser chamada depois do encontro. Havia também um espelho, no qual as crianças puseram-se a se olhar, fazendo caretas, poses e se percebendo, exercitando, depois, formas de se projetar nas técnicas e materiais ofertados.

De início, evidenciaram-se algumas reações e auto percepções negativas por parte de alguns alunos, sobre si e também do desafio proposto quanto a “desenhar com a tesoura”. Realizamos uma roda de conversa para ouvir, acolher e lançar percepções outras de si, dos

¹¹ **Autorretrato:** representação de si mesmo realizada por uma pessoa. (Algumas das formas mais usuais para fazer autorretratos: desenho, pintura, fotografia, escultura, gravura, colagem, descrição escrita ou oral, entre outras.)

colegas e do grupo. Quanto ao desafio de desenhar não utilizando o lápis e meios mais convencionais para realizar seu autorretrato, aos poucos foi sendo melhor compreendido e aceito pelos alunos. Da inicial - e até aguardada - resistência à nova abordagem em desenho, à interação e novas aprendizagens. Além das produções, que revelaram um resultado visual, compositivo, o processo de desenhar com a tesoura foi rico em experiências. A esse respeito, Mazzamati (2012) salienta que “o desenho oferece tanto no seu fazer quanto na sua leitura” e, durante as aulas seguintes, as crianças foram demonstrando um ressignificar da auto percepção inicial e das dificuldades de usar a tesoura para criarem os seus desenhos. Enquanto realizam suas produções, trabalhos que envolvam criação, Moreira salienta que os alunos tendem a

buscar dentro de si o que tem a dizer e não ter medo de dizer, buscando recuperar no seu traço a sua palavra. E deixar a mão correr, brincar, seguindo os olhos e o coração, deixando os pensamentos e sensações marcados no papel. Inscrevendo sua marca. Marcando sua presença. (1993, p. 29)

Uma presença que “expande, amplia” a compreensão tradicional de desenho com traços e forma, para um “novo traçado”, no corte, no recorte e na composição que surge na colagem, na sobreposição, na justaposição. O desenho que se faz no gesto, na ação e emerge da interação, das crianças umas com as outras, com as imagens apresentadas e com o percurso que vão construindo nas aulas. A proposta em sala de aula desdobrou-se ainda na criação de um painel expositivo com as produções realizadas pelas crianças. Em um segundo momento cada aluno teve uma de suas produções transformadas em estampa para uma camiseta, a qual foi apresentada pela ação da escola que visitamos.

5 COLAGEM ENQUANTO LINGUAGEM: FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Uma experiência que contribuiu em nossa formação, tanto para acadêmicas bolsistas quanto para o professor supervisor do Pibid de Artes Visuais, foi a oficina realizada pela artista Maria Cininha em um dos nossos encontros na Universidade um dia antes de visitar as crianças da nossa escola. Pudemos conhecer um pouco mais a obra da artista e as sutilezas presentes na “linguagem da colagem¹²” como a própria Cininha define a sua particular forma de produzir arte. Por exemplo, quando nos foi sugerido evitar o efeito estampa, no qual a

¹² Relato da artista Maria Cininha durante a oficina realizada com os acadêmicos bolsistas do Pibid de Artes Visuais Unesc na própria Universidade.

produção com papel e cola fica toda plana, chapada, com o trabalho todo colado na superfície. A dica da artista foi que poderíamos aplicar cola apenas em partes, em pontos dos recortes ou no suporte, deixando outros soltos e trabalhando com os efeitos do material. A respeito da colagem, Fonseca (2009, p.1) destaca que as experimentações se ampliam no processo, o qual

Não se dá apenas no ato de colar, mas sim na relação com a imagem, desde o momento da escolha, passando pelo recorte, ou seja, o distanciamento que se faz da imagem em relação a seu cenário normal, indo para o ato de colar, ou simplesmente unir esse elemento a outros, dando a ele outro significado na composição.

A artista Maria Cininha também confidenciou que a arte do francês Henri Matisse transformou o seu olhar enquanto artista, ampliando a sua percepção da colagem para além de uma técnica, situando-a como linguagem, com possibilidades únicas na criação artística. E que ao viajar a Paris e apreciar colagens realizadas pelo francês sentiu-se *tocada* de maneira singular pela obra em colagem do mestre. Matisse utilizou a colagem em um período no qual passou por um tratamento de saúde por conta da intoxicação provocada pelas tintas.

Influências que moveram a pesquisa da artista que passou a perceber as colagens não somente como um processo/estágio para outras produções, mas como produção, a sua particular forma de expressão em si. O relato da artista nos faz pensar na importância, diríamos a necessidade de experiências diversificadas *em arte e com arte* na Educação Básica. Experiências que nos permitam ver e experimentar possibilidades outras nas aulas que ministramos aos nossos alunos. Segundo Santos (2013, p. 3), experiências que demandem

[...] tempo, silêncio, espaço. [Requerendo] parar para pensar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os ouvidos, aprender a lentidão, escutar os outros e buscar o equilíbrio no caos.

Enquanto pibidianos de Artes Visuais, foi necessário vivenciar essa experiência com a colagem para apreciá-las de um modo diferente: nosso olhar se modificou em relação a colagem, ampliando nossa percepção reducionista da mesma enquanto técnica ou recurso didático. E pretendemos levar esta concepção para as nossas turmas o futuro.

Imagem 9: oficina na universidade com a artista Maria Cininha – Pibid UNESC.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

E nas aulas junto com as crianças tivemos a oportunidade de descobrir a importância de se pensar uma educação a partir do par *experiência/sentido*. Experiências que cheguem feito convites e perpassem, atravessem o limite da mera atividade e se configurem em práticas emancipadoras. Segundo Bondía (2002) a experiência “é o que nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca.” Pensamento que Santos reforça ao pontuar que

A experiência está diretamente relacionada com o que sentimos, com o que se dá ao percebermos o outro. Trata da possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto quase impossível nos tempos atuais. (2013, p. 3)

Vivenciar o entusiasmo das crianças com a descoberta da possibilidade de desenhar com tesoura, usando ainda cola e papéis diversos, inspirados no contato com as produções da artista Maria Cininha e as ações do projeto educativo da professora Daniela, constituiu uma experiência que “tocou” nossas vida e nossas formações de um modo único. Ampliou o repertório das crianças conhecer os processos de expressão da artista: a linguagem da colagem, a qual Fonseca (2009) reforça que “em sua essência contribui para diversos processos de criação além do [mero] uso da cola e do papel.” Desde as vanguardas do início do século XX, a colagem é uma forma de expressão apreciada e utilizada por alguns artistas a fim de romper com modos clássicos, únicos e cristalizados nas artes. E estes artistas romperam fronteiras quando empregaram a colagem, não apenas como parte do processo de criação, mas, instaurando um ato criador, revelando que os processos também são importantes em artes. E na escola, o processo revela a riqueza na formação dos alunos, na interação diária com as proposições

pedagógicas. Portanto, a importância do professor(a) perceber que o planejamento transforma-se na medida em que a turma se move nos encontros com os saberes, práticas e desafios das aulas.

6 CONSIDERAÇÕES

Transformar as aulas em encontros evidencia o papel mediador do professor(a) no processo ensino e aprendizagem. Ampliar o repertório dos alunos constitui-se desafio permanente na organização de projetos educativos que mobilizem recursos e propiciem o acesso dos alunos aos bens culturais. Especialmente quando se trata de crianças, período importante na formação de valores e atitudes para uma vida que está além dos muros escolares. É no mundo que a vida acontece.

Processos de apropriação e produção cultural puderam ser vivenciados pelas crianças, que neste processo transformaram-se e perceberam o mundo à sua volta de maneira também diferente. A educação do olhar, que segundo Leite e Ostetto (2005) “tem o potencial de fazer com que a realidade seja olhada indiretamente e, assim, transformada no presente, para consolidarmos e avançarmos o conhecimento e a experiência do ensino da arte.” E na sala de aula, junto com as crianças, pudemos oportunizar exercícios que formaram um novo olhar para a colagem enquanto linguagem, forma e possibilidade de expressão.

Na escola, faz-se fundamental oportunizar experimentações com linguagens artísticas diversas envolvendo a expressão, a comunicação e o desenvolvimento integral das crianças. Para Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 96), “se a escola valorizar apenas o sistema da linguagem oral ou escrita, não dará oportunidade para realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica”. E a linguagem da arte tem papel potencial no desenvolvimento desta competência.

É na convivência com outras crianças, os adultos e o meio que “a criança reconhece o desenho como um tipo de linguagem e passa a fazer uso dela como mais uma forma de comunicação”. E a linguagem do desenho auxilia a criança no desenvolvimento e estruturação das “suas invenções internas, emocionais, simbólicas e cognitivas”, também “na construção de si mesma e da própria cultura”. (MAZZAMATI, 2012, p. 06)

As diversas formas de registros que são feitas *das* e *com* as crianças, fotografias, escritas, cartas, produções em desenho, colagem e outras possibilidades plásticas - e inclusive

a presente escrita -, constituem “mais que uma recordação, são partes da história vivida pelas crianças e para elas mesmas.” Ações vivas e comunicáveis, como os personagens que as crianças criam nas aulas de Arte ou de outras disciplinas. Imagens que evocam as crianças no processo, “participando intensamente de tudo.” E tais registros, podem ou não, vir acompanhados de textos. Neste momento, deixamos a proposição de reticências... o que “diferentemente da ideia de culminância, o que está aí expresso é o cotidiano.” (LEITE, 2012, p. 31) A riqueza inestimável das experiências que nos atravessam cotidianamente nos projetos educativos com crianças na escola. E “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (BONDÍA, 2012, p.25). Nosso desejo é que a escola possa transformar-se, pela poesia e a criação artística, em lugar de experimentação.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/educação contemporânea – Consonâncias Internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldy. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19. Jan a Abr de 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIANA, Daniela. **A carta como gênero textual**. Atualizado em fevereiro de 2020. Disponível em < <https://www.todamateria.com.br/a-carta-como-genero-textual/> > Acesso em 22 de set. de 2021.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

FONSECA, Aline Karen. Collage: a colagem surrealista. prof. orient. Alexandre G. Vilas Boas. In: UnG - **Revista Educação**. v. 4. n. 1. Guarulhos, SP: 2009. Disponível em < <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/462/569> > Acesso em 05/11/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

LAGO, Samuel Ramos. (org.) **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeraldina. **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte**. Campinas: Papyrus, 2005.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeraldina. **Arte, infância e formação de professores**. 7. Ed. 2. reimp. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte, A língua do Mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MAZZAMATI, Suzanne Goulart Mattos. **Desenho: Porque, como e o que ensinar**. Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz – Cevec. II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: 2012.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Gregório Soares Rodrigues de. **“Exercícios em espera”**: desenho expandido e prática poético-pedagógica. Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas - Licenciatura. Brasília: 2013.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. Ilust. Luiz Maia. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PAES, José Paulo. **Quem, eu? Um poeta como outro qualquer**. São Paulo: Atual, 1996.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: Ed. UNIVILLE, 2001.

SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. **Sobre a experiência do circo social na formação identitária das juventudes**. Orient. Prof. Dra Shara Jane Holanda Costa Adad. Mestrado em Educação da UFPI: 2013.

UM OLHAR PARA A METODOLOGIA DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A LOOK AT THE METHODOLOGY OF TEXTUAL PRODUCTION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Maria Eduarda Pedro¹

Mariaeduardepedri@hotmail.com

Daniela Arns Silveira²

danielasilveira38@unesc.net

RESUMO

O presente artigo buscou discutir as diferentes metodologias adotadas por quatro professoras de Língua Portuguesa para a produção textual em sala de aula. Foram considerados alguns referenciais para a produção deste trabalho, como os documentos oficiais – Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais-, os quais colocam o texto como centro de uma aula de Língua Portuguesa. A pesquisa ainda contou com autores como Koch e Elias (2009), Emília Ferreiro (1997), Sírio Possenti (1996), Luiz Antônio Marcuschi (2008), João Wanderley Geraldi (1984;1986), entre outros. As principais discussões do referencial teórico embasaram-se na história da língua portuguesa no Brasil, na produção textual em sala de aula e, por último, na metodologia e nos possíveis processos de ensino aprendizagem para produção textual. A partir de entrevistas realizadas com professoras de Língua Portuguesa de rede municipal e privada de Criciúma, buscou-se coletar como se dá a prática efetiva da produção em sala de aula, bem como a importância que elas dão para tal prática no ambiente escolar. Com base na análise, concluiu-se que as docentes sempre estão em busca de tornar a aula de Língua Portuguesa mais dinâmica, de modo que venha ao encontro daquilo que os documentos oficiais orientam e que permita aos alunos aprender com maior facilidade, o que contribui para a importância de se buscar novas formas para que a produção textual seja trabalhada em sala de aula, de maneira que instigue o estudante a querer ter o aprendizado por meio do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Produção textual. Metodologia.

ABSTRACT

This article sought to discuss the different methodologies adopted by four Portuguese language teachers for textual production in the classroom. Some references for the production of this work were considered, such as the official documents – National Common Curriculum Base and National Curricular Parameters-, which place the text as the center of a Portuguese language class. The research also included authors such as Koch and Elias (2009), Emília Ferreiro (1997), Sírio Possenti (1996), Luiz Antônio Marcuschi (2008), João Wanderley Geraldi (1984/1986), among others. The main discussions of the theoretical framework were based on the history of the Portuguese language in Brazil, on textual

¹ Graduada em Letras: Língua Portuguesa pela da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

² Graduada em Letras - Português/Inglês e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Docente do Curso de Letras: Português da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

production in the classroom and, finally, on the methodology and possible processes of teaching learning for textual production. From interviews with Portuguese language teachers from the municipal and private network of Criciúma, we sought to collect how the effective practice of production in the classroom takes place, as well as the importance they give for this practice in the school environment. Based on the analysis, it was concluded that teachers are always looking to make the Portuguese language class more dynamic, so that it meets what the official documents guide and that allows students to learn more easily, which contributes to the importance of seeking new ways for textual production to be worked in the classroom, in a way that instills the student to want to have learning through the text.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Textual Production. Methodology.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da graduação, os professores sempre ressaltaram que o texto deve ganhar centralidade numa aula de Língua Portuguesa, seja ele feito pelo aluno ou não. Com o passar do tempo, isso foi se tornando real, pois a participação em programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e também o estágio obrigatório exigiam que trabalhássemos com o texto como principal objeto da aula de Língua Portuguesa.

Com o passar dos anos dentro do curso, essa curiosidade sobre como se dá o ensino da Língua Portuguesa nas aulas foi aumentando e ganhando centralidade como principal assunto do tema do Trabalho de Conclusão de Curso, visto que a prática efetiva da produção textual em sala de aula não é frequente, e, por isso, temos visto que os alunos têm pouco domínio na leitura e na escrita, levando em consideração que as duas caminham juntas, embora pareçam distantes uma da outra.

O trabalho de conclusão de curso traz em evidência três tópicos que são bastante discutidos ao longo do curso, que são a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, a produção textual em sala de aula e as suas metodologias. Após o histórico dos três tópicos, serão analisadas as práticas efetivas na sala de aula para a produção textual, que foram coletadas a partir de entrevistas feitas com professoras da rede de ensino municipal de Criciúma, considerando que o objetivo geral deste trabalho é saber como é a prática da metodologia da produção textual com professoras de ensino fundamental, no sentido de saber quais são os benefícios que essa prática traz para os estudantes. A metodologia desse trabalho, a qual se deu por meio de perguntas elaboradas pela acadêmica para a coleta de dados, cujo propósito fora o de atender ao objetivo da pesquisa, a partir de alguns questionários enviados a algumas

professoras de Língua Portuguesa. A ideia é verificar como funciona a metodologia dessas docentes no tocante à prática de produção textual.

A construção da fundamentação teórica conta com autores como Silva e Cyranka (2010), Carlos Arcângelo Schlickmann (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Elaine Santos Raupp (2005), Regianne Cruz Alkmin Dias (2015), Maria Marta Furlanetto (2011), Luiz Antonio Marcushi (2008), Base Nacional Comum Curricular (2017), Morais e Silva (1998), Brandão e Leal (2007), Dominique Maingueneau (2008), Lola Geraldine Xavier (2015), Abaurre (2012), Maria Lucia dos Santos Domingos Striquer (2019) e Maria Lucia Gonçalves Lopes (2011), os quais serão também utilizados para a análise de dados.

Nas considerações finais, são retomados o objetivo central do trabalho, bem como os resultados a que se pretendeu chegar ao fazer esta pesquisa, sempre considerando que o objetivo central do trabalho, desde o início da pesquisa, é saber quais são as metodologias adotadas pelos professores para a produção textual, como o próprio título já diz, isto é, quais são os procedimentos que eles realizam para que a produção textual praticada pelos alunos seja sempre de uma forma que faça sentido a eles.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As seções aqui tratadas foram divididas em subcapítulos, os quais apresentam discussões teóricas que complementam a reflexão acerca da metodologia de trabalho de produção textual em sala de aula. Assim sendo, o que se tem a seguir está assim organizado: o primeiro subcapítulo discute a questão do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil; o segundo subcapítulo apresenta a produção textual como mote das aulas de LP; e o terceiro e último subcapítulo traz a metodologia e o processo de ensino e aprendizagem.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Para entendermos como funcionou o desencontro entre o ensino de língua portuguesa e a realidade como os alunos usam a língua culta, faz-se necessário entender como a LP tem sido tratada na escola brasileira. Segundo Silva e Cyranka (2010), até o século XVIII, o português não existia no currículo escolar, pois o que era trazido pelos colonizadores portugueses não era a língua dominante, uma vez que, junto dela, existiam outras duas, que

eram a língua geral e o latim. A primeira recobria as línguas indígenas faladas no país, e a segunda era a ensinada pelos jesuítas.

O português ficava restrito às pessoas de elite, que tinham condições de se escolarizar. No entanto, Silva e Cyranka (2010) ressaltam que, a partir de 1750, Marquês de Pombal implantou a obrigatoriedade do ensino de LP nas escolas, proibindo o uso de qualquer uma outra. Segundo Schlickmann (2005), a estrutura da LP nas escolas dividia-se em três partes nessa época, sendo elas retórica, poética e gramática. Apenas ao final do império essas três disciplinas uniram-se a uma só, a qual passou a se chamar português, porém, até os anos 1940 do século XX, de acordo com Silva e Cyranka (2010), a disciplina ainda manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética.

Segundo Silva e Cyranka (2010), com a entrada dos filhos dos trabalhadores para as escolas, houve também uma mudança no ensino da LP. Com o aumento dos alunos nas instituições de ensino, precisou-se de mais professores formados; começaram a aparecer pessoas pouco letradas que não tinham perfil para ensinar, porém, o ensino de língua continuava o mesmo, isto é, da gramática sobre o texto, o qual era construído por autores consagrados, tomado como padrão nas aulas de LP. Ao mesmo tempo, percebeu-se que a variedade linguística que os alunos traziam de casa não condizia com os conteúdos ensinados de português na escola.

Conforme Silva e Cyranka (2010), em 1970, então, a língua passou a ser concebida como instrumento de comunicação. Os objetivos da disciplina, segundo os autores, buscavam desenvolver a linguagem dos alunos como emissores e receptores de mensagens diversas. Com a entrada da sociolinguística, que dizia que a língua era heterogênea e isso tinha a ver com idade, sexo, etnia e classe social, a escola ainda continuava a ensinar o português para uma fala culta, anulando todo o seu contexto social. Nesse período, surgiu o projeto NURC³, que ajustou o ensino da língua portuguesa de forma tal, que se passou a respeitar as variedades linguísticas nas escolas.

Por conseguinte, em 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que mostram que, desde a década de 1980, o ensino da língua brasileira tem sido motivo de discussão em busca de melhoramento, pois tem-se percebido que os alunos saem da escola sem a prática da leitura e da escrita e, conseqüentemente, com certa dificuldade de compreender

³ Norma Linguística Urbana Culta.

diversos textos quando chegam à universidade. Os PCN (1998) ressaltam que o texto deve ganhar centralidade na definição de conteúdo, e, por esse motivo, a norma padrão, a língua em si, deve ser trabalhada a partir dele. E, a partir disso, Geraldi (2005) propôs uma mudança no ensino de LP: da metalinguagem para as práticas de linguagem - o autor sugere que essas práticas sejam exploradas a partir de três eixos: prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística, pois “o estudo da sistematização da língua, quando necessário para uma melhor construção textual, precisa ser explorado nas práticas de leitura, escuta e produção textual” (SCHLICKMANN, 2005, p.1).

Se o estudo da LP não se dá desta forma, há uma explicação para tal acontecimento. Conforme Schlickmann (2005), nos primeiros meses de colonização no Brasil, apenas o latim era a principal língua para a religião, para a ciência e para a filosofia. Quando as primeiras gramáticas surgiram, elas vieram com o intuito de se utilizar das mesmas análises do português de Portugal. Com isso, concluíram que o português de Portugal e o português do Brasil eram idênticos. As variações que ocorrem, segundo o autor, para os gramáticos, não diferem em nada.

Para Schlickmann (2005), é interessante saber por que a LP entrou tarde para o currículo escolar. Três línguas prevaleciam no Brasil no início da colonização: o português trazido pelos colonizadores, a língua geral e o latim, que era ensinado nas escolas, após a alfabetização, que era feita em português, mas que não fazia parte do currículo escolar. A gramática latina, depois que o português foi incluso, continuou a ser ensinada, com comparações à gramática portuguesa. Com a chegada do século XX, segundo o autor, o latim foi perdendo seu uso, até que foi tirado completamente do currículo escolar, e deixado apenas o português. Com o fortalecimento da LP nas escolas, e com o número de alunos crescendo, viu-se necessária a construção dos materiais didáticos que teriam o papel de auxiliar o professor nas aulas, posto que ele não tinha preparo suficiente.

De acordo com Silva e Cyranka (2009), a década de 1980 se caracterizou como um tempo marcado por novos rumos para o ensino da disciplina de LP, com a entrada de novas teorias linguísticas. A partir da década de 1990, esperava-se que o ensino da LP proporcionasse ao aluno vários níveis e registros de fala, e que ele tirasse maior proveito da ligação entre situação e fala, porém, o que ainda se vê é o professor investindo em ensino gramatical, ignorando as variedades regionais e sociais.

Depois do processo de escolarização que ocorreu no século XX, começaram a surgir discussões para a reforma do ensino da LP. O modo de ensinar era mais importante do que os

conteúdos que deviam ser aprendidos, conforme Schlickmann (2005), pois o que se via era uma extrema valorização da norma padrão com insistência nas suas regras. Com essa forma de ensino, quatro problemas são observados na forma de ensino da língua, os quais serão listados a seguir; O primeiro deles, segundo o autor, diz respeito à oralidade que é deixada de lado e tomada de forma errada, o que se considera uma forma de exclusão por parte da escola. Um outro problema está relacionado à prática de leitura e de escrita de textos, a qual é vista de forma isolada, descontextualizada. Uma outra dificuldade que se encontra, que é a falta de adequação à realidade da teoria gramatical, pois é vista somente como regras do bem falar. As pessoas que falam fora do padrão são vítimas de preconceitos. E um quarto e último problema, de acordo com Schlickmann (2005), é a falta de vínculo nos estudos da metalinguagem e das práticas de análise linguística, porque o que se vê são aplicações de exercícios para a identificação de conceitos gramaticais.

Surgem, então, duas propostas como inovação do ensino de LP: a primeira sugere que se construa uma gramática descritiva, e a segunda propõe que se substitua o ensino gramatical por atividades de leitura e de produção textual, sempre de encontro com a prática de análise linguística, que consiste, segundo Geraldi (1997), em um processo de reflexão sobre a língua, pois, durante a construção dos textos, os alunos poderão aperfeiçoar cada vez mais o modo de escrever, perceber os efeitos de sentido que as palavras possuem no texto, em se considerando os gêneros textuais, e, por consequência, conhecer os aspectos formais que podem ser usados em textos escritos. Para o autor, a prática de produção de textos é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Segundo Raupp (2004), apesar de o ensino da LP mudar o objeto de ensino, ainda se persistiu no ensino da gramática, descontextualizado das situações do dia a dia, e, então, surgiu a necessidade de se trabalhar com textos diversificados em sala de aula para se promover a pluralidade dos discursos. A partir daí, nascem novas formas de pensar a metodologia em sala de aula, ou seja, o foco não poderia ser mais a gramática descontextualizada, mas, sim, a comunicação dos estudantes no meio em que viviam. E para que se trabalhasse a produção textual em sala de aula, era preciso que os professores levassem em consideração os meios sociais em que os alunos viviam, uma vez que “a aprendizagem escolar tem que ter relação com a vivência em sociedade, pois as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que adquirem sentido na relação que estabelecem com o mundo” (XAVIER, 2015, p. 34).

Podemos dizer que, desde quando se começou a discussão do ensino de LP no Brasil, apesar dos documentos oficiais terem uma discussão bastante importante para a sua mudança, o que ainda se vê é um ensino ligado a questões metalinguísticas na sala de aula. A escola do século XXI ainda está atrasada, comparando as inovações que aconteceram com o passar dos anos. Ao longo do trabalho, será discutido como deve se dar o ensino da LP e quais são as metodologias que devem ser colocadas em prática para tal.

2.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL: O MOTE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

É interessante que se tenha um olhar mais aprofundado para a produção textual em sala de aula, visto que é ela que faz parte da comunicação social e os alunos se deparam com diferentes produções, a cada instante, no meio em que vivem. Por isso, é de suma importância que o aluno, ao escrever um texto, segundo Dias (2015), tenha domínio do assunto que está sendo proposto, pois, assim, terá mais liberdade para argumentar sobre o que está sendo pedido.

Os gêneros textuais, por sua vez, têm um papel fundamental no processo de aprendizagem da LP; têm a função de adaptar o indivíduo ao contexto em que ele está. Então, é importante que se diga que gênero textual é diferente de tipo textual, uma vez que o gênero textual faz parte da circulação desse texto no meio em que está inserido, levando-se em conta o conteúdo que irá abordar e para que ele irá servir. Já, o tipo textual, faz parte da forma como está sendo apresentado, como, por exemplo, em forma de narração, de dissertação, ou seja, dentro de uma determinada forma. Toda comunicação depende de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, pois eles ajudam o indivíduo a chegar aos objetivos, e também adéquam a fala ao lugar em que o sujeito está colocado.

Durante muito tempo, o ensino da LP acontecia com base no ensino da nomenclatura e em regras gramaticais acerca de um texto, o que não auxiliava o aluno sobre a funcionalidade da língua e seu papel na produção textual, uma vez que a leitura e a análise linguística não eram consideradas, o que deixa o estudante num processo de não-sujeito de seu discurso. De acordo com Furlanetto (2009), o termo discurso engloba vários contextos que dele são compostos, isto é, envolve os sujeitos que farão uso do discurso escrito. As produções textuais, assim sendo, são aquilo que determina o discurso no meio social, pois cada produção exige um gênero, que, conseqüentemente, exige um discurso diferente. Ao produzir um texto, é preciso levar em consideração os elementos intrínsecos que estão nele, como, por exemplo, a

cultura em que ele está inserido, a história, a sociedade, os indivíduos envolvidos no processo de interlocução.

Segundo Dias (2015), a prática discursiva na escola deve contemplar todos os meios que o indivíduo frequenta, porém, o que se vê, ainda, são as produções feitas pelo aluno circulando apenas no meio escolar, o que deveria circular em todos os meios em que o indivíduo vive, pois esse estudante representa os valores culturais do meio social e os gêneros textuais devem-se moldar de acordo com a necessidade deles. De acordo com o autor, a ideologia faz com que o sujeito se sinta parte integrante do meio, por intermédio da religião, da política e da família.

De acordo com Dias (2015), levando em consideração que o indivíduo tem que se sentir parte da produção, isto é, que ele tenha o conhecimento necessário para que produza os textos com a maior qualidade possível, é interessante que o professor apresente a ele textos que sejam de seu conhecimento, para que possa atribuir sentido ao que está sendo produzido. A linguagem serve para que os indivíduos interajam organizadamente, porém, quando a escola tenta preparar o aluno para a sociedade em que está inserido; é preciso olhar para os processos de formação do cidadão e entende-los como processos da escola. “O tempo da escola deixa de ser o tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que raríssimamente escrevem.” (GERALDI, 2012, p. 24).

De acordo com Geraldi (2012), ao fazer o exercício da escrita, na escola, o aluno escreve somente para o professor, que irá usar o texto como instrumento de avaliação para medir o conhecimento dele em relação ao domínio da escrita, do jeito que foi ensinada, e não em relação ao que o texto está querendo dizer, pois isso o professor já sabe, visto que o texto que o docente deu como base para o seu aluno já era de seu conhecimento. Dessa forma, o aluno acaba se desmotivando em relação à sua escrita, pois a leitura que será feita de sua produção será com base em avaliação de certo e errado, e, muitas vezes, aquilo a respeito do que lhe é pedido para discorrer não é de seu domínio, porque não faz parte da sua realidade, então, acontece na escrita a repetição de informações, uma vez que o aluno não tem o conhecimento necessário sobre o assunto. Outro aspecto que deve ser pensado é a forma como a escola impõe a língua, a qual, por vezes, anula o contexto social, possibilitando o conhecimento apenas da linguagem que a escola julga como a única correta.

Quando um indivíduo argumenta, ele espera que o argumento dele seja aceito pelo ouvinte.⁴ E sobre isso, importa saber que os argumentos que são proferidos em um texto dependem do lugar em que são enunciados. De acordo com Koch e Elias (1993), a produção de sentido nos textos depende muito dos conhecimentos que o indivíduo tem sobre o meio em que ele vive e eles influenciam muito no momento da produção. Para que ela aconteça, é preciso levar em consideração fatores externos, como, por exemplo, as crenças e as convenções sociais do sujeito. E, para isso, é interessante que se fale, também, que a escrita não se origina na escola, pois, segundo Ferreiro (1987), no meio em que a criança vive, ela está presente em todos os momentos. Então, desde pequenos, os estudantes são expostos a situações de produção, oral ou escrita, o que lhes exige atenção a diferentes aspectos, dentre os quais as condições de produção e o contexto.

Há algum tempo atrás, as produções textuais eram somente focadas no ensino da nomenclatura, pois, na maioria das vezes, eram encontradas palavras usadas de forma inadequada, as quais eram vistas como o centro da produção, haja vista o olhar mais do que atento a questões ortográficas, pouco observando-se a questão da interlocução em si. Sendo assim, é preciso que o escritor tenha várias estratégias em mente, de modo que tenha a interação como princípio. O leitor deve ser levado em consideração, pois os conhecimentos prévios dele levam ao entendimento daquilo que está sendo dito pelo autor. Quem escreve, portanto, deve levar em consideração, além da ativação de conhecimentos sobre aquilo que está sendo escrito, a organização das ideias, o que será dito explicitamente e o que ficará nas entrelinhas, e o que ele querará atingir com aquela produção, por meio da interação com o leitor. Além do mais, segundo Koch e Elias (2009), dependendo do gênero textual e a quem se dirigirá, a escrita pode se constituir mais ou menos informal.

Ainda, para além da ativação de conhecimentos prévios e execução dos gêneros sugeridos, é interessante que os alunos conheçam os tipos de conhecimentos que precisam ser ativados no momento da escrita. Segundo Koch e Elias (2009), existem quatro tipos de

⁴De acordo com Menezes (2000), os argumentos se dividem em três: argumentos quase lógicos, aqueles que, pela estrutura, dão ideia para que público será dirigido; argumentos baseados na estrutura do real, que se valem do contexto para que possa ser produzido, e aí podemos levar em consideração o ethos, que, segundo Maingueneau (2005), diz respeito à intenção que o autor quer com aquilo que está sendo dito, os argumentos que fundam a estrutura do real, que relacionam-se à generalização de algum acontecimento ou isolamento e, por último, os argumentos da dissociação, que dizem respeito às noções que tais argumentos carregam, sejam por aparência ou por ilusão, para exprimir uma visão relativa ou absoluta de mundo.

conhecimentos: linguístico, enciclopédico, de textos e interacionais. Começando pelo conhecimento linguístico, as autoras ressaltam que é interessante que o escritor tenha um conhecimento da sua língua para que evite certos conflitos na compreensão do que está sendo dito por ele para o leitor. O conhecimento enciclopédico diz respeito ao conhecimento que temos sobre determinado assunto que iremos discorrer, o chamado conhecimento de mundo, aquele que temos armazenado na memória, que adquirimos com a nossa experiência de vida. O conhecimento de textos se refere aos modelos de determinado gênero, aquele que o escritor usa como exemplo para a produção do seu texto. E, por último, os conhecimentos interacionais, cujas referências são feitas ao lugar em que será colocado o texto produzido, levando a ter um balanceamento de informações que ele deverá conter.

Além desses conhecimentos, ainda, conforme Koch e Elias (2009), é preciso que o estudante saiba fazer a intertextualidade, que consiste em fazer ligação com o que se pretende com a atividade textual. Também é importante dizer que o produtor do texto pode optar pela explicitação ou não do texto base, dependendo da intenção que ele tem com o texto que está sendo produzido. Ao fazer a conexão com outros textos, o produtor tende a esperar que o leitor tenha conhecimento de tal assunto, para que a compreensão seja mais fácil.

Levando em conta o que foi dito acima, é importante que tanto o estudante quanto o professor tenham em mente esses aspectos de produção, a fim de que o processo textual seja dado da melhor maneira possível, sendo o aluno protagonista do seu próprio texto. A seguir, discutiremos a respeito da metodologia e do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 A METODOLOGIA E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Brandão e Leal (2007), o jeito como a escola impõe a escrita descontextualiza as funções que ela ocupa, isto é, não tem nenhuma finalidade com o mundo em que o estudante vive. Ao escrever, é preciso que levemos o aluno a pensar, refletir sobre o que ele escreve, para que possa também se apropriar dos diferentes gêneros textuais. Entre as produções, é preciso que haja interação com as situações reais dos alunos, para que eles aprendam a fazer o discurso de determinada prática social de forma adequada.

Os documentos oficiais relacionados ao ensino de língua materna, como os PCN (1997) e a BNCC (2017), têm centralizado o ensino de LP na “análise linguística”, que consiste no melhoramento e na compreensão da produção de textos orais e escritos dos alunos. Para que

haja a prática de análise linguística, é preciso que exista a textualidade, pois, a partir disto, podemos falar da organização das ideias colocadas no papel, bem como a respeito da coerência e da coesão, da organização dos parágrafos, para que a leitura das pessoas seja dada de forma organizada.

Conforme Brandão e Leal (2007), a análise linguística inclui dois âmbitos que são a textualidade e a normatividade. No âmbito da textualidade, é incluso o planejamento das ideias, como o texto será escrito. Já, no âmbito da normatividade, de acordo com os autores, são inclusas as dificuldades que o aluno tem quanto à norma culta da língua. A análise linguística deve acontecer tanto durante como depois da produção, como forma de revisão sobre o que se pretende dizer. Fazendo a análise linguística, o sujeito se torna responsável pela explicação de seus pensamentos. Ao escrever, o aprendiz deve ter o conhecimento de ortografia, de concordância verbo-nominal, de regência, de emprego de tempos verbais e de seleção de recursos linguísticos, conforme o gênero.

De acordo com Morais e Silva (1977), nos últimos anos, as propostas curriculares têm trabalhado em torno dos eixos didáticos “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “análise linguística”. Os eixos estão em constante relação; e o eixo “análise linguística” tem como intencionalidade sempre buscar uma melhora ao texto que está sendo escrito.

Quando um escritor elabora o seu texto, é importante que ele revise, mas saiba como revisar. Fazendo esse processo, ele pode perceber algumas dúvidas, quanto perceber incoerência semântica, erros gramaticais e também erros de sequência lógica. Segundo Lopes (2011), para que o aluno aprenda a revisar o seu texto, é fundamental que o professor o conscientize sobre a importância da atividade, levando o estudante a entender que isso irá fazer com que ele melhore a sua produção nos aspectos semântico, sintática, bem como esteticamente. Às vezes, o aluno precisará de uma aula expositiva em relação à revisão textual, pois, para fazê-la, precisará ter em mente os conhecimentos de gramática normativa, além dos demais apresentados acima, para que possa fazer uma revisão bem-feita.

É interessante que se fale também de algumas etapas que o aluno pode seguir para fazer a revisão, que são: aspectos semânticos, aspectos gramaticais e estrutura textual. Segundo o autor, a primeira diz respeito ao sentido que o aluno deve procurar para o seu texto. A segunda etapa diz respeito à ortografia, à acentuação, à pontuação, à concordância verbal e nominal, à flexão e à estrutura linear da língua. E a terceira, e última etapa, diz respeito à forma como o

texto é escrito, levando em conta a colocação de referência e de citação de acordo com as normas da ABNT⁵.

De acordo com Lopes (2011), a temática dos textos com os alunos deve ser bem diversificada, mostrada de diversas formas, porque, assim, o estudante terá condições de desenvolver um texto, ainda que não tenha muita intimidade com ele.

Segundo Striquer (2019), é preciso que se considere, na análise de um texto, que possuímos três níveis de estudo, que são o nível organizacional, o enunciativo e o semântico. No nível organizacional, o autor descreve que é necessário que se coloque sobre o que o texto irá falar, qual será a sua temática, situando o leitor sobre qual texto irá ler. O nível enunciativo envolve a presença ou a ausência de vozes, isto é, de autores. E, no nível semântico, o autor ressalta que são incluídos os dois anteriores para que o texto faça algum sentido.

A BNCC(2017) - Base Nacional Comum Curricular- traz quatro campos importantes de atuação do aluno fora da escola, que englobam as cinco habilidades que devem ser trabalhadas em sala, que são: o campo artístico-literário, campo das práticas do estudo, campo jornalístico-midiático e, por último, o campo de atuação na vida pública. As definições pelos campos de atuação vêm ao encontro do que os alunos vivem na vida cotidiana e, por meio delas, é necessário que sejam trabalhadas as cinco práticas de linguagem, facilitando, assim, a escolha de gêneros para se trabalhar em sala de aula.

É importante que se fale também da avaliação que o professor irá fazer da reescrita textual. Segundo Abaurre (2009), a escrita possui uma grande importância no universo escolar, visto que ela percorre o indivíduo em todo o seu trajeto enquanto estudante e indivíduo na sociedade em que está inserido e, por isso, o ensino deve se dar da forma mais clara possível, de maneira que ele entenda o processo construtivo dela e não escreva apenas por escrever, apenas para ter uma avaliação de nota, mas que ele entenda o funcionamento de tais nomenclaturas dentro de um contexto de produção. A escola deverá ensinar o português padrão, não desconsiderando a bagagem linguística que o aluno já traz de casa, pois, de acordo com Possenti (1996), junto com as formas linguísticas, o valor cultural já está imposto na forma de falar do indivíduo. Segundo o autor, o que leva a criança a achar que a língua dela é difícil é justamente o aprendizado que ela tem dessa língua, porque não parte da realidade dela, parte única e exclusivamente da gramática normativa, aquela que a escola adota como única correta

⁵Associação Brasileira de Normas Técnicas.

de se expressar. De acordo com o autor, para partir da realidade dela, deverá partir dos textos dela.

Considerando que, no primeiro contato que a criança irá ter com a escrita, ela irá escrever do mesmo jeito que ela ouve as palavras, cabe ao professor ensinar a diferença entre essas duas modalidades, pois, de acordo com Koch e Elias (2009), embora elas caminhem juntas, possuem seus diferenciais. Não podemos dizer que a escrita é a repetição da fala, pois ela exigirá um modo diferente de ser apresentada em cada lugar que ela aparece, isto é, terá de ter um cuidado melhor ao ser produzida, porque, assim como a fala tem suas peculiaridades no modo de ser transmitida, a escrita também tem suas particularidades no modo de ser produzida, e é importante que isso fique claro para o aluno. Segundo Abaurre (2012), é importante que o professor faça uma pesquisa sobre os temas que mais despertam o interesse dos seus alunos, para que a produção textual seja mais dinâmica e interessante para eles produzirem.

3 METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, tendo como público alvo professoras do ensino fundamental. Por meio de questionários respondidos pelas professoras via e-mail, obteve-se a coleta dos dados em torno da produção textual, tendo como foco a metodologia que elas usam para a aplicação dessa prática com os alunos em sala de aula. Para tanto, apresentar-se-á a pergunta e, a seguir, a análise das respostas das 4 professoras, aqui identificadas como professora A, professora B, professora C e professora D. Por uma questão de logística deste trabalho de conclusão, não serão apresentadas as respostas das professoras na íntegra, mas a sua análise já realizada pela pesquisadora.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentar-se-ão as perguntas feitas às professoras pesquisadas, por meio de questionário, e as análises realizadas pela acadêmica-pesquisadora.

Pergunta 1: Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - centralizam o texto como foco de uma aula de Língua Portuguesa, qual a importância das produções textuais em suas aulas? Argumente a respeito.

De acordo com as entrevistadas A e C, a produção textual é de extrema importância para que o estudante aflore a criatividade e a criticidade em relação ao mundo em que vive. Já, no caso da entrevistada B, a seleção de gêneros é feita conforme a necessidade de aprendizagem da turma, obedecendo, sempre, a uma lista de gêneros vinda da rede onde trabalha. Já, no caso da professora D, ela comenta que a produção textual é fundamental para perceber a dificuldade do aluno e também é uma influenciadora na fala. Ela ressalta que as duas caminham juntas e se completam.

Segundo o depoimento das entrevistadas, podemos dizer que as A e C chegam mais perto do que Koch e Elias (2009) e Ferreiro (1987) discorrem quando dizem que fala e escrita, embora caminhem em campos diferentes, possuem uma relação, pois, dependendo do lugar em que estamos, somos cobrados a pronunciamentos diferentes. As respostas vêm ao encontro, também, do que Furlanetto (2009) argumenta quando fala que, quando produzimos um texto, devemos levar em conta a história de vida do indivíduo, bem como os indivíduos que farão parte do processo de leitura das produções. Para as professoras B e D, é ela que guia os professores para as dificuldades dos alunos e com isso podemos trazer o argumento de Geraldi (2005), quando diz que a prática de produção de textos é o ponto de partida de uma aula de língua portuguesa, pois, a partir dela, os alunos poderão conhecer e aperfeiçoar cada vez mais o modo de escrita.

Pergunta 2: A escola deve lidar com as variedades culturais existentes, por esse motivo, deve apresentar aos alunos os diversos gêneros textuais e literários, mesmo que eles não usem todos ao longo da vida. Considerando isso, como é feita a seleção de gêneros para o trabalho com o aluno na sala de aula?

De acordo com as entrevistadas A, B e C, é possível perceber que as três trabalham com gêneros diversificados em sala de aula, seguindo uma planilha que lhes é imposta pela rede de ensino com os devidos gêneros, podendo fazer algumas alterações quando julgarem necessário. Já, a entrevistada D, segue o que a apostila da escola propõe. Em relação às entrevistadas A, B e C, podemos fazer ligação com Lopes(2011), que coloca que os temas de produção textual devem ser diversificados pelos professores, pois, assim, os alunos terão conhecimento sobre o que escrever. Já, a entrevistada D, que segue o que a apostila propõe, havendo espaço para a produção textual em sala de aula, mas não havendo variação na metodologia adotada para a atividade.

Pergunta 3: Considerando que a prática da produção de textos leva o aluno a ter um conhecimento maior de vocabulário, de mundo, capacidade de estabelecer conexões, bem como um repertório diversificado de informações para o seu cotidiano, como costuma fazer a correção e a devolutiva dos textos aos alunos?

De acordo com as entrevistadas A, C e D, a correção é feita por uma tabela já pré-estabelecida pelas redes de ensino. A entrevistada B, por sua vez, costuma fazer a reescrita do texto com os alunos após a primeira versão do texto. Primeiramente, ela faz atendimentos individuais na mesa em relação à primeira versão da produção do aluno e, a partir do que foi falado pela professora, os alunos são convidados a fazer a reescrita do texto, que, segundo Geraldi (1997), consiste em um processo de reflexão da língua, pois os alunos, ao reescreverem, perceberão sempre o que precisam melhorar na próxima produção que fizerem. A análise, que é possível fazer de acordo com as respostas A, C e D, é que elas chegam mais perto do que também Geraldi (1997) e os documentos oficiais - Parâmetros e BNCC (2017/1997) - ressaltam, quando falam que a partir do texto dos alunos é preciso que se faça uma prática de análise linguística, porque, com base nisso, os alunos aprenderão como melhorar nas escritas futuras.

Pergunta 4: Levando em consideração que os alunos estão diante de uma sociedade na qual a escrita e a fala fazem parte constantemente da vida deles, as duas modalidades caminham juntas em suas aulas? De que forma?

Segundo as entrevistadas A, C e D, as duas modalidades (fala e escrita) caminham juntas, pois uma influencia na outra e, segundo a entrevistada D, durante as produções escritas dos alunos, eles podem perceber traços de sua fala na produção, de modo que possam estar aperfeiçoando seu modo de escrita, embora a fala e a escrita caminhem juntas, elas possuem seus diferenciais. A entrevistada B faz a prática da fala em discussões de texto, mas procura cobrar a fala em apresentações de seminários de cada um, considerando que, em discussões, os alunos se acomodam um pouco, e sempre os mesmos acabam falando/participando das discussões.

De acordo com a coleta de dados dessa questão, podemos perceber que as quatro entrevistadas caminham sempre em direção daquilo que Koch e Elias(2009) trazem, quando falam que, embora fala e escrita caminhem juntas, elas possuem seus diferenciais, pois a escrita sempre exigirá uma formalidade a mais, dependendo do contexto em que estiver inserida e das

pessoas a que se dirigirá. Nesta questão, também podemos fazer conexão com o que Ferreiro (1997) discorre quando fala que a escrita está em torno do mundo do indivíduo e que ela precisa fazer conexão com o mundo em que ele vive para que, assim, ela faça sentido a ele.

Pergunta 5: De acordo com os PCN, a produção textual deve partir de algum conhecimento prévio dos alunos diante da realidade em que eles vivem. Sendo assim, como costuma fazer a seleção de temas para a produção textual em suas aulas?

Segundo as quatro entrevistadas, percebe-se que fazem sobre temas que são da realidade dos alunos, pois, a partir desses, os alunos terão mais sobre o que escrever, porque será do meio em que eles vivem. Fazendo ligação com o que foi falado no referencial teórico sobre isso, podemos citar Abaurre (2012), quando diz que é importante que o professor faça uma pesquisa sobre os temas que despertam nos alunos, pois, assim, o interesse na escrita também surgirá, uma vez que terão sobre o que escrever. Nesta questão, também podemos fazer ligação com o que Ferreiro (1997) discorre quando fala que a escrita precisa fazer conexão com aquilo que o indivíduo vive, por exemplo, pegando assuntos da sua realidade.

Pergunta 6: Durante a construção do texto, os alunos contam com o apoio de textos informativos sobre o tema proposto e também com orientações de seu professor? Justifique.

Segundo as entrevistadas A, B e C, os alunos sempre têm contato com o gênero antes da produção propriamente dita, seja em forma física ou por meio de alguma tecnologia. Já, segundo a entrevistada D, em alguns momentos, sim, e, outros, não, pois, de acordo com o gênero a ser produzido, o exemplo já vem na própria apostila de estudo.

De acordo com as respostas das entrevistadas, podemos dizer que as quatro, embora a D tenha seu diferencial, chegam mais perto do que Koch e Elias (2009) discorrem quando dizem que é preciso que os alunos saibam fazer a intertextualidade, ou seja, a conexão com outros textos que sejam do mesmo tema, para que, assim, eles tenham uma base de conhecimento sobre o que irão escrever.

Pergunta 7: Levando em consideração que, durante o processo de escrita textual, os alunos, inicialmente, escreverão do mesmo jeito que ouvem as palavras, como funciona o processo de produção com relação a essa prática oral?

Nesta questão, as entrevistadas serão analisadas com base no que Koch e Elias (2012) discorrem. A entrevistada A ressalta que pede para que ele busque palavras desconhecidas no dicionário, a entrevistada B salienta que faz o processo de reescrita após a primeira produção, já a C fala que é importante que os alunos diferencie o momento da fala e da escrita e a D diz que coloca trechos no quadro e a partir disso, faz o exercício deles produzirem a palavra e após isso, coloca a escrita padrão no quadro.

A partir das respostas das professoras, é possível estabelecer relação com Koch e Elias (2012), quando dizem que embora a fala e a escrita caminhem juntas, elas possuem seus diferenciais, porque a escrita sempre exigirá uma formalidade a mais do que na fala, dependendo do lugar em que a escrita é exposta e de quem serão seus leitores.

Levando em conta o que as professoras responderam, é possível dizer que elas fazem este exercício, pois cada uma, a seu modo, procura diferenciar as duas modalidades. As docentes A e C deixam mais por conta do aluno, caso tenham interesse em saber como funciona o processo. A entrevistada A pede para que eles procurem palavras desconhecidas no dicionário, porém a C diz que é importante que os alunos diferenciem o momento da fala e da escrita, mas não discorre como faz este processo. Já, as entrevistadas B e D fazem o processo de revisar o que foi escrito, e assim ensinar como funciona a escrita padrão, sempre considerando que os alunos ao escreverem, escrevem como falam.

Pergunta 8: Quando se pensa numa aula de produção textual, devemos levar em conta que estamos diante de indivíduos que farão parte de uma sociedade em que a escrita está inserida em todas as partes da vida. Isso posto, você considera que a escrita que é trabalhada em sala de aula contribui para a formação de cidadão do indivíduo que está sendo formado neste espaço escolar? Justifique.

Segundo as entrevistadas A, B e D, ao ter o contato frequente com a escrita, os alunos serão cada vez mais preparados para lidar com ela na sociedade em que estão inseridos, pelo tema que discorrem. De acordo com a entrevistada D, é preciso que os alunos saibam o que escrever, e, para isso, deverá ela partir da realidade deles. Nesse sentido, podemos fazer ligação com Ferreiro (1997), quando coloca que o estudante que está inserido na escola fará parte de uma sociedade em que a escrita está em todos os meios que o indivíduo percorre e que precisará dela na maioria das situações que ele viver. Com relação à resposta da entrevistada C, houve uma questão vaga, o que dificultou a análise.

Pergunta 9: Após a produção textual, existe a prática de análise linguística com o estudante? Justifique.

De acordo com a entrevistada A, a análise linguística ocorre por meio da reescrita dos textos dos alunos, em que acontece a orientação sobre os principais problemas linguísticos que o aluno comete durante a produção, que, segundo Geraldi (2012), é o que tem que ser feito numa aula de língua portuguesa, pois somente por meio da correção feita pelo professor nas produções talvez os alunos não deem atenção para os equívocos cometidos. Para as entrevistadas A e B, os alunos terão a chance de refletir sobre o que escreveram, para quem sabe melhorar os argumentos em uma futura produção. Já, a entrevistada C fala que, embora haja uma organização para o professor para tal prática, os alunos não se interessam muito, o que faz com que os métodos sejam diversificados. E, por último, a entrevistada D, que fala que, pelo fato de a disciplina ser separada da de Gramática, ela percebe que os alunos praticam mais o texto, o que nos leva a fazer conexão com o que Geraldi (2005) ressalta quando diz que a partir do texto é que os alunos serão capazes de refletir sobre a língua deles, isto é, de fazer uso dos diferentes termos que remetem a um só. Também é possível fazer conexão com o que Lopes (2011) ressalta, quando diz que é importante que o aluno revise o seu texto e no processo de revisão ele perceba o que tem de ser melhorado nos aspectos sintático, semântico e estético, e, para fazê-lo, ele precisa de uma aula expositiva, para que entenda os conhecimentos de gramática normativa.

Pergunta 10: Como você percebe a relação da prática de produção textual com as aulas de Língua Portuguesa? Apresente argumentos.

De acordo com as respostas das entrevistadas, podemos dizer que fazem ligação com o que os PCN (1997) e a BNCC (2017) trazem quando falam que a produção textual deve ser o centro de uma aula de língua portuguesa, pois engloba as cinco habilidades que devem ser trabalhadas numa aula de língua, que são a leitura (prática), produção de textos, oralidade, análise linguística e leitura (voltada a questão de efeitos de sentidos que o texto faz), como ressaltam os mesmos documentos, pois a partir dessas cinco habilidades, conseguimos trabalhar com as necessidades dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste artigo foi ao encontro das metodologias que os professores de Língua Portuguesa usam para aplicar a produção textual em sala de aula, visto que ela deve ser o norte de uma aula de língua portuguesa. Ao decorrer do artigo, no referencial teórico, foram levantadas questões como a história da Língua Portuguesa no Brasil, a produção em sala de aula, e as metodologias que são capazes de ser adotadas para a mesma. Feito este processo, foi feita a análise de dados, que contou com perguntas elaboradas pela acadêmica, e que as respostas foram coletadas com professores de redes municipal e privada do município de Criciúma. Após a coleta de dados, as respostas foram transcritas para o trabalho de conclusão de curso, de modo a dialogar com os autores colocados no referencial teórico.

Este tema veio após um longo estudo na graduação pois, como dito na introdução, os professores sempre ressaltaram que o texto deveria ganhar centralidade numa aula de língua portuguesa, e, considerando que os estudantes sempre estão ao redor de alguma coisa escrita, é importante que os professores sempre levem em consideração o texto em sala de aula, e que os textos escritos devem fazer parte do dia a dia dos discentes.

Considerando que o objetivo geral deste trabalho era inicialmente analisar as metodologias adotadas pelo professor de língua portuguesa e os específicos era apresentar os aspectos positivos da produção textual em aula de língua portuguesa; assinalar a importância da metodologia a ser adotada no tocante ao resultado a ser alcançado e relacionar os aspectos metodológicos observados nas práticas dos professores ao que os estudos apontam sobre isso, pode-se dizer que a metodologia adotada para fazer a pesquisa desempenhou o que era esperado, e também trouxe novas curiosidades, abrangendo um pouco mais a pesquisa.

O tema estudado é de grande importância para os futuros professores de língua portuguesa, sempre considerando que quando forem trabalhar numa sala de aula, deverão sempre partir de um texto, seja ele escrito pelo aluno ou não e sempre levando em consideração também, a realidade que este aluno se encontra, pois, para uma aula de língua portuguesa fazer sentido ao estudante, ela deverá partir de alguma situação vivida pelo estudante, para que assim, ele possa atribuir sentido ao que está sendo ensinado para ele, no entanto isso não impede que os professores nunca devam levar algo novo, que não seja de conhecimento do estudante, pois os discentes também podem (e devem) ter alguns novos conhecimentos para que possam ampliar o conhecimento de mundo deles.

De acordo com a pesquisa realizada, é possível perceber que as professoras sempre estão tentando lincar o ensino de Língua Portuguesa com a realidade do aluno, mas também trazem algo novo para que eles também tenham seu conhecimento ampliado e diversificado. É possível perceber também, de acordo com a pesquisa feita, que o método proposto pelas professoras, nem sempre é aceito pelo estudante, o que muitas vezes dificulta o aprendizado do aluno.

Como futura professora, pude perceber que nem sempre os métodos que iremos propor para os alunos, irão funcionar, pois muitas vezes irão preferir o método tradicional, mas não devemos desistir de inovar o ensino da língua portuguesa, sempre tentando fazer com o que os documentos oficiais trazem que é trazer o texto como centralidade para uma aula de língua portuguesa, pois assim, sempre iremos dar sentido para o que está sendo ensinado à eles. É possível concluir também que, quando temos algo que está sendo imposto pelo ambiente em que trabalhamos, não temos tanta liberdade para fazer muita coisa diferente, pois temos seguir o que nos é cobrado.

Deixo aqui meu registro do quanto foi gostoso de fazer este trabalho, do quanto à pesquisa rendeu e fez com que o trabalho seguisse uma linha para que futuramente talvez, possa ser aprofundada, numa pós-graduação ou mestrado, sobre a metodologia de ensino da produção em sala de aula, aprofundando talvez, alguma questão que não tenha sido tão aprofundada neste trabalho, como por exemplo, podendo ampliar um pouco mais a metodologia.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

BONAMINO, ALÍCIA; MARTINEZ, SILVIA ALICIA. "Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado." **educação & sociedade** 23.80. SCIELO. 2002. Acesso em: 05 dez 2020.

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

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF.

DIAS, Regianne Cruz Alkmim. **A reescrita de textos como caminho metodológico nas aulas de língua portuguesa.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 1987

FURLANETTO, Maria Marta. Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas. **Uniletras**, v. 33, N. 1, P. 43-59, 2011. Disponível em 05 de nov. 2020.

GERALDI, João wanderley. ET AL. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. Ed. São paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em linguística aplicada**, SP, v. 7, 2012. Acesso em 5 dez. 2020.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LELO.;K.L.R.;SILVA.;A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental** (org) LEAL.;T.F.;BRANDÃO.; A.C. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Marília Gonçalves. **Revisão de textos como metodologia de ensino de língua portuguesa**. 2011. 21 f. Monografia (Licenciatura em Letras: Português) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MENEZES, William Augusto. **Argumentação e discurso político eleitoral no brasil (1994-1998): mudança, conservação, tradição e utopia**. 2000. Tese de doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo horizonte.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana. RAQUEL; SALGADO, Luciana. (org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: contexto, 2008. P. 11 – 29.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, alb. Mercado de letras, 1996, 96 p., coleção leituras do brasil.

RAUPP, Eliane Santos. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 49-58, dez. 2005.

SCHLICKMANN, Carlos. **Prática de análise linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa - análise e reflexão**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis (SC).

SILVA, V. S. da, & Cyranka, L. F. de M. (1). A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, v. 15, nº 29, setembro de 2012, p. 271-287.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. "A BNCC e o papel do professor de língua portuguesa." **The ESpecialist**, 40.1. 2019

XAVIER, Lola Geraldés. Para além da didática: desafios da escola e do professor do século xxi. **Exedra**: revista científica, n. 1, p. 36-36, 2015.

EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: USO DE LETRAS DE RAP PARA A PRÁTICA DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO COM OS ALUNOS DETENTOS DE UM PRESÍDIO DA AMREC

Silvana Mazzuquello Teixeira¹
silvanamazzuquello6@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho, de abordagem descritiva com traço de relato de experiência, é voltado a apresentar como foi o processo de ensino e participação, dos alunos detentos, nos encontros com aulas de literatura, da Extensão “Leitura Literária com Detentos: uma contribuição para a cidadania”, em parceria com o Presídio Santa Augusta. O Rap foi ferramenta fundamental no ensino-aprendizagem; ao levar as letras das músicas para dentro da cela de aula, houve um encontro identitário por parte dos estudantes, de forma a compactuar ao que Freire (1987) escreve, em relação ao diálogo e respeito pela trajetória e visão de mundo dos educandos. As práticas de interpretação e produção de texto tornaram-se significativas e proporcionaram bons resultados no ensino de Língua Portuguesa dos alunos presos.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão; Interpretação de texto; Rap.

ABSTRACT:

This work, of descriptive approach with a trace of experience report, is focused on presenting how was the teaching process and the participation of inmate students in meetings with literature classes of the Extension "Literary Reading with Inmates: a contribution to citizenship", in partnership with the Santa Augusta Prison. Rap was a fundamental tool in teaching-learning; by taking the lyrics of the songs into the classroom, there was an identity encounter by the students, in a way that was agreeing to what Freire (1987) writes, regarding to dialogue and respect for the trajectory and worldview of the students. The practices of interpretation and text production became meaningful and provided good results in the teaching of Portuguese Language to the imprisoned students.

KEYWORDS: Extension; Interpretation of the text; Rap.

1 VISÃO GERAL: ESTRUTURA, FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO

Em 2019, ingressei na Extensão “Leitura Literária com Detentos: uma contribuição para a cidadania” de forma voluntária; não muito tempo depois, tornei-me bolsista extensionista. O projeto havia sido aceito pelo edital de extensões do Território Paulo Freire, e

¹ Mestranda em Educação - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Bolsista CAPES.

tinha como objetivo dar auxílio didático, pedagógico e literário à escola do presídio da cidade de Criciúma.

O projeto ofertava aulas de literatura com duração de 3 horas semanais e contribuía, também, no letramento, alfabetização e efetivação do programa de remição “Despertar pela leitura”. Como os alunos detentos tinham diferentes níveis de escolaridade, auxiliávamos não só com a leitura e interpretação, mas com o ensino de Língua Portuguesa e redação.

Outra característica das aulas era a rotação dos alunos, que por conta de transferência, acabavam participando dos encontros poucas vezes, dando vagas para novos discentes. A rotação também se dava, na época, pois não conseguimos estabelecer remição de pena, logo, a participação dos presos era voluntária e sem benefício oficial.

As aulas eram ministradas por duas graduandas em Licenciatura em Letras, pela UNESC, éramos orientadas por duas professoras dos cursos de graduação da Universidade, sempre muito presentes. Todo mês fazíamos reuniões de planejamento, diálogo e suporte pedagógico. Geralmente, a turma de alunos dentro do presídio era formada por 10-12 pessoas, sendo 7 estudantes fixos, que não faltavam às aulas.

Inicialmente, os encontros aconteciam em dois espaços: no pátio (mesmo em dias frios e chuvosos - em que atrapalhava, consideravelmente, as aulas) e na ala social (em que professoras e alunos eram separados por grade - dificultando a escuta do conteúdo apresentado e dúvidas dos encarcerados). Dessa forma, para melhor realizar as ações educativas do projeto, foi pedido para que as aulas ocorrem em sala de aula; e assim foi feito. Na “cela de aula”, então, haviam carteiras, quadro e acústica favorável às aulas, para a continuidade dos nossos trabalhos.

Nos primeiros momentos do projeto, eu não sabia muito bem o que levaria para as aulas; essa experiência foi minha primeira vez ministrando aulas de literatura para uma turma. Não tinha prática pedagógica formada e ainda não tinha me encontrado na docência. Além disso, não imaginava o desafio (e beleza) que era dar aulas para adultos. Com todas essas pendências, mas com muita coragem e determinação, comecei as aulas.

Planejando as primeiras aulas, decidi apresentar poemas e direcionar o conteúdo para interpretação desses escritos e após, sugerir produções como cartas aos familiares, e até mesmo poemas autorais. Todavia, os poemas que levei nas primeiras aulas eram engessados, com palavras difíceis (que os alunos detentos não entendiam, não tinham acesso) e sem temáticas que poderiam ser aprofundadas pelas experiências e bagagens dos estudantes.

Ao dar as primeiras aulas percebi que no ato de ler os poemas, por exemplo, os detentos tinham muita dificuldade, “gaguejavam” com frequência, realizavam mudanças fonéticas nas palavras (rotacismo, lambdacismo, alçamentos, entre outros), além de não conseguirem fazer leituras de algumas palavras que não faziam parte do vernáculo deles. Por não conseguirem realizar as leituras de modo efetivo, as interpretações eram falhas. Ao não compreenderem o que estava escrito, não conseguiam identificar sobre o que o texto falava e por conta disso, permaneciam em completo silêncio.

As atividades de produção textual também haviam muitos equívocos, segundo a gramática normativa. Escreviam conforme ouviam, escreviam de modo coloquial e esqueciam de usar plural, ou colocar os verbos no infinitivo, entre outros, como trocação de letras. Além disso, não usavam nenhum tipo de pontuação ou acentuação, de modo a fazerem textos corridos.

Por meio do diagnóstico inicial da turma percebi que os encontros eram rasos, com conteúdo rígido, sem diálogo mútuo, e dessa forma, os alunos não compreendiam o que era passado e a atividade-fim não estava sendo efetivada. Visto isso, precisava urgentemente modificar minha didática pedagógica, para que a prática de leitura, interpretação e produção de texto ocorressem com sucesso.

2 EDUCAÇÃO E MUDANÇA: RAP, PRÁTICA DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO

Após o diagnóstico realizado com a turma, comecei a pensar no meu papel de professora de Língua Portuguesa e Literatura, e como poderia contribuir para a educação de jovens e adultos em prisões. Dessa forma, segui o que SCHLICKMANN (2011) escreve sobre a função da escola e também do educador:

É compromisso da escola (e, nesse contexto, do professor da disciplina de Língua Portuguesa), propor atividades que ajudem a ampliar o domínio ativo do discurso, por parte do aluno, nas mais diversas situações de interação, permitindo a inserção do mesmo no mundo da escrita, principalmente, ampliando as possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para que isso aconteça, necessário é reorganizar (ou mudar) o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. (SCHLICKMANN, 2011, p. 1)

Assim, passei a estudar sobre metodologias de ensino e dinâmicas para aulas de Língua Portuguesa e, também, comecei a observar os alunos que participavam das aulas do projeto, que sempre batucavam nas carteiras e sempre cantavam baixinho alguma música

enquanto produziam seus textos. Em diálogo com os estudantes detentos, resolvi levar para as celas de aula, Rap's nacionais e poemas contemporâneos de um jeito diferente, com proposta de estabelecer vínculos com os alunos, motivar as atividades, ter aulas dialógicas e principalmente, ter o ensino-aprendizagem efetivo.

Desse modo, fui construindo uma metodologia focada no vocabulário, contexto e gostos que os alunos compartilhavam, baseada nas 40 horas de Angicos, do nosso patrono da educação, Paulo Freire. Assim, tomando como rumo, a proposição de que “O aprendizado das técnicas de ler e escrever [...] (bem como o aprendizado de um programa de ação) enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida”. (FREIRE, 2019, p. 11)

Após a minha conscientização sobre a mudança de prática, a dinâmica das aulas era a seguinte: sempre começava as aulas com um poema do Bráulio Bessa, que sintonizava à temática do RAP do dia; as vantagens de começar as aulas com os poemas do autor nacional eram muitas - as temáticas dos poemas falam sobre cotidiano, os alunos se identificavam com a escrita simples e cativante, a aula começava de forma leve, havia um encontro identitário e assim, logo começava o diálogo sobre o texto lido.

A escolha por este tipo de poema e autor, foi porque as temáticas que Bráulio expõe em seus escritos nos remetem a vida cotidiana. Além disso, a escrita do autor é clara e direta, porém há muito sentimento envolvido, como esperança, fé, família, solidariedade e felicidade. O projeto buscava promover estes sentimentos nos educandos e também, resgatar a dignidade, respeito e memórias boas que, por vezes, haviam sido deixadas fora do cárcere.

Depois da conversa inicial, era apresentada a letra de Rap da vez. Os cantores escolhidos para a maratona de aulas com Rap's foram Gabriel O pensador, Emicida e Projota, com músicas como “AmarElo”, “Foco, força e fé” e “Fé na luta”. Algumas produções escritas realizadas foram: escrita de carta para o cantor das músicas; escrita de Rap autoral (+ de 1 vez); mapa mental dos sonhos; escrita de haikai em guardanapo e muito mais.

Em relação a escolha dos cantores e músicas, tive que selecionar os Rap's nacionais e compositores/intérpretes que em suas canções não burlavam algum artigo da constituição e nem incitavam violência, visto que essas letras seriam levadas para o interior de um presídio. As temáticas dos Rap's seguiam os mesmos requisitos dos poemas selecionados.

O processo de ensino utilizando Rap's nacionais como instrumento didático durou dois meses e com o objetivo de motivar os apenados a participarem das aulas e produzirem as

tarefas propostas pelos planos, eu sempre fazia as atividades também e mostrava a minha como exemplo, ou até mesmo produzia em conjunto com os discentes. De forma consonante ao que Rildo Cosson propõe, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2011), que a motivação nas aulas é a primeira atitude para um letramento literário consolidado.

Esta ação consiste na preparação dos discentes para adentrar no texto, favorecendo todo o processo de leitura, e conseqüentemente, de escrita também. Além disso, devemos compreender a função e a prática social que o letramento literário tem e afirmar esta responsabilidade da escola, em promover momentos de construção de saberes, diálogos e formação de leitores. Nas palavras do autor, “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro.” (COSSON, 2011, p.27)

O uso de letras de música em sala de aula constitui uma forma pedagógica de enriquecer e construir conhecimentos, a partir de um texto, com ritmo e melodia. Como a música é um meio metodológico atrativo que fomenta a criatividade dos estudantes, é importante que os docentes a utilizem como material de trabalho, pois por meio das canções pode ocorrer uma facilitação da compreensão dos conteúdos. A música, em todos os meios, mas principalmente, no meio escolar, possibilita análises culturais, econômicas, políticas e sociais, de modo a fazer com que o sujeito se sinta parte do processo e se conscientize como corpo social.

O Rap, no contexto de aula ao qual nos encontrávamos, resgatava a identidade ora tirada e surgiu como oportunidade de reconstrução da autoestima dos detentos. Os alunos tinham uma relação íntima com o Rap, diziam, inclusive, que esse tipo de música era mais que uma diversão, mas uma elucidação, um meio de resistência, consciência, e também denuncia a respeito das desigualdades.

No escrito intitulado *A música como linguagem no ensino do espaço geográfico urbano*, Hélio Schroeder relata que o Rap se faz expressão artística, relatando, de forma poética, a condição social dos sujeitos de classes sociais mais baixas, os quais são excluídos pela sociedade, por meio de experiências cotidianas vividas e assim, cantadas. Juarez Dayrell escreve apontando as vantagens do uso de Rap como abordagem alternativa em encontros educativos:

O estilo RAP estimula o jovem a refletir sobre si mesmo, sobre seu lugar social, contribuindo para a ressignificação das identidades do jovem [...] Ao mesmo tempo,

ele cria uma forma própria de o jovem intervir na sociedade, por meio das suas práticas culturais, (DAYRELL, 2005, p. 61).

As letras das músicas eram recursos para realizar a prática de leitura e interpretação de texto. Eles ficavam motivados a ler e tentar encontrar outras palavras ou gírias que combinavam melhor em cada frase. Gostavam de ler, pois eram as músicas que escutavam fora do cárcere. As memórias adormecidas com a mortificação do self voltavam, de uma forma boa.

Os alunos detentos conseguiam interpretar as letras, pois já haviam vivido situações parecidas com as relatadas. Sentiam as músicas, o que estava escrito. Se encontravam. Era o contexto deles, o cotidiano relatado em forma poética. As temáticas os envolviam. E com o acesso aos Rap's dentro da prisão, queriam também escrever seus próprios, para também relatar e até mesmo denunciar o que viviam. Iniciaram as produções textuais de poemas e Rap's autorais em grupo, depois em trio, logo passou para duplas, até que queriam fazer de forma individualizada para o RAP ter sentimento unitário. Para apresentar suas individualidades, suas perspectivas, seus sonhos.

Desse modo, utilizar os RAP's para prática de leitura, interpretação e produção de texto possibilitou que os alunos se conscientizassem acerca da violência, construíssem uma via de esperança no futuro, tivessem visão crítica da realidade, autonomia na interpretação e reflexão de textos, e melhora significativa, não só na escrita e leitura de papéis, mas também, de mundo.

O ensino no cárcere tem muitas implicações e situações difíceis. Uma delas é a realidade de tentar estabelecer diálogo com educandos e eles permanecerem em silêncio pelo ambiente de opressão em que vivem. Sentem-se indignos de estarem na escola e com vergonha de compartilhar seus pensamentos e visões, estando, portanto, proibidos de ser, como apresenta Freire:

A situação de opressão em que se “formam”, em que “realizam” sua existencia, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser. Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, sem si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e hostórica vocação dos homens - a do ser mais (FREIRE, 1983, p.44-45)

Todavia, quando o Rap se tornou instrumento de pesquisa, interpretação e leitura na sala, portas automaticamente se abriram. Os alunos se sentiam livres, mesmo em ambiente de restrição de liberdade. As ideias fluíam, conseguiam refletir sobre os textos, poemas e letras

de música. Conseguiram inclusive, produzir seus escritos sem muito auxílio. Além disso, se conscientizavam e se reconheciam como sujeitos do mundo, incluídos no corpo social. Segundo Freire (1987), é isto que a educação como prática de liberdade proporciona:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens (FREIRE, 1987, p. 40).

Para Freire (2021, p. 82), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Desta forma, a educação deve ser a ponte para a liberdade e promotora do resgate à cidadania, até mesmo em um ambiente que se faz excludente. Dito isto, é essencial que ocorra nas escolas dentro das prisões, aulas com prática libertadora. Por meio dela, os sujeitos aprendem dialogando e conseguem de maneira mais fácil serem emancipados, a fim de tornar concreta a atividade-fim.

3 EVOLUÇÕES NO PROCESSO DE MUDANÇA DIDÁTICA

Alguns resultados oriundos da mudança didática realizada nas aulas iniciaram cedo, outros caminharam aos poucos para a evolução. Com a proposta de aulas que estabeleciam diálogo e abria espaço para compartilhamentos de opiniões e experiências, percebi que os encontros já não eram mais monólogos, mas uma sala de debates e conversas bem estruturadas e argumentativas.

Por meio das letras de RAP os alunos conseguiram ter autonomia para questionar a realidade vivida na música e também analisar as letras e pensar em propostas que melhorariam seu ritmo e rimas, contribuindo para a formação linguística desses alunos, os quais começaram a experimentar diferentes formas de fala e escrita. Por causa da motivação e vontade de fazer as atividades estabelecidas pelos planos de aula, houve uma melhora significativa na interpretação de texto e consonante a isso, os alunos desenvolveram criticidade para aprofundar ainda mais os debates sobre a realidade do mundo e de si.

No começo das aulas somente eu lia os poemas ou outros textos que trazia, com o decorrer do processo, eles começaram a se revezar para lerem, contribuindo, também, para a atividade de processo de leitura e aprendizagem. A escrita teve uma evolução, porém menor, já conseguiam escrever frases inteiras, conheceram novas palavras e seguiam algumas regras da

língua formal, mas ainda havia um longo processo de estudos. Creio que se tivesse mais tempo de projeto ou mais horas semanais de aula os alunos conseguiriam ter resultados ainda melhores.

A rotação também diminuiu, mais alunos começaram a frequentar as aulas e dificilmente havia alguma falta. De certa forma, esse número de alunos fixos contribuiu para as aulas, visto que os detentos já não tinham mais vergonha de explanar suas ideias e pensamentos, bem como, compartilhar suas produções escritas.

Dito isso, não somente os alunos mudaram por causa do processo de mudança das aulas e desenvolvimento de atividades, mas eu, como professora, também mudei. Entendi que quando resolvi mudar a prática e torná-la libertadora, encontrei identidades que gostavam de falar e questionar sobre o mundo. Comecei a trazer para a realidade de sala, músicas, artes e literaturas que os educandos se identificavam, e assim, lembravam de suas experiências, de forma a terem um reencontro consigo e com os seus conhecimentos prévios.

Portanto, aos poucos fui me deslocando em direção à uma pedagogia da esperança, em prol do ensino de língua e literatura, além do resgate da cidadania dos alunos detentos:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da pedagogia da esperança - a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blá blá blá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mndo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular - a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 2019, p.56)

Dali em diante o ensino-aprendizagem se tornou efetivo. As aulas tornaram-se um palco de debates, conscientização e muita conversa. Não havia mais um monólogo em que somente eu falava e transmitia “conhecimento”, mas a relação educador-educando ali se estabelecia e os alunos também traziam seus pontos de vista. Dessa forma, os educandos se tornaram homens do seu pensar, se assumindo sujeitos cognoscentes, os quais começaram a ter autonomia e não mais se penduraram no meu discurso.

Depois da mudança, percebi que em alguns momentos o silêncio ainda voltava. Mas compreendi que já não era mais um silêncio opressor, mas sim, um silêncio reflexivo, que era importante para nós envolvidos. A práxis, enfim, estava se consolidando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambientes de restrição de liberdade, os ambientes são muito rígidos. Por conta do alto teor de controle e relação de poder, as experiências educativas tornam-se mais difíceis. Os alunos ficam mais quietos, com medo do diálogo (“pois tudo que for falado pode ser usado contra eles no tribunal”); além de que a grande maioria das pessoas encarceradas têm baixa escolaridade.

Assim, é papel da escola e dos educadores da prisão tornarem o ambiente de sala de aula mais harmônico e tranquilo, sendo que o espaço educativo também é uma porta para a manutenção e ressignificação dos vínculos externos. Dessa forma, os profissionais da educação que atuam no sistema penitenciário devem pensar em estratégias para tornar os discentes presos livres, mesmo estando inserido em um ambiente de restrição de liberdade.

As práticas pedagógicas em ambiente prisional precisam promover a cidadania, realizar a atividade-fim com qualidade no ensino e fundamentar as aulas pautadas na conscientização e no desenvolvimento humano. Eu entendi isso que relato, na prática. Meus trabalhos ainda são voltados à educação em prisões, e a cada ação educativa aprendo mais.

O uso das letras de Rap nas minhas aulas de Literatura, no presídio Regional de Criciúma, além de divertido, foi educativo. Houve uma mudança entre as aulas muito grande. As canções contribuíram significativamente nas leituras, interpretações e produções de texto. Ao iniciar as conversas e debates sobre as problemáticas elencadas nos trechos das músicas, as ideias eram expostas e a “teia” do conhecimento ia se fazendo de forma natural.

Penso que se as aulas do projeto continuassem, sem intervalos de férias, a escrita deles, de maneira formal, teria mais efetivação. E o próximo passo seria levar novamente os primeiros textos que selecionei, para que eles lessem novamente e vissem os poemas com novas perspectivas, como um desafio. Até porque assim como é importante o contexto e as trajetórias serem respeitados e usados no processo de aprendizagem, é necessário também, que os professores de Língua Portuguesa apresentem novos tipos de literatura nas aulas, que possivelmente, fora dali os alunos não teriam acesso.

Para concluir, digo que todo esse período de aprendizagem, a qual também sou sujeito do processo, contribuiu para a construção da pessoa e professora que me tornei. Além disso, as aulas do projeto me fizeram encontrar um caminho a seguir dentro da educação.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

DAYRELL, Juarez T. **A Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa**. Educação em Revista, BH (15): p. 21-29. Junho 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019, 190 p.

_____, Paulo. **Educação e mudança**. 44^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, 110 p.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 107 p.

SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo. **A prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa**. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, v. 2, n. 2, 2011, Uberlândia. Anais... Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-14.

SCHROEDER, H. **A música como linguagem no ensino do espaço geográfico urbano**. PDE Geografia, 2009.

A CONSTRUÇÃO DE *MACUNAÍMA*: DOS RELATOS INDÍGENAS COLHIDOS POR THEODOR KOCH-GRÜNBERG ÀS PÁGINAS DE MÁRIO DE ANDRADE¹

(THE CONSTRUCTION OF *MACUNAÍMA*: FROM INDIGENOUS STORIES COLLECTED BY THEODOR KOCH-GRÜNBERG TO THE MÁRIO DE ANDRADE'S PAGES)

Agnaldo Stein da Silva²
agnaldo_stein@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho discute o processo de construção da obra *Macunaíma*, do autor brasileiro Mário de Andrade, a partir de sua fonte principal. *Vom Roroima zum Orinoco (Do Roraima ao Orinoco)* é uma coletânea de cinco volumes escrita pelo etnógrafo e explorador alemão Theodor Koch-Grünberg, que relata sua viagem no norte do Brasil e na Venezuela entre 1911 e 1913. As histórias sobre Makunaima encontram-se no segundo volume da coletânea, *Mythen und Legenden der Taulipang und Arekuna Indianer (Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuna)*, contadas ao autor pelos indígenas Akúli, do povo Arekuná, e Mayuluaípu, do povo Taulipang.

PALAVRAS-CHAVE: Mário de Andrade. Theodor Koch-Grünberg. Literatura Brasileira.

ABSTRACT

This study discusses the construction process of the work *Macunaíma*, written by the Brazilian author Mário de Andrade, from its main source. *Vom Roroima zum Orinoco (From Roraima to the Orinoco)* is a five-volume collection written by the German ethnographer and explorer Theodor Koch-Grünberg, who reports his journey in northern Brazil and Venezuela between 1911 and 1913. Makunaima's stories are in the second volume of the collection, *Mythen und Legenden der Taulipang und Arekuna Indianer (Myths and legends of the Taulipang and Arekuna Indians)*, told to the author by Akúli, indigenous of the Arekuná people, and Mayuluaípu, indigenous of the Taulipang people.

KEYWORDS: Mário de Andrade. Theodor Koch-Grünberg. Brazilian Literature.

1 APRESENTAÇÃO

¹ Trabalho realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Textualidades Híbridas, com orientação do Professor Doutor Paulo Ricardo Berton.

A contribuição de Mário de Andrade como escritor à literatura brasileira, bem como seu engajamento na Semana de Arte Moderna em 1922 e seu trabalho como diretor-fundador do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, tornaram este polímata uma grande referência nacional. *Macunaíma*, livro de sua autoria que foi primeiramente publicado em 1928, é considerado uma de suas obras-primas, inclusive com notória relevância ao movimento modernista.

Para o crítico brasileiro Antonio Candido em *Literatura e Sociedade* (2008), *Macunaíma* é “a obra central e mais característica do movimento”, cuja estética trouxe a arte primitiva, o folclore e a etnografia, compendiando alegremente elementos arcaicos e populares que eram comprimidos pelo academicismo, como “lendas de índios, ditados populares, obscenidades, estereótipos desenvolvidos na sátira popular” (CANDIDO, 2008, p. 127-128).

O crítico e historiador literário Alfredo Bosi, na obra *História Concisa da Literatura Brasileira* (2010), corrobora a concepção de Candido ao afirmar que a dimensão da pesquisa folclórica foi uma das opções mais fecundas da literatura brasileira neste período, e que "Mário de Andrade foi um folclorista adulto, capaz de sondar a mensagem e os meios expressivos de nossa arte primitiva nas áreas mais diversas (música, dança, medicina)" (BOSI, 2010, p. 395).

O presente artigo discute o processo de construção desta grande obra a partir de sua fonte principal, *Vom Roroima zum Orinoco (Do Roraima ao Orinoco)*, coletânea de cinco volumes do etnógrafo e explorador alemão Theodor Koch-Grünberg, que relata sua viagem no norte do Brasil e na Venezuela entre 1911 e 1913. As histórias sobre Makunaima encontram-se no segundo volume da coletânea, *Mythen und Legenden der Taulipang und Arekuna Indianer (Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuna)*, tendo como informantes os indígenas Akúli, do povo Arekuná, e Mayuluaípu, do povo Taulipang.

Para realizarmos esta jornada, começamos apresentando aspectos envolvendo a terceira e principal viagem do etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg à região amazônica, cujos relatos deram origem à coletânea citada logo acima. Posteriormente, verificaremos o efeito que a leitura feita por Mário de Andrade desta coletânea provocou na construção da tão conhecida obra modernista, publicada em 1928. Por último, traçamos alguns pontos que se destacam em ambas as obras, principalmente em relação às características da personagem principal e à presença da tradição oral nas narrativas, estas que compõem o vasto arsenal da arte brasileira.

2 A VIAGEM DE THEODOR KOCH-GRÜNBERG

Para conhecer melhor sobre a fonte principal da obra de Mário de Andrade, inicialmente retornamos ao século XIX. Segundo Mêrivania Rocha Barreto, em sua Dissertação de Mestrado *Makunaima/Macunaíma: Theodor Koch-Grünberg e Mário de Andrade, entre fatos e ficções* (2014), esta época foi o apogeu de expedições naturalistas na Amazônia, muitas delas realizadas por alemães. A corrente antropológica denominada *Völkerkunde* (de *Völker*: povos e *Kunde*: conhecimento) estava em voga e a etnografia se consolidava enquanto ciência, buscando principalmente a compreensão da natureza do homem e também de sua cultura por meio da comparação entre diferentes povos. Surgiam museus na Alemanha que desejavam novos objetos etnográficos de diversos lugares, e começavam a incentivar expedições de etnólogos alemães à Amazônia, lugar ainda pouco explorado, visto que os antropólogos franceses e ingleses haviam focado seus estudos na África, na Ásia e na Oceania. Os povos nativos da América do Sul mostravam-se como um El Dourado para os interesses dos etnógrafos alemães, e Koch-Grünberg empreendeu o projeto de adentrar essas terras e pesquisar sobre esses povos.

Christian Theodor Koch nasceu em 1872 na pequena cidade alemã de Grünberg, cuja denominação ele mais tarde acrescentaria ao próprio nome. Como aponta Erwin H. Frank em *Viajar é preciso: Theodor Koch-Grünberg e a Völkerkunde alemã do século XIX* (2005), Koch-Grünberg foi um talentoso etnógrafo, reconhecido principalmente por “sua rara capacidade de imaginar, organizar e levar a cabo viagens de pesquisa (de ordenar uma coleção etnográfica) e de resumir os resultados dessas viagens em textos (monografias e/ou ensaios)” (ERWIN, 2005, p. 562-563). Mesmo tendo à princípio se formado em filologia e trabalhado como professor do ensino médio, sua inclinação à etnografia o levou a dedicar-se ao ofício, resultando em uma relevante contribuição com estudos sobre os povos indígenas da América do Sul. Ademais, atuou como professor de excelência na Universidade de Friburgo, na Brisgóvia, e também diretor do Museu de Linden, em Stuttgart.

Das quatro viagens que realizou à região amazônica, a principal foi a terceira, cujas anotações e registros deram origem à *Vom Roroima zum Orinoco (Do Roraima ao Orinoco)*, coletânea de cinco volumes com relatos de sua viagem no norte do Brasil e na Venezuela de 1911 a 1913. Destes volumes, temos a tradução em português apenas dos dois primeiros. A

expedição foi patrocinada pelo *Baessler-Institut* de Berlim, que tinha a finalidade de enriquecer sua coleção de materiais indígenas e publicar os resultados da pesquisa, que abrangeu a região Circum-Roraima. "Theodor Koch-Grünberg inovou o campo etnológico, pois foi um dos primeiros a fazer gravações a respeito das danças e músicas indígenas, além de ter sido um experiente fotógrafo" (BARRETO, 2014, p. 20). Somam-se a isto os objetos etnográficos por ele colhidos e todos os seus escritos a respeito desta e de outras expedições.

As informações registradas em *Vom Roroima zum Orinoco (Do Roraima ao Orinoco)*, como diz o autor, eram "anotadas aleatoriamente, sobre impressão imediata, no calor da hora e no lugar dos acontecimentos" (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p. 27). Como já foi apontado, as histórias que inspiraram a construção da obra de Mário de Andrade encontram-se no segundo volume da coletânea de Koch-Grünberg, *Mythen und Legenden der Taulipang und Arekuna Indianer (Mitos e lendas dos índios Taulipang e Arekuna)*, tendo como informantes os indígenas Akúli, do povo Arekuná, e Mayuluaípu, do povo Taulipang. Sobre a compreensão das histórias por Koch-Grünberg, Barreto (2014, p. 56) nos informa que o indígena Akuli, diferentemente de Mayuluaípu, não entendia o português, contando-as inteiramente em língua Arekuná. Apesar de não saber muito bem o português, o etnógrafo, com o auxílio de Mayuluaípu, traduzia estas histórias para o português, palavra por palavra. Somente após este processo é que Koch-Grünberg as traduzia para o alemão. Assim descreve Koch-Grünberg, apontando inclusive o indígena Mayuluaípu, também conhecido como José:

José está sempre à minha disposição. [...] todo dia dita pra mim textos Taulipáng, contos e fórmulas mágicas, e nós os traduzimos juntos, palavra por palavra, para o português. Assim, aprofundo-me mais e mais nessa língua rica e, com trabalho fatigante, obtenho um material valioso. (KOCH-GRÜNBERG, 2006, p.173-174).

Como afirma o autor, estas histórias geralmente eram contadas de modo aleatório e quando eles estavam agachados junto ao fogo. Posteriormente, o etnógrafo as organizou no livro de forma que as narrativas em que aparecessem Makunaima viessem primeiro. O segundo volume é composto de cinquenta narrativas, com a presença de Makunaima em doze delas. Inclusive, as histórias que envolvem esta personagem são as mais respeitadas entre os povos indígenas da América do Sul (BARRETO, 2014, p. 25).

3 MÁRIO DE ANDRADE LÊ KOCH-GRÜNBERG

Talvez não imaginasse Koch-Grünberg que a publicação de seu livro inspirasse tanto um de seus leitores, ninguém menos que Mário de Andrade, a ponto deste leitor vir a escrever uma obra literária que se tornaria tão emblemática. Em carta a Alceu de Amoroso Lima, de 19 de maio de 1928, assim diz Mário de Andrade sobre sua motivação para escrever o livro:

Resolvi escrever porque fiquei desesperado de comoção lírica quando lendo o Koch-Grünberg percebi que Macunaíma era um herói sem nenhum caráter nem moral nem psicológico, achei isso enormemente comovente nem sei porque, de certo pelo ineditismo do fato, ou por concordar um bocado com a época nossa, não sei.... (ANDRADE, 1973, p. 31).

Tendo lido o livro de Koch-Grünberg em alemão, Mário de Andrade foi pontuando às margens do segundo volume da coletânea o que lhe chamava atenção, já formando uma espécie de guia para a que viria a ser um *magnum opus* de seu legado. A primeira versão de *Macunaíma* foi escrita em apenas seis dias, enquanto o autor estava de férias na fazenda de um tio em Araraquara, no interior de São Paulo, em dezembro de 1926. No ano seguinte, o autor se dedicou a fazer ajustes e publicou sua obra em 1928. Vale ressaltar que no ano em que revisava a obra, Mário de Andrade fez uma expedição ao norte do Brasil. Como diz em carta datada de 26 de junho de 1925, ao amigo e grande estudioso da cultura brasileira Luís da Câmara Cascudo, o autor sentia verdadeira “fome” de conhecer o Brasil por inteiro, conhecer os outros “brasis” dentro do próprio Brasil, formado por tanta diversidade cultural, cuja falta lhe acarretava a sensação de lhe faltarem pedaços de si próprio:

Ah! si eu pudesse nem carecia você me convidar, já faz muito que tinha ido por essas bandas do norte visitar vocês e o norte. Por enquanto é uma pressa tal de sentimentos em mim que não espero e nem seleciono. Queria ver tudo, coisas e homens bons e ruins, excepcionais e vulgares. Queria ver, sentir, cheirar. Amar já amo. Porém você compreende, Luís, este Brasil monstruoso, tão esfacelado, tão diferente, sem nada nem sequer uma língua que ligue tudo, como é que a gente o pode sentir integrado caracterizado, realisticamente? Fisicamente? (ANDRADE, 1991, p. 35).

De acordo com Barreto (2014), a expedição ao norte em 1927, que abrangeu os estados brasileiros de Amazonas, Pará e Rondônia, contribuiu para a redação final de *Macunaíma*. O grupo de viajantes era formado por Mário de Andrade, D. Olívia Guedes Penteadó, que foi uma das grandes patrocinadoras do Modernismo, e também por sua sobrinha Margarida Guedes Nogueira e por Dulce Amaral Pinto, filha de Tarsila do Amaral. A viagem

foi realizada de 7 de maio a 15 de agosto de 1927 e ainda se estendeu ao Peru e à fronteira com a Bolívia. Durante a viagem, Mário de Andrade anotava as impressões que tinha dos lugares onde passava e das pessoas que conhecia. Estas impressões não apenas lhe serviram como material para a composição de *Macunaíma* mas também estão registradas em um diário de viagem que o autor intencionava publicar, o que só postumamente aconteceu, o denominado *O Turista Aprendiz*, composto por registros desta e de outras viagens do autor.

Além das anotações desta expedição ao norte, das histórias colhidas por Koch-Grünberg (e não somente às que continham a personagem Makunaima), podemos citar, entre outras fontes que o auxiliaram na composição da obra, *Língua dos Caxinauás* de Capistrano de Abreu, *O Selvagem* de Couto de Magalhães, *Ao Som da Viola* de Gustavo Barroso, *Folclore* de Basílio de Magalhães e *Contos Populares* de Sílvio Romero. Misturando cantigas, provérbios, contos, lendas e outros elementos da tradição popular, o autor foi costurando sua trama. Em outra carta endereçada a Luís da Câmara Cascudo, o autor chega a afirmar:

O livro quase que não tem nenhum caráter inventado por mim, tudo são lendas que relato. Só uma descrição de macumba carioca, uma carta escrita por Macunaíma e uns dois ou três passos do livro são de invenção minha, o resto tudo são lendas relatadas tais como são ou adaptadas ao momento do livro com pequenos desvios de intenção [...] um dos meus cuidados foi tirar a geografia do livro. Misturei completamente o Brasil inteirinho como tem sido minha preocupação desde que intentei me abasileirar e trabalhar o material brasileiro. (ANDRADE, 1991, p. 75).

Surgiu assim a tão conhecida obra, dividida em dezessete capítulos e um epílogo. Além de retomar o folclore brasileiro, na concepção de Bosi (2010), Mário de Andrade o fez misturando estilos narrativos:

Passando abruptamente do primitivo solene à crônica jocosa e desta ao distanciamento da paródia, Mário de Andrade jogou sabiamente com níveis de consciência e de comunicação diversos, justificando plenamente o título de rapsódia, mais do que "romance" que emprestou à obra. (BOSI, 2010, p. 397).

Bosi situa a narrativa entre uma epopeia e uma novela picaresca, e que trouxe ainda outra questão muito forte do Modernismo, referente à forma de expressão da língua. Segundo Bosi, o autor de *Macunaíma*, centrado no problema de um ensino gramatical lusíada concomitante a uma práxis linguística com influências indígenas, africanas e também advindas do convívio com os imigrantes europeus, procurou transpor uma linguagem para o registro artístico com a prosódia, o ritmo, o léxico e a sintaxe coloquial. Nas próprias palavras de

Andrade em *O Movimento Modernista*, registro da conferência lida no Salão de Conferências do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (1942): “O espírito modernista reconheceu que si vivíamos já de nossa realidade brasileira, carecia reverificar nosso instrumento de trabalho para que nos expressássemos com identidade” (ANDRADE, 1942, p. 51). Mergulhada nesta ideia foi escrita esta obra, tão característica deste movimento que, de acordo com o próprio Mário de Andrade (1942), manifestou-se especialmente pela arte mas afetando violentamente os costumes sociais e políticos, caracterizado por ser “o pronunciador, preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional” (ANDRADE, 1942, p. 13).

4 AS TRANSFORMAÇÕES DE UM HERÓI

Segundo Koch-Grünberg (2002, p. 34), nas histórias em que aparecem Makunaima e seus irmãos, é o primeiro sempre o mais poderoso. O nome da personagem vem da junção entre *Maku*: mau e *Ima*: grande, significando assim “O Grande Mau”, o que pode condizer com seu caráter intrigante e funesto. Quando Koch-Grünberg caracteriza a personagem em alemão, utiliza a palavra *verschlagener*, cuja tradução seria “tortuoso”, mas em nota de rodapé esclarece que o termo usado por Mayuluaípu para descrevê-lo é “safado”. Como todos os heróis tribais, é Makunaima um grande transformador, tornando pessoas e animais em pedras e também criando seres, como descreve a primeira lenda transcrita pelo autor, em que o semideus cria novos homens após o incêndio universal que devastou a humanidade.

Essas características também aparecem na personagem da obra de Mário de Andrade. Rompendo com a figura clássica do herói idealizado, que age em nome de causas nobres e respondendo por uma coletividade, o “herói da nossa gente” se comporta muitas vezes apenas por interesse próprio, servindo-se de variadas artimanhas para conseguir o que almeja. Bosi (2010) destaca um ponto que dialoga com o que apontou Koch-Grünberg, ou seja, que o protagonista sofre uma série de transformações, seguindo a lógica do pensamento selvagem, na qual “tudo vira tudo”. O protagonista, uma espécie de barro vital cujo prazer e a dor vão orientando os caminhos, vira a constelação da Ursa Maior, assim como sua amada Ci também vira estrela. A personagem principal, ao ser colocada na metrópole nova, na “cidade macota de São Paulo esparramada a beira-rio do igarapé Tietê” (ANDRADE, 2016, p. 43), funde ainda

instinto e asfalto, mescla o primitivismo e o modernismo. Bosi concorda que a figura do herói sem nenhum caráter foi trabalhada no sentido de esculpir um “modo de ser brasileiro”, com características como luxurioso, ávido, preguiçoso e sonhador, como apontou o teórico Paulo Prado em *Retratos do Brasil* (1926).

Lendo as histórias colhidas por Koch-Grünberg, percebemos vários episódios que aparecem na obra de Mário de Andrade, como as relações de Macunaíma com a cunhada quando pequeno e as perseguições de Piaimã, sempre resultantes de atitudes irresponsáveis do herói e das quais sempre escapa. Como vimos, Mário de Andrade foi buscando estas e outras histórias, misturando-as e construindo deste modo sua obra. Vale ressaltar, como bem salienta Barreto (2014), que as mudanças já fazem parte da própria tradição oral, pois cada contador enfatiza certos elementos da narrativa e naturalmente provoca alterações. O fato já se observa nos registros de Koch-Grünberg, em que a mesma história é contada pelos dois indígenas em versões diferentes, e que o etnógrafo alemão fez questão de inserir ambas as versões no livro. Walter Benjamin, em seu conhecido ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, primeiramente publicado em 1936, afirma que "se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Sempre que ia narrar uma história, Mayuluaípu dizia: “Esta história foi meu pai que me contou, e ele sabe muito mais ainda” (KOCH-GRÜNBERG *apud* BARRETO, 2014, p. 57-58). É parte da tradição da contação de histórias, que tem como referência os mais velhos, estes que conhecem o mundo há mais tempo e sabiamente transmitem com suas experiências as narrativas aos mais novos. As histórias que são ouvidas vão passando de geração em geração, formando uma grande teia que perdura no tempo e que não deve terminar nunca.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. Carta a Alceu de Amoroso Lima, 19 maio 1928. In: FERNANDES, Lygia (Org.). **71 cartas de Mário de Andrade**. Porto Alegre/RS: São José, 1973. p. 31

_____. **Cartas de Mário de Andrade a Luís da Câmara Cascudo**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Villa Rica, 1991.

_____. **Macunaíma - o herói sem nenhum caráter**. Ilustrações de Mariana Zanette. Posfácio e notas de Noemi Jaffe. São Paulo: FTD, 2016.

_____. **O Movimento Modernista:** Conferência lida no Salão de Conferências na Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, no dia 30 de abril de 1942. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1942.

BARRETO, Mêrivania Rocha. **Makunaima/Macunaíma, Theodor Koch-Grünberg e Mário de Andrade, entre fatos e ficções.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Bragança, 2014.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BOSI, Alfredo. Pré-Modernismo e Modernismo. In: _____. **História Concisa da Literatura Brasileira.** 45 ed. São Paulo: Cultrix, 2010. p. 336-399

CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In: _____. **Literatura e Sociedade.** 10 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008. p. 117-146

FRANK, Erwin H. Viajar é preciso: Theodor Koch-Grünberg e a *Volkerkunde* alemã do século XIX. **Revista de Antropologia,** São Paulo, USP, v. 48, n. 2, p. 559-584, 2005.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Mitos e lendas dos índios Taulipangue e Arekuná. Trad, de Henrique Roenick e revisão de M. Cavalcante Proença. In: MEDEIROS, Sérgio (Org.), **Makunaíma e Jurupari, cosmogonias ameríndias.** São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 59-269.dd

_____. Do Roraima ao Orinoco: (Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913). Tradução Cristina Alberts-Franco. São Paulo: UNESP, 2006. v. 1.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID / UNESC EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO: VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

EXPERIENCES OF PIBID / UNESC IN TIMES OF PANDEMIC AND REMOTE EDUCATION: VALUING DIVERSITY AS A FORMATIVE PRINCIPLE¹

Patrick Dutra²

patrickdutra.his@unesc.net

Lívia Pereira Mendes³

liviamendes@unesc.net

Michele Gonçalves Cardoso⁴

michelegc@unesc.net

Adriana Fraga Vieira⁵

adrianavcoan@gmail.com

RESUMO

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vinculado a UNESCO - Universidade do Extremo Sul Catarinense se divide nos chamados Subprojetos, contemplando as diversas áreas do conhecimento nas quais estão distribuídos os cursos de licenciatura. O subprojeto de História tem como principais objetivos pesquisar e interpretar os aspectos particulares da educação básica na região sul de Santa Catarina e proporcionar aos licenciandos/as do curso de História da UNESCO uma primeira experiência com a sala de aula com a possibilidade de teorizar, no diálogo entre universidade e educação básica, as experiências vivenciadas no ambiente escolar regional. Este primeiro contato, vinculando a escola e a universidade, é de extrema importância aos acadêmicos. A região sul de Santa Catarina é marcada por um contexto de intensos fluxos migratórios desde a sua fundação, caracterizando dinâmicas próprias de migrações em sua contemporaneidade, este fator pode desencadear importantes possibilidades de intervenções educacionais voltados ao tema dos Direitos Humanos, mas também, episódios de xenofobia em diversos contextos, dentre eles, o escolar. Nesse sentido, o presente relato de experiência tem como objetivo desenvolver um debate acerca dos Direitos Humanos para o ambiente escolar, interligando esta temática com o conceito de Consciência Histórica, a partir de autores como Maria Victoria Benevides (2007), Douglas Orestes Franzen (2015), Jörn Rüsen (2011) e Luís Fernando Cerri (2001), destacando como principais resultados as experiências de intervenção escolar

¹ Fonte financiadora: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). CAPES.

² Acadêmico do curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / UNESC). Pesquisador de Iniciação Científica, com ênfase na área de Gênero. Bolsista do Programa Santander 2S.

³ Acadêmica do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴ Coordenadora do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁵ Professora da (Secretaria Estadual de Santa Catarina (SED) e da (Prefeitura Municipal de Criciúma (PMC). Possui graduação em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2003), mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020).

desenvolvidas pelos sujeitos participantes do projeto. A metodologia que vem sendo utilizada é a de pesquisa bibliográfica, no qual os professores orientadores do projeto propõem textos a serem lidos e debatidos em reuniões semanais mediadas por tecnologia. O projeto vem evidenciando a importância de compreender os Direitos Humanos como um processo histórico pertinente ao contexto escolar, além da possibilidade de observar as consciências históricas existentes nos indivíduos participantes dos mais diversos contextos.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Consciência Histórica; Direitos Humanos; Formação de professores.

ABSTRACT

The PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) linked to UNESCO - University of the Extreme South of Santa Catarina is divided into Subprojects, covering the various areas of knowledge in which the degree courses are distributed. The main objectives of the History subproject are to research and interpret the particular aspects of basic education in the southern region of Santa Catarina and provide to the UNESCO History course graduates a first experience in classroom with the possibility of theorizing, between the university and basic education, experiences lived in the regional school environment. This first contact, linking the school and the university, is extremely important to academics. The southern region of Santa Catarina is marked by a context of intense migratory flows since its foundation, featuring dynamics of migration in its contemporaneity, this factor can trigger important possibilities of educational interventions aimed at the theme of Human Rights, but it can also provide episodes of xenophobia in different contexts, including the school one. In this sense, this experience report aims to develop a debate about Human Rights a elementary school environment, connecting this theme with the concept of Historical Conscience, from authors such as Maria Victoria Benevides (2007), Douglas Orestes Franzen (2015), Jörn Rüsen (2011) and Luís Fernando Cerri (2001), highlighting as main results the experiences of school interventions developed by the academics participating to the project. The methodology that has been used is bibliographic research, in which the project's guiding professors propose texts to be read and debated in weekly meetings mediated by technology. The project has shown the importance of understanding Human Rights as a historical process relevant to the school context, in addition to the possibility of observing the historical consciences existing in individuals participating in most diverse contexts.

KEYWORDS: PIBID; Historical Awareness; Human Rights; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promove um vínculo inicial entre graduandos de licenciaturas e o ambiente escolar da rede pública de educação básica, possibilitando que os acadêmicos vivenciem o ambiente escolar e possam desenvolver sua formação articulada a prática e a realidade escolar regional. Essa realidade é construída a partir de dinâmicas migratórias contemporâneas que caracterizam o contexto da população sul catarinense, a partir de brasileiros em mobilidade e de pessoas vindas do Haiti, Gana, Senegal, Angola, Bolívia e Venezuela que buscam maiores ofertas de trabalho em cidades-polo da indústria ou ficam na região até conseguirem migrar para outros destinos.

Partindo desta realidade e objetivando atuar para a construção de uma educação inclusiva e equitativa, o subprojeto de história do PIBID-UNESC propicia debates acerca dos Direitos Humanos no ambiente escolar, sendo este um espaço de múltiplas manifestações que possibilitam intervenções e mediações educacionais. A configuração destas redes migratórias internacionais põe em cena uma diversidade cultural, que por vezes, não é compreendida, gerando ações xenofóbicas observáveis dentro do contexto escolar.

Segundo estabelecido pelo Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense (2019) e pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma (2020), a valorização da diversidade deve se traduzir em um princípio formativo que abranja todo o percurso formativo dos estudantes. Nesse sentido, a experiência do PIBID-UNESC objetiva interligar a temática dos Direitos Humanos com o debate acerca da Consciência Histórica voltando-se para o ambiente escolar. Este processo tem como finalidade propiciar aos graduandos/as participantes do subprojeto o vislumbre da rotina de seu futuro ambiente de trabalho, com o suporte dos orientadores/as, explorando e analisando possíveis desafios em sua futura carreira, dentre eles, a questão da xenofobia.

Em virtude da pandemia de Covid-19 e a realidade enfrentada no Brasil, as reuniões do PIBID-UNESC estão sendo mediadas por tecnologias. Por este mesmo motivo, grande porcentagem dos/as alunos/as da educação básica contemplados pelo projeto está tendo aulas não-presenciais, sejam elas mediadas por tecnologia - como atividades em plataformas de estudo online disponibilizadas pela escola - ou através da retirada de materiais de apoio na própria escola. A partir desse cenário, a atuação dos/as graduandos/as membros do PIBID-UNESC nas salas de aula é inteiramente mediada pela professora supervisora da escola, que propõe intervenções e planejamento de aulas aos graduandos/as.

No primeiro semestre do projeto (2021/1), ficou estabelecido que a atuação dos/as bolsistas e voluntários do subprojeto, ficaria voltada às discussões teóricas e a produção de materiais didáticos para aplicação em sala de aula pela professora supervisora da escola. Em um primeiro momento, os debates estiveram voltados ao conceito de consciência histórica, utilizando como base os escritos de Jörn Rüsen (2011) e Luís Fernando Cerri (2001). Na sequência, foram abordadas teorias sobre o ensino de história para os Direitos Humanos, como propostos por Maria Victoria Benevides (2007) e de Douglas Orestes Franzen (2015) em seus trabalhos. Por fim, as discussões se voltaram ao conceito de empatia histórica.

A partir das leituras propostas pelos/as coordenadores/as do projeto durante as reuniões, do contato com a experiência da professora orientadora inserida diretamente no contexto da educação básica e das atividades propostas, os encontros estiveram voltados para a construção coletiva do conhecimento e das discussões sobre os textos. Esse resultado foi alcançado a partir de debates e diálogos entre os Bolsistas de Iniciação à Docência e os professores/as coordenadores/as e supervisora.

As últimas atividades do primeiro semestre do projeto foram voltadas ao planejamento de aulas, articulando os conceitos estudados para a aplicação na escola pela professora supervisora. O desenvolvimento destes planos de aulas e dos materiais didáticos é feito pelos acadêmicos em duplas, sob orientação da professora supervisora e da coordenadora e, posteriormente, apresentada nas reuniões semanais para que todos possam contribuir. Durante a aplicação destes planos, a professora registra os pontos mais relevantes e os resultados alcançados e compartilha com o grupo semanalmente, para debate e prosseguimento dos trabalhos, observando pontos a serem problematizados e pesquisados, visando abordá-los em novas intervenções. A pertinência da participação no PIBID-UNESC fica clara no que tange a necessidade destes conceitos serem observados em uma análise do cotidiano estudantil na educação básica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entender de forma mais aprofundada elementos sobre ensino de história e o que ele pode proporcionar na vida dos estudantes, estamos utilizando como referenciais teóricos os estudos de Jörn Rüsen e Luís Fernando Cerri sobre consciência histórica. Segundo Rüsen (2011), a consciência histórica é um fenômeno mental individual, que permite aos indivíduos uma organização temporal e cronológica da sua realidade, tendo como referência as experiências dos sujeitos e grupos do passado. Essa organização temporal e apropriação de experiências do passado proporciona aos sujeitos a construção de pontos de vista, possibilitando aos sujeitos capacidades para argumentação e defesa de determinadas concepções de sociedade, de mundo e conseqüentemente, a construção de uma expectativa para o futuro.

Para somar as nossas discussões, foram utilizados texto e palestra do professor Luis Fernando Cerri, voltados principalmente, aos conceitos de identidade social e política. Estes

referenciais propiciaram para os membros do PIBID História, discussões acerca do tema e o entendimento de que o indivíduo é impactado pela história e seu contexto, mas ele também é um sujeito ativo nela, uma vez que estes teóricos abordam a consciência histórica como a consciência da historicidade do presente.

Com o objetivo de interligar o conceito de Consciência Histórica ao tema da educação para os Direitos Humanos dentro do ambiente escolar, foram utilizados os artigos de Maria Victoria Benevides e de Douglas Orestes Franzen, que propõem o ensino de história em diálogo com os direitos humanos, levantando possíveis atividades a serem desenvolvidas em aula que relacionam esta temática com períodos históricos específicos em abordagens do cotidiano.

Franzen (2015) levanta aspectos legislativos referentes a educação e a efetivação dos Direitos Humanos, propondo um projeto de ensino em sala de aula que aborde os temas da Revolução Francesa, Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Brasileira de 1988, para trabalhar a construção histórica e a importância dos Direitos Humanos na atualidade. Benevides (2007) propõe atividades em aula com situações-problema, uma vez que há a defesa por uma educação em Direitos Humanos.

O último conceito debatido e estudado neste primeiro semestre de projeto foi a empatia histórica. Este conceito é importante para o nosso trabalho pois pode ser articulado a consciência histórica e ao tema dos Direitos Humanos, como uma construção metodológica para o desenvolvimento da compreensão dos sujeitos históricos e suas ações. Para trabalhar este conceito, foram utilizados os escritos de Peter Lee (2003), que defende que a compreensão das intenções e circunstâncias em que viviam os sujeitos históricos, conduz a compreensão de suas próprias ações e atitudes.

A partir dessa sequência de estudos, os membros do PIBID se organizaram em pequenos grupos e desenvolveram atividades propostas pelos/as professores/as orientadores e a supervisora, visando sua aplicação nas salas de aula da educação básica pela professora supervisora. O processo de desenvolvimento das atividades foi acompanhado e debatido coletivamente por todos os membros do grupo, e recebeu especial atenção dos professores. Os resultados e principais pontos que despertaram a atenção da professora supervisora durante a aplicação destas propostas nas salas de aulas são observados, anotados e levados para as reuniões do grupo integrante do projeto, possibilitando a discussão coletiva destes resultados, os utilizando como ponto de partida para as posteriores intervenções.

3 METODOLOGIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), a partir de seu subprojeto de história, tem como principal intuito aproximar os acadêmicos vinculados ao projeto da realidade escolar regional, possibilitando que suas experiências possam ser levadas para dentro da universidade e constituam a base de sua formação e voltando a realidade escolar ressignificadas pelos conceitos científicos. Por mais que a realidade imposta pela pandemia de COVID-19 tenha impedido um acesso direto as salas de aulas, através das restrições de acesso a escola por pessoas externas (estagiários, bolsistas de iniciação à docência, etc...) O projeto foi adaptado a partir das ferramentas digitais disponíveis, como Google Meet, Google Documentos, aplicativos de comunicação e outras tecnologias digitais de comunicação.

A metodologia que vem sendo utilizada no projeto é a de pesquisa bibliográfica, no qual os professores orientadores do projeto propõem textos a serem lidos e debatidos em reuniões semanais mediadas por tecnologias (Google Meet e aplicativos de comunicação) com todos/as os/as membros/as que compõe o projeto, onde são discutidos os referenciais teóricos, as experiências dos sujeitos e as proposições de trabalhos e intervenções. Em um segundo momento, as reuniões acontecem dentro de subgrupos, que articulam os trabalhos solicitados para serem apresentados ao grupo. Nestes momentos de reuniões e discussões, os membros do projeto trabalham articulando estudos dos referenciais teóricos e das metodologias de ensino da história, proporcionando aos licenciandos/as vinculados, a relação entre teoria e prática nos mais diversos níveis do ensino, da pesquisa e da extensão.

Após os processos de pesquisa e discussão, as discussões e propostas de planos de aulas são desenvolvidas e materializadas, para posteriormente ser apresentada ao grupo maior, composto pelos envolvidos no projeto. Nos momentos de discussões, são apresentadas as compreensões dos acadêmicos sobre os textos, materiais e conceitos, de forma mediada pelas professoras orientadora e supervisora, visando que se chegue a um resultado que posteriormente é utilizado para o desenvolvimento dos planos de aula e das intervenções em sala. Esses momentos são protagonizados pela professora supervisora de sala, que aplica os planos e materiais desenvolvidos as turma da escola, apresentando os resultados e observações na reunião seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), tem propiciado, desde suas primeiras edições, um amplo debate sobre a realidade social e educacional da região sul Catarinense, complementando desta forma a formação dos acadêmicos. Este espaço de discussão compartilhada entre a escola e a universidade por meio da transversalidade temática dos Direitos Humanos tem proporcionado aos acadêmicos/as de licenciatura uma ampliação na qualidade de suas formações iniciais a partir da possibilidade de uma formação vinculada a prática escolar e conseqüentemente, uma ampliação das qualidades das escolas de educação básica da região.

Para alcançar estes objetivos, nosso projeto partiu da necessidade de compreensão dos processos históricos que envolvem a elaboração e a condução dos Direitos Humanos, observando como estes dialogam com a realidade escolar. Esta compreensão dos processos históricos vem sendo trabalhada a partir dos estudos acerca da consciência histórica e, tem como ponto de partida, os escritos de Jörn Rüsen e Luís Fernando Cerri.

Segundo nossas conclusões acerca dos escritos de Jörn Rüsen (2011), todos possuímos uma consciência histórica, definida como uma organização mental individual que dá significado ao nosso existir, permitindo nos localizarmos cronologicamente no tempo e desta forma, entendermos o lugar que ocupamos no nosso existir. Essa aprendizagem é possível a partir da narrativa histórica, que após ser organizada de uma forma coerente e comunicativa, possui o potencial de contribuir para a aprendizagem histórica e construção identitária do comunicador e do receptor. Essa organização temporal e apropriação de experiências do passado proporciona aos sujeitos a construção de pontos de vista, possibilitando capacidades para argumentação e defesa de determinadas concepções de sociedade, de mundo e conseqüentemente, a construção de uma expectativa para o futuro pautada em determinadas premissas construídas socialmente, a partir de orientações e atividades de ensino, sendo a escola espaço privilegiado para essa construção.

É importante destacar que são impulsos a partir do presente que nos causam a necessidade de retomar uma consciência partindo de experiências do passado, na medida em que buscamos nos compreender no tempo. Essa construção consciente de uma aprendizagem

histórica não acontece sem uma orientação que estimule a problematização do tempo presente em consonância com a experiência do passado humano, visando dotar os sujeitos com as capacidades de interpretação dos fatos no presente (RÜSEN, 2011).

A competência da orientação de si, historicamente, é a habilidade em aplicar este modelo, o qual é preenchido pelo conhecimento e pela experiência, para situações da vida e para formular, assim como refletir, sobre seu próprio ponto de vista na vida presente [...] e podem ser transformados por meio da argumentação histórica (RÜSEN, 2011, p. 88-89).

A consciência histórica possui potencial formador de atitudes e autocrítica a partir da realidade social na vida presente, não ocorrendo de maneira individual e “natural” nos sujeitos. Este é um ensino conduzido e orientado, construído socialmente e mediado pela realidade na qual a comunidade escolar está inserida. Essa tomada de consciência implica na formação de uma identidade social que resulta em significados e ações dos educandos.

Visando abordar o ensino de história em uma perspectiva de ensino em Direitos Humanos, partimos dos escritos de Maria Victória Benevides e Douglas Orestes Franzen. Para estes autores, a educação que visa um ensino para os Direitos Humanos, precisa trabalhar a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, eliminar e desconstruir enraizados preconceitos, formas de discriminação, exclusão e não aceitação das diferenças, levando em consideração que os Direitos Humanos são aqueles considerados essenciais a todas as pessoas. Partindo da realidade social da escola, é necessário trabalhar o que são os Direitos Humanos, sua construção histórica, suas garantias e seu posicionamento político em favor das pessoas, para em sequência iniciar uma prática educacional visando

[...] à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (BENEVIDES, 2007, p. 6).

Essa educação não se dá em pouco tempo e não se alcança sem projeto e planejamento. A partir desta noção e tendo por embasamento metodológicos os conceitos acima articulados, nossas atividades de intervenção estão voltadas a produção de planos de aula que são aplicados pela professora supervisora na escola municipal de Criciúma que acolhe o subprojeto do PIBID História. Divididos em dois grupos, os acadêmicos participantes do

subprojeto desenvolveram dois planos de aula, visando sua aplicação em turmas de 8º e 9º ano. Os conteúdos trabalhados foram a *primeira guerra mundial* e *as conjurações Mineira e Baiana*.

Para trabalhar a primeira guerra mundial, o plano de aula se inicia a partir de uma dinâmica que tem como objetivo fazer com que os alunos vislumbrem o cenário de otimismo e tranquilidade que caracterizou o período anterior a Primeira Guerra Mundial, conhecido como Belle Époque, tendo como ênfase o contexto Europeu. O plano segue contendo as disputas imperialistas e o estopim da guerra, as alianças e as fases da guerra, as mulheres na guerra e tecnologia do período, a trégua de natal, Direitos Humanos e a liga das nações, o fim da guerra e o pós-guerra.

A partir desse plano, foi possível elaborar os tópicos do conteúdo em meio a discussão de como eram entendidos os Direitos Humanos naquele período e como o evento de guerra modificou diversas concepções. Além disso, foi possível observar o grau de conhecimento dos alunos sobre o tema ao propor dinâmicas iniciais estimulando-os a refletirem sobre o que já conheciam e quais narrativas eles tiveram acesso durante a formulação de sua consciência histórica. Neste processo, se tinha como um dos objetivos chegar na construção da liga das nações unidas e conseqüentemente, na concepção dos Direitos Humanos como princípio a ser defendido e aplicado por todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade.

O plano de aula voltado as conjurações mineira e baiana partiu da construção de uma nuvem de palavras visando entender o conhecimento dos estudantes sobre estes dois eventos. Em seguida, buscamos problematizar a construção do personagem Tiradentes como herói nacional frente ao apagamento histórico dos principais líderes da Conjuração Baiana, que teve um caráter de revolta popular visando condições básicas de existência para as populações marginalizadas. Em um segundo momento, foram planejadas atividades visando a produção de *Pasquins*, a partir dos quais os alunos desenvolveram seus trabalhos com reivindicações para os problemas sociais presentes na sua realidade.

O principal objetivo da atividade era que os alunos desenvolvessem a noção de que os Direitos Humanos, princípio a ser defendido por todas as pessoas em qualquer situação, abrangem muito mais do que “violações visíveis”, como casos de violência, por exemplo. Os Direitos Humanos partem da garantia de condições básicas de existência, a ser garantidas pelos representantes dos poderes em suas diversas esferas, e devem ser exigidas e cobradas por todas e quaisquer pessoas. A ideia de mostrar como uma conjuração foi mais importante para o

governo em determinado período por destacar reivindicações econômicas e de liberdades burguesas, contribui para a construção de determinada consciência, que como destacado anteriormente, proporciona uma capacidade de argumentação e de ação frente nos educandos.

Estes foram apenas dois temas geradores, dentre uma infinidade de possibilidades que podem se dar a partir de estudos sobre diversos recortes históricos, que precisam ser organizados na forma de processos históricos. Chegamos à conclusão que a educação em Direitos Humanos pode e deve ser abordada a partir de diversos temas e recortes históricos. Para isso, é necessário trabalhar experiências históricas através de projetos de ensino elaborados com objetivos de aprendizagem definidos e articulados a determinadas habilidades, visando desencadear nos/as estudantes capacidades voltadas a plena cidadania, articulando a valorização das diversidades neste processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que as limitações impostas pela pandemia de COVID-19 tenham impedido uma inserção direta dos acadêmicos dentro das escolas da rede municipal de ensino de Criciúma, as tecnologias digitais da informação e da comunicação, somadas ao interesse dos envolvidos no projeto do PIBID-UNESC, possibilitaram uma continuidade do projeto. As intervenções (atividades, planos de aulas) foram pensadas e desenvolvidas coletivamente dentro de grupos de estudo e posteriormente aplicadas nas salas de aula pela professora supervisora. Após aplicação, os resultados e principais observações eram levados para reunião subsequente, para ser teorizada e constituir a base para as atividades posteriores.

Podemos destacar que o subprojeto de história do PIBID-UNESC tem proporcionado a todos os envolvidos e principalmente aos bolsistas de iniciação à docência um espaço de múltiplos debates e experiências, voltados principalmente ao ensino de história em Direitos Humanos como parte da formação da cidadania dos/as estudantes e como princípio indissociável da valorização da diversidade enquanto princípio formador.

Visando o desenvolvimento de consciências históricas sensíveis as realidades sociais da contemporaneidade, os debates sobre consciências históricas, culturas políticas e formação de identidades sociais foram inseridos no projeto de modo a proporcionar uma formação acadêmica aos membros do Subprojeto de história do PIBID/UNESC voltada a teoria

e prática nos mais diversos níveis do ensino, da pesquisa e da extensão, desencadeando uma formação voltada a resolução de problemas sociais reais e locais.

Como principais resultados alcançados até este momento, destacamos a produção de planos de ensino desenvolvidos diretamente pelos bolsistas de iniciação à docência sob orientação dos professores coordenadores e pela professora supervisora da escola. As produções dos planos de aula foram pensadas para uma turma de 8º ano do ensino fundamental, anos finais, articulando como objeto de conhecimento a Revolução Francesa e seus desdobramentos e também para uma turma de 9º ano, com a temática da Primeira Guerra Mundial vinculada a questão de direitos humanos. Partindo destes temas, objetivamos desenvolver as habilidades propostas pela BNCC e articular o ensino em uma proposta para trabalhar o tema dos Direitos Humanos na realidade educacional dos educandos na rede de educação básica, visando desencadear uma leitura conscientes dos sujeitos históricos, articulando seus contextos, culturas e crenças.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** S. L: Programa Ética e Cidadania, 2007. 1 v. (1).

FRANZEN, Douglas Orestes. **Ensino de história numa perspectiva de direitos humanos: métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar.** Fronteiras: Revista de História, Dourados, v. 17, n. 30, p. 11-26, 14 nov. 2015. Semestral.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 2, n. 6, p. 93-112, jun. 2001. Trimestral.

Criciúma (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma [recurso eletrônico] / Prefeitura Municipal de Criciúma, Secretaria Municipal de Educação; [organizadoras Gislene dos Santos Sala, Silvana Alves Bento Marcineiro]. – Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 348 p.: il. Disponível em: <https://www.criciuma.sc.gov.br/site/pdfs_gravados/diretriz_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2020.

GT de Ensino de História da ANPUH-CE. Live com Luis Cerri - **Cultura histórica e política: temas para a formação de professores de História.** 2020. (1h48min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mvHdNyeCRhU>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

LEE, Peter. “**Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé**”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-35.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.: il. color.; 21 cm.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Hüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2011. 150 p. (1). Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) de Portugal.

ARTE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ARTE URBANA, ESTÊNCES E O GRAFITE COMO POTÊNCIAS DO PROTAGONISMO JUVENIL E DOCENTE

CONTEMPORARY ART AND TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORARY SCHOOLS: URBAN ART, STENCILS AND GRAFFITI AS POWERS OF YOUTH AND TEACHING PROTAGONISM

Felipe Machado¹
fmachado35@gmail.com
Marcos Antonio dos Santos²
martoso.artes2020@gmail.com

RESUMO

Valorização da profissão docente é derivação dos objetivos do PIBID. E conjuntamente, professor supervisor e bolsistas de iniciação à docência de Artes Visuais desenvolveram experiências na Educação Básica com a temática das artes urbanas. A cultura *hip-hop* desdobrou-se do grafite ao *rap*, apresentou poesia, ritmo, apreciação, interpretação e experiências em multiletramentos aos estudantes. Um planejamento aliado à cultura visual, com diversidade de linguagens, materialidades e técnicas, que impulsionou ações, experimentações e deflagrou processos de criação. Ampliou conversas, criou espaço ao diálogo e a discussão de temáticas sociais, políticas, de respeito e tolerância às diversidades. Efetivando oportunidades de formação cidadã, cultural e a promoção da cultura de paz.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID Artes Visuais. Multiletramentos. Artes Urbanas. Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

Valuing the teaching profession is a derivation of the objectives of PIBID. And together, supervisor teacher and scholarship holders for initiation to teaching Visual Arts developed experiences in Basic Education with the theme of urban arts. Hip-hop culture expanded from graffiti to rap, presenting students with poetry, rhythm, appreciation, interpretation and experiences in multiliteracies. Planning combined with visual culture, with a diversity of languages, materials and techniques, boosted actions, experiments and triggered creation processes. It expanded conversations, created space for dialogue and discussion of social, political, respect and tolerance for diversity issues. Making opportunities for citizenship and cultural training and the promotion of a culture of peace effective.

KEYWORDS: PIBID Visual Arts. Multiple Literacy. Urban Arts. Youth Protagonism.

¹ Felipe Machado - Graduado em Licenciatura em Artes Visuais (2016-2019) na UNESC e Mestrando em Educação pelo PPGE (programa de pós-graduação) da UNESC.

² Marcos Antonio dos Santos – Professor de Artes em escolas da rede pública Municipal e Estadual em Criciúma/SC; Especialista em Poéticas Visuais na UNESC (2017-2019), professor supervisor no PIBID de Artes Visuais UNESC (2014-2019) e professor preceptor no Residência Pedagógica de Artes Visuais UNESC.

*Água líquida, e que toma a forma do objeto que a abraça,
mas ao mesmo tempo resiste buscando seu próprio caminho,
assim como a imagem que resiste ao pensamento
de quem a produziu e de quem a quer identificar.*

(HONORATO, 2015, p.13)

1 INTRODUÇÃO

Valorização da carreira da licenciatura, a inicial e a de quem está na sala de aula há certo tempo, aproximando e sincronizando processos de formação docente inicial e continuada compõe o grande alvo do PIBID³. Programa que oportuniza experiências significativas e enriquecedoras aos acadêmicos no cotidiano da sala de aula e aquilo que lhe é inerente: seus encantos e desencantos, conquistas, projetos e realizações. No contexto escolar, as experiências e interações com os alunos podem constituir um vínculo enriquecedor, pois é na relação com os alunos e o objeto de estudo da sua área de conhecimento que o professor(a) legitima a sua existência na docência. É na sala de aula, na relação com os alunos que a docência se faz e se refaz continuamente, com reflexão permanente e abertura às novas possibilidades que possam desvelar-se.

As experiências que descreveremos foram desenvolvidas em uma turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental com a temática da arte urbana na escola, em uma perspectiva de perceber a sala de aula enquanto “espaço dos possíveis.” Conforme Aurélia Honorato, 2015, um lugar privilegiado para “a construção de espaços para o pensamento, para modos de vida.” E neste viés, optou-se por estudos no território da arte urbana, arte essencialmente política, engajada com temáticas sociais, de transformação humana e que reforça a importância do respeito e da tolerância às diferenças e acolhida à diversidade cultural. Premissas tomadas pelo nosso grupo como potência a ser injetada no processo ensino-

³ O PIBID é um projeto criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e atende as diretrizes do Ministério da Educação (MEC). Tem como finalidade a valorização da carreira do magistério, estreitando cada vez mais a relação entre Universidade e escola. Juntamente com professores das escolas contempladas, os bolsistas planejam e participam das propostas metodológicas, ajudando na execução de práticas de ensino-aprendizagem. O Subprojeto de Artes Visuais do PIBID UNESC (2014-2018) foi coordenado pelas professoras Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato e Ma. Silemar Maria de Medeiros da Silva, também orientadoras da presente escrita.

aprendizagem e aqui, organizadas tendo em vista a formação humana, cidadã e o cultivo de uma cultura de paz junto aos alunos.

Acreditamos que seja interessante mencionar a ideia de experiências que foram propostas aos alunos do 9º ano, bem como aos docentes em formação que faziam parte do grupo que acompanhava o professor supervisor neste período, e também citar de qual diversidade buscamos abordar. Não citamos experiência como algo referente a experimento, um teste, ou algo que busque um resultado a partir de uma atividade que se encerra em si mesma. A ideia de experiência aqui abordada faz menção a algo vivenciado, algo que possibilita a reflexão a partir de uma entrega de quem está disposto a ser tocado, transformado em relações de troca e construção de conhecimento.

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p. 5).

Deste modo, podemos perceber com mais clareza que é no outro que nossa experiência se completa, independente desse outro ser escolhido por nós para uma convivência ou simplesmente em encontros casuais. Sobretudo, o sujeito que completa nossa experiência em pouco nos reflete dentro das imensas possibilidades de subjetividade que carregamos conosco, e aí entra a diversidade dos nossos pares. E a escola pode constituir-se em espaço de trocas, de construções, de conhecimentos por meio de situações que permitam aos alunos vivenciar experiências que “os toquem.”

A diversidade a qual nos referimos compreende cada indivíduo no contexto próprio das experiências de vida históricas e culturais, as singularidades nas personalidades e nas formas de perceber o mundo, a subjetividade humana. E que, enquanto seres sociais, a formação humana ocorre em contextos sociais, históricos e diversos. Cenários nos quais as “relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54)

Relatar um processo de docência coletivo e colaborativo requer uma abertura imprescindível ao(s) outro(s) e instaura alguns desafios: na premissa de que a solidão e o silêncio são essenciais a uma formação ética e estética, cidadã e permeada na “construção de espaços para o pensamento, para modos de vida.” (HONORATO, 2015, p. 02). Como formulá-los em meio a tantas vozes? Como equalizar as sugestões e direções em uma prática pedagógica reflexiva entre professor supervisor e acadêmicos bolsistas? É possível formular proposições pedagógicas significativas e que oportunizem a acolhida da subjetividade e a formação escolar dos estudantes? Como conciliar a formação humana, de valores e atitudes com a aquisição dos conhecimentos próprios do componente curricular Arte?

E, antes que as perguntas fossem direcionadas aos estudantes ou outros atores do processo ensino-aprendizagem na escola, fizemos alguns questionamentos a nós mesmos, Pibidianos e professor regente. E para as questões a seguir, adiantamos que ao longo da presente escrita importantes evidências serão expostas. Não no sentido de encerrar os questionamentos (os quais acreditamos, são permanentes), porém de realinhar trajetórias possíveis na docência em Arte: como desejaríamos nos constituir professores de Artes Visuais em nosso processo form(A)tivo? Como ampliar diálogos interdisciplinares entre as próprias linguagens artísticas, ampliando nossa formação e atuação, que tradicionalmente concentram-se em Artes Visuais? O que moveria o nosso desejo de ensinar, de proporcionar experiências em artes no contexto escolar, ainda que tal ambiente se apresentasse um tanto desafiador? Como nossas práticas pedagógicas poderiam contribuir na produção de modos de existência na docência em artes? De que maneiras implementar práticas pedagógicas de caráter inovador e (trans)formador em Arte na sala de aula e/ou outros espaços educativos? Como criar cenários propícios nas aulas de Arte e convidativos à uma participação ativa e efetiva dos alunos?

De início, não poderíamos deixar de evidenciar o papel fundamental da imagem na sala de aula e na formação docente e discente em Arte. Imagem que, assim como a água, é fluída, tomando formas diversas, move-se em meio a contextos diversos e adversos. Ao nos referirmos a imagem⁴ e sua potência na sala de aula, tomamos de Honorato a metáfora da água. Poetizando, a autora propõe um percurso do olhar repleto de movimento, sensível, vivo, ativo,

⁴ A nossa **compreensão/conceito de imagem**, conforme Ferraz e Fusari (2010, p. 75), tem a ver com modalidades artísticas que se revelam de maneiras diferentes no âmbito visual (pinturas, fotografias, gravuras, quadrinhos, cinema, *performance*, dança, televisão, publicidade, computação etc.). Mas, todas se compõem de expressões e representações da vida, materializadas em formas visivas que podem ser estáticas e em movimento, bi e tridimensionais.

suave e intenso. Imagem que é criação, produtora de sentidos e ‘movente’, sempre deslizando e propiciando leituras outras, essenciais às mudanças próprias dos percursos humanos, múltiplos, polissêmicos e abertos. Imagem que revela, expressa, apresenta a vida de modo reinventado pelo(a) artista. Imagem que toca o(a) espectador(a) e segue seu curso, nunca de modo linear e previsível. Imagem que questiona, instiga, desacomoda, provoca e aciona nossos sentidos. Faz pensar, refletir, sentir e ressignificar. E ‘neste fluir’ idealizamos um percurso de ensino-aprendizagem, de caráter formativo, no qual formamos e somos formados na medida em que nos envolvemos e nos deixamos envolver pelos processos inerentes da prática pedagógica em Arte, no contato com as criações artísticas. E, se assim nos permitirmos, buscamos levar esse movimento para a aula de Arte, na compreensão poética da imagem/água

[...] que reflete o olhar de quem a olha abrindo entre os olhares um espaço vazio, marcando uma cisão no ato de ver. Água passiva e ativa; potência e calma; que lava, que molha, que toca e se deixa tocar. Água que é viva, que pulsa, que é estranha e que provoca os sentidos. Água viva que é imagem e que articula em seus fluxos o dizível, o invisível, o indizível. (HONORATO, 2015, p. 13)

E possibilitar aos alunos experiências em artes e com as artes, é aproximá-los das produções artísticas, especialmente a produção artística contemporânea. A arte produzida no tempo vivido, presente. Sendo um dos pontos de destaque do PIBID, a busca para aliar teoria e prática – e o que apenas parece óbvio – constituiu-se em diferencial em nossa formação acadêmica, entrando em consonância ao que afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 16) apontando que: “o fundamental, portanto, entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo”. Idealizar, organizar projetos na universidade e ter a oportunidade de aplicá-los na escola, diríamos que é esse “fluir da água”, metáfora escolhida para o movimento da construção do conhecimento que toma as formas necessárias às transformações e formações dos indivíduos implicados no processo ensino-aprendizagem. E optamos pela organização de aulas que partissem de imagens de produções artísticas como disparadoras das conversas que poderiam emergir, sempre buscando uma atribuição de significado para as imagens que apresentamos em sala de aula (HONORATO, 2015, p. 15). E as referências para a escolha das imagens tinham a ver com as inquietações que captamos no período de chegada e de ações diagnósticas na turma: estar atento, perceber pontos de interesses, registrar dúvidas, listar dificuldades e mapear desafios que poderiam surgir nos encontros

(chamaremos assim as duas aulas semanais de noventa minutos de duração que tínhamos com a turma 91, 9º ano do Ensino Fundamental). Encontros com a arte.

Conforme afirmam Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 129):

Essas ações não ocorrem de forma estática quando estamos vivendo o processo de ensinar-aprender em arte, pois o poetizar, o fruir e o conhecer entram em jogo, somados às especificidades dos conceitos, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas próprias das linguagens artísticas.

Esse movimento de olhar para dentro das peculiaridades dos alunos, nos colocou em uma posição mais confortável, embora desafiadora, instigante, moveu-nos a pesquisa, a busca de referenciais para a co-atuação na escola, da melhor forma possível. Pois, poderíamos estar caindo em uma armadilha que nos faria acreditar em uma realidade que não era a real desta turma. Todavia, mapear os desafios foi intencional, pois assim como o mapa, estes não são fechados, mas apontam para possíveis movimentos de entradas e saídas. E uma abordagem cartográfica nos auxiliou a encontrar as vias, e trilhamos na sala de aula de modo semelhante a uma pesquisa cartográfica, a qual constitui-se “de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes.” (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015, p. 59) E, neste ponto inicial, ansiamos por uma docência fluída. Como água, “que é estranha e que provoca os sentidos. Água viva que é imagem e que articula em seus fluxos o dizível, o invisível e o indizível.” (HONORATO, 2015, p. 8) Capaz de pulsar, provocar sentidos e promover mudanças na paisagem/diagnóstico desvelada no contato com a turma de adolescentes com os quais iríamos trabalhar naquele ano. E que a “processualidade” - própria de uma pesquisa cartográfica - se fizesse presente em todos os passos que decidíssemos ao caminhar, o ‘fluir potente/poético da água’, em ações encadeadas na sequências didáticas que organizamos com o professor.

2 GRAFITE, ARTE URBANA NA SALA DE AULA: E OS PROTAGONISMOS JUVENIL E DOCENTE?

O ensino, papel primordial da escola, foi fortalecido com a atuação dos acadêmicos do PIBID, considerando que os acadêmicos organizaram conjuntamente com o professor supervisor aulas mais substanciais para desenvolver com os alunos. Um ensino que requer

alguns pré-requisitos, atuação profissional que exige ciência por parte do professor que o ato de ensinar

[...] exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige criatividade, estética e ética, exige a corporificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige reflexão crítica sobre a prática, exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, exige consciência do inacabamento, exige respeito à autonomia do ser educando, apreensão da realidade, curiosidade, exige segurança e competência profissional e generosidade, ensinar exige comprometimento. (FREIRE, 2011, p. 30-94).

E naquele cenário, conjuntamente com nosso professor supervisor, nós bolsistas de iniciação à docência do PIBID de Artes Visuais UNESC⁵ nos ‘comprometemos’ a elaborar algumas propostas pedagógicas que pudessem proporcionar o desenvolvimento da autonomia daqueles adolescentes. E que abrisse espaços, brechas, fendas para a curiosidade, que pudessem revelar a autoria e a identidade cultural juvenil. Propostas que tivessem traços nítidos de caráter inovador e viabilidade de serem implementadas na sala de aula. A coordenação do Subprojeto do PIBID do qual fazíamos parte, sempre incentivou e destacou a importância da pesquisa na formação acadêmica, a atitude investigativa como indispensável na formação do bom professor(a). Um professor(a) que exercita a autoria na criação/elaboração das aulas que ministra, também busca oportunizar o exercício da autoria e da autonomia em uma educação estética, ética e artística aos estudantes. Um professor(a) que cultiva o desenvolvimento do “pensar certo”. O pensar crítico, reflexivo, criativo, ético e que promove experiências, em se tratando da formação em artes, experiências estéticas. Experiências que nos afetam e nos movem às necessárias transformações.

⁵ Universidade do Extremo Sul Catarinense - A Unesc tem como missão "educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida". Tem como visão "ser reconhecida como uma Universidade Comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso sócio-ambiental".

Fonte: <https://www.unesc.net/portal/reitoria/sobre-a-unesc>

Imagem/painel 1: revisitação artística dos estudantes no estudo da obra *Cem monas*, de Nelson Leirner – arte conceitual



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

E no percurso formativo de professores(as) de Arte, princípios como a ética e a autonomia, exercidas plenamente em uma docência dialógica-democrática na sua prática cotidiana, podem contribuir na formação de professores(as) que propiciem este exercício formativo aos seus alunos(a) na sua trajetória docente. E a presença da Arte na escola, justifica-se precisamente pelas potencialidades que podem ser articuladas junto aos alunos, como a criação e a expressão de si e das leituras do mundo. A respeito disso, afirma Kehrwald (1999, p. 29), que não se trata apenas de expressar, comunicar ou apresentar sentimentos e ideias, mas que os seres humanos o fazem

[...] por meio de uma simbologia muito pessoal e que caracteriza as diferentes linguagens artísticas: ora nos valem dos símbolos linguísticos, ora dos códigos corporais, ora dos musicais ou plásticos. [E ao aliarmos] o real e o imaginário, a razão e a emoção perpassadas pelo que mais refinado habita em nós: nossa capacidade de criar e sonhar e, com isso, elaborar conhecimentos que nos humanizam.

Processos humanizadores, de formação integral dos indivíduos necessitam estar no cerne de projetos e processos educativos. Atravessar as costuras conceituais dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, ‘saltar’ das gavetas e revelar-se nas ações cotidianas da escola. Estar ‘impresso’ nas vidas e nas ações dos atores da comunidade escolar. Formando vidas, qualificando o exercício da cidadania, elevando a qualidade de vida das pessoas. Em se

tratando de formação cidadã, há certo tempo os parâmetros Curriculares Nacionais propõem objetivos que reforçam a importância do estudante do Ensino Fundamental

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo de si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 7).

O pensar “crítico, reflexivo, criativo, ético...” que necessita perpassar as experiências formativas dos professores e, dadas as devidas adequações, também devem compor as experiências didático-pedagógicas ofertadas aos estudantes na Educação Básica. E na escola de atuação, procuramos articular de maneira significativa o que era aprendido na Universidade e, confidencio que em muitos momentos nos sentimos professores no contato e acompanhamento dos alunos, nos momentos de conversa e planejamentos colaborativos de atividades que nos propiciaram uma atuação conjunta na sala de aula.

A “prematividade” na atuação em sala de aula, que nos cursos de licenciatura é proporcionada nos estágios obrigatórios ao longo do curso, oportunizou participarmos de um processo ensino-aprendizagem de maneira coletiva e colaborativa, nos proporcionando gradativa sensação de segurança ao transitarmos no cotidiano escolar naquele momento e certamente, nos vindouros.

Considerando importantíssimas as experiências durante o período de formação docente não somente com o Curso Superior, mas também a busca por informações e oportunidades de formação em diversos núcleos de pesquisa e de extensão, até que venhamos a lecionar e acompanhar o desempenho dos alunos em sala de aula. E neste sentido Honorato (2015, p. 49) destaca que

[...] os saberes adquiridos pela experiência precisam ser cultivados até determinada idade, pois assim que o sujeito começa a desenvolver as capacidades intelectuais a experiência o terá auxiliado a conduzir sua vida de modo consciente e inteligente.

E os processos na escola foram desdobrando-se em promissoras perspectivas na nossa futura, mas já presente formação/atuação docente. E para uma melhor compreensão das nossas aprendizagens, é importante pontuarmos alguns dos principais objetivos do PIBID e das questões levantadas no início desta escrita, visto que no desenrolar das ações cotidianas, estes foram se entrelaçando em nossas ações no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Padre Ludovico Coccolo, escola da rede pública municipal de Criciúma, no

Extremo Sul Catarinense. Vale destacar que em uma turma de graduandas e graduandos em Licenciatura, é perceptível a distinta construção docente entre os acadêmicos pertencentes a programas como o PIBID e os que não se envolvem com tais oportunidades. Claro que não é uma regra, e que não será aplicado a todos os alunos de graduação, todavia, na maioria dos casos, percebe-se que o prévio envolvimento com a sala de aula possibilita uma construção mais orgânica do “trejeito” docente, e assim constrói-se um professor(a), em cada encontro, em cada aula, em cada atividade que antecede a conclusão do curso. Assim, percebemos que no PIBID nos envolvemos gradativamente em um percurso, sem esquecer do destino obviamente, porém aproveitando as experiências que a viagem foi nos possibilitando com o grupo que fazia parte desse subprojeto em Artes Visuais naquela escola de atuação.

Imagem/painel 2: pibidianos e um mapa conceitual constituído em uma roda de conversa com os estudantes



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Quando adentramos a escola, nosso supervisor já vinha trabalhando com os alunos alguns artistas que de alguma maneira abordavam em suas produções a importância da igualdade entre as pessoas. Ele apresentou às crianças o criciunense Joelson Bugila, com sua arte pensante, criações que pelo engajamento, propõe uma tomada de posicionamento e buscam tirar da zona de conforto o espectador. Fazendo-os refletir acerca de pautas contemporâneas relevantes como a homofobia, o respeito ao próximo, a igualdade entre as pessoas, a consciência

dos espaços da cidade e de como podemos habitá-la com uma atitude poética, apreciando os espaços ociosos, ocupando-os com arte e a alteridade nas relações, levando em conta as diferenças entre as pessoas.

No desenrolar das ações foram apresentadas mais produções de outros artistas locais e nacionais da arte urbana. Ampliamos a arte de Joelson Bugila, com o seu ‘Urbanário’: série de criações que personificam as múltiplas e mutantes identidades daqueles(as) que vivem nos grandes centros urbanos. Os alunos trouxeram exemplos e imagens dos grafites gigantes de Herok, que marcam presença em diversos pontos da cidade de Criciúma e região, reforçando que ‘santo/grafiteiro de casa faz milagre’, aliás arte – e de excelente qualidade. Algumas das questões pertinentes aos povos indígenas também entraram na pauta com o grafiteiro paulista Crânio (sugestão do projeto do livro didático). O *rap* marcou presença com o grupo *The Black Eyed Peas* com a canção *Where is this love?*, trazendo a poesia e o ritmo, a apreciação e interpretação musical para a sala de aula.

Atividades diversas envolvendo o desenho, a criação e oportunizando a autoria foram propostas e o crescente interesse dos alunos durante as aulas nos impulsionou a ampliar as atividades. Imagens das produções dos artistas mencionados e em diversas linguagens, materialidades e suportes foram apresentadas para a turma, na perspectiva de romper com os estereótipos na sala de aula. Nas aulas de Arte, o estereótipo empobrece a percepção e a imaginação e não permite que o aluno desenvolva da forma mais plena possível o seu potencial de leitura, compreensão, criticidade e de criação de sentidos. Pensando na ampliação de repertório dos alunos e também na possibilidade de experimentação de práticas artísticas diversas, nos apoiamos em Bruna Pereira Alves no intuito de

Oferecer maior espaço para a expressão dos nossos alunos, negando os estereótipos, já que somos contra a acomodação e reprodução e acreditamos no poder da criatividade e individualidade de cada um. [Criando espaço para] a construção não só do conhecimento cognitivo, mas principalmente do sensível. (ALVES, 2012, online).

E na busca de concretizar tais objetivos, um circuito de **micro-oficinas** foi organizado a partir de produções dos alunos, que experimentaram técnicas artísticas das produções elencadas nos planejamentos e nas sequências didáticas. As linguagens artísticas visual e musical das artes urbanas foram trabalhadas de forma simultânea em espaços diversos da escola: sala de artes, quiosque da associação de moradores (espaço anexo à escola), pátio da escola e na sala de aula. Em cada um destes espaços, foi ofertada uma oficina diferente

ministrada por um dos integrantes do grupo de acadêmicos que atuava com uma parte da turma. E fazíamos um rodízio, a fim de que todos participassem de todas as oficinas ofertadas. Experimentações com a arte estêncil, criações na linguagem verbivisual⁶, tintas diversas, pincéis e sprays em suportes bi e tridimensionais plasmaram-se com temáticas pessoais, sociais em composições que foram revelando a autoria e o protagonismo dos adolescentes da turma.

Imagem/painel 3: oficina de bordados com artista local - circuito de oficinas na escola de atuação.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

As práticas pedagógicas foram pensadas levando-se em conta a cultura de paz e a propagação de valores universais indispensáveis na construção de uma sociedade mais harmoniosa, justa e acessível em suas diversas esferas e dimensões das relações humanas. A proposição de desafios adequados e instigantes marcou as ações nas micro-oficinas de maneira desafiadora e criativa, oportunizando a cada um(a) desenvolver processos de criação e experimentação singulares. Desacelerar o apetite por repassar conteúdos foi outro desafio a que nos propusemos, antes lançamo-nos em uma criteriosa seleção e organização de situações didáticas que propusessem exercícios que abordassem questões/situações como fala/escuta,

⁶ Na sua obra/pesquisa, o “artista e etc.” Ricardo Basbaum aponta para a compreensão da natureza híbrida da arte contemporânea, em particular para as possíveis articulações entre o visual e o verbal na produção do conhecimento e da conjunção sensorial/visual na construção da arte. “Assim, os diferentes meios de produção de visualidade podem ser particularizados através da prática específica empregada na realização de tal agenciamento. Cada um destes meios diferencia-se do outro por trabalhar de maneiras diversas a relação entre imagem e linguagem, ou visibilidade e legibilidade, ou signo e pensamento, ou imagem e texto.” (2016, p. 2)

equilíbrio/desequilíbrio, ajuste/conflito, ação/repouso, individual/coletivo, entre outras. Buscando respeitar da melhor forma o ritmo das aprendizagens dos conceitos essenciais para a sequência didática, metodologia adotada para organizar as ações das aulas/encontros com os alunos.

Instigando a reflexão e a resolução de problemas na sala de aula e que fossem aplicáveis à situações/desafios extramuros. Apoiados na Pedagogia de Multiletramentos, oportunizando

(...) a construção de significados que promovam transformação e não simplesmente a sua reprodução, propiciando que o aluno mobilize conhecimentos para resolução de problemas concernentes à vida pessoal, ao trabalho e ao exercício da cidadania. Mais que saber sobre teorias, conteúdos gramaticais, por exemplo, é necessário saber como utilizar tudo em isso em situações de práticas de linguagem na sociedade. (VERGNA, 2020, p. 11).

E que além de motivados, os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, precisam perceber que o que estão aprendendo faça sentido no seu cotidiano, contribua na sua formação. E que nas diversas etapas dos estudos e das atividades, fossem mais teóricas ou práticas, procuramos permitir que os alunos cumprissem tarefas mais elaboradas e complexas do que poderiam desenvolver sozinhos. Desta forma, evidenciou-se o papel mediador do professor e também a ampliação de repertório: cultural, de conteúdos e também de habilidades e soluções práticas para os desafios nas diversas etapas das aulas.

Imagem/painel 4: estênceis e experimentações em grafite - circuito de oficinas na escola de atuação.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Seguimos na busca por articular ideias/proposições que contribuíssem na construção de bases que pudessem possibilitar uma compreensão cada vez mais complexa da realidade, plural, coletiva, em detrimento do egocentrismo. Foi muito significativo o processo de elaboração de um diário de bordo durante as aulas e a experimentação de materialidades, técnicas e a exploração de processos híbridos na criação artística. E no dia a dia, pudemos perceber em distintos momentos o protagonismo e o desenvolvimento artístico e cultural dos(as) estudantes nas sequências dos encontros. E as posturas reflexiva e propositiva docente na mediação do ensino da Arte na escola.

Partindo dessa ideia de diversidade, em que cada artista traz a peculiaridade de sua produção em suas obras, dando visibilidade a personalidade e histórias de cada produção. As micro-oficinas tiveram início a partir de produções dos alunos em que eles experimentaram técnicas que se aproximavam das utilizadas pelos artistas mencionados, fazendo ligação da ideia central da música *Where is this love?* que abriu os trabalhos com o questionamento de *onde está o amor no dia a dia das pessoas?*

O comprometimento faz total diferença nesse momento tão peculiar que os professores se encontram que é de estar à frente em uma sala de aula, e para agregar a esse fator imprescindível, o uso da criatividade torna as aulas mais interessantes e de certa forma faz com que a participação do grupo seja mais intensa, possibilitando aos alunos aulas mais atrativas e com um caráter mais transformador.

3 CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

A ação que nomeamos de micro-oficinas surgiu no intuito de fugir de uma aula esquemática, na qual o aluno permanece na passividade durante a maior parte do tempo. Aulas programadas em uma espécie de circuito fechado, uma abordagem previsível e que propicia experiências rasas (quando propicia!), em um esquema de comunicação centrado nas interações emissor/mensagem/receptor. E a busca pela composição de ambientes propícios à aprendizagens relevantes em artes, foi uma constante em nossas conversas/planejamentos (HONORATO, 2015, p. 15). E perseguimos uma aula de Arte reinventada, conforme Honorato, na qual os desafios de uma docência com potencial crítico e político estariam no cerne das proposições pedagógicas. Repensar o espaço do sensível, da imagem, da criação e da experiência que cria modos de vida, que (re)inventa subjetividades, amplia saberes: de si, dos

outros, do mundo e das cambiantes combinações e cotidianas interações sociais. Neste sentido Migliorin (2010, *apud* HONORATO, 2015, p. 16), defende que a arte não está para ser ensinada nas escolas, mas para “criar espaços de compartilhamento e invenção”.

Quando alunos e professores conseguem desenvolver formas de demonstrar que a teoria tornou-se uma prática refletida: uma “re-prática”. Na qual os objetivos e valores dos “ensinantes e dos aprendizes”, revelam processos colaborativos de um significativo itinerário de (re)aprendizagens. Nos referimos a uma aula de artes conectada com o mundo, na qual mais se “pergunta, vê e ouve do que explica” e, na qual, professores inevitavelmente deixarão o “lugar daquele que ensina para experimentar com seus alunos”. E tivemos robustas evidências no percurso formativo em Arte oferecido aos alunos: ao avaliarmos o engajamento nas diversas ações e etapas, na diversidade e qualidade das produções e, especialmente, no engajamento dos adolescentes da turma 91 nas aulas durante o tempo em que estivemos na escola Padre Ludovico Coccolo.

Imagem/painel 5: mostra das produções dos estudantes - circuito de oficinas na escola de atuação.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Ainda nesse pensamento, Pillotto (2004, p. 38) defende que “a arte como linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana”. E um processo ensino-aprendizagem de qualidade necessita considerar a importância da experiência para a aprendizagem dos estudantes em quaisquer níveis da Educação Básica. O professor de

Arte, em especial, precisa desenvolver seu olhar sensível, estético (e ético), ampliar constantemente seu próprio repertório cultural: nutrir-se esteticamente⁷. Na premissa de que ao vivenciar e refletir sobre as próprias experiências, tenha maiores credenciais para promover aos seus alunos situações que os instiguem e inspirem, os afetem e sensibilizem para que as coisas ao seu redor sejam sentidas, entendidas, experimentadas. E assim, eles possam perceber-se como parte, como integrantes dos processos socioculturais dos quais fazem parte. Nesta perspectiva, Barbosa (1990, p. 89) aponta:

[...] é relevante que o professor promova experiências significativas de ensino da Arte para desenvolver a criatividade e corresponder ao conjunto das ações do aluno, despertando assim o conhecimento por meio da criatividade, do imaginário interpretativo, desenvolvendo habilidades onde este sujeito possa expressar ideais políticos e socioculturais.

O envolvimento com as aulas de Arte tem a possibilidade de trabalhar nossa percepção de mundo, e ter nela um processo em constante transformação, sempre aberta a novos olhares e prontos para um novo ressignificado, voltado para “[...] a convocação dos sentidos como brecha de acesso tem de começar por nós mesmos, como professores” (MARTINS, 2012, p. 20). No desenvolvimento das ações, o papel mediador do professor foi gradativamente reforçado e, em momentos pontuais, conversávamos sobre aspectos relevantes das aulas anteriores, buscando realinhar os passos seguintes de cada proposição pedagógica. Na perspectiva que a ampliação contínua dos saberes dos educandos, em boa medida está diretamente ligada à busca do docente por novos elementos/conhecimentos que potencializam as ações e aprendizagens em Arte e nas artes. A valorização da arte e das produções de artistas contemporâneos locais, também constituiu-se em potência na construção de sentidos no decorrer das aulas/encontros, em ações repletas de sensibilidade para as diferenças, mudanças, desafios e inovações próprias do contexto e do tempo que vivemos. E o percurso educativo permeado pela abordagem do Multiletramento, uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida.” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 02).

⁷ A professora/pesquisadora Mirian Celeste Martins relata que o termo “nutrição estética” surgiu na sua trajetória nos anos 80: momento em que atuava em uma disciplina de uma Faculdade de Educação Artística. E produções artísticas de distintas linguagens (visuais, teatro, dança, espetáculos, artes populares entre outras.), eram apresentadas aos cursistas nas aulas. E o “objetivo era provocar encontros com a arte e não necessariamente gerar um trabalho mais específico sobre ela. Enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos.” (MARTINS, 2016, p. 313).

Valorizando e conectando às aulas os conhecimentos e saberes trazidos pelos alunos, fortaleceu o protagonismo estudantil em distintos momentos e no todo do processo. A diversidade de linguagens, materialidades e técnicas apresentadas aos alunos impulsiona ações, oportunizou escolhas, experimentações e uma variedade de criações por parte dos estudantes. Os quais experimentaram técnicas, materialidades e linguagens diversas no decorrer das aulas. E a diversidade como princípio formativo, intrínseca às ações cotidianas na sala de aula abre espaço, a partir do momento em que o professor cria condições propícias ao fecundo e proveitoso diálogo. Perpassando a formação da identidade dos estudantes, ampliando suas leituras na percepção das relações entre textos e contextos, visto que os estudantes apropriaram-se de elementos da arte de artistas locais para construir seus próprios discursos expressivos, ‘hibridizando-os’ com seus referenciais pessoais. Ressignificando as impressões do seu universo pessoal por conta “dos afetos, das relações inter e intrapessoais” oportunizadas nas ações propositivas do nosso grupo no decorrer das aulas (PILLOTTO, 2008, p. 48).

Imagem/painel 6: micro-oficinas - à esquerda, interação dos alunos do 9º ano com os acadêmicos do PIBID com as crianças da Educação Infantil; na direita, acadêmicos do PIBID na escola.



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

As possibilidades que as imagens das artes trazem para o universo interpretante dos estudantes nos moveram a pensar na importância do lúdico e do jogo inserido nas práticas das aulas de Arte, pondo os atores do processo ensino-aprendizagem em movimento. E para colocar reticências em nossos apontamentos sobre formação docente, inicial e continuada/permanente, tomamos de empréstimo a poética das palavras de Silvia Pillotto “os olhos daquele que ensina e daquele que aprende não estão condenados a uma linearidade estanque, ou seja, aprendemos

e ensinamos ao mesmo tempo, num círculo que se faz de idas e voltas na nossa história.”
(PILLOTTO, 2008, p. 36)

REFERÊNCIAS:

ALVES, Bruna Pereira. **Infância e descoberta: conhecendo a linguagem da arte, indo de encontro aos estereótipos**. 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69381>. Acesso em 01 Mai. 2018.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1990.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk Editora, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiletramentos: Novos letramentos, novos aprendizados. In: **Linguagens de Enquadramento e Alfabetização: Visões Socialmente Situadas e Perspectivas**. Editado por M. R. Hawkins. Nova York: Routledge, 2013. p. 105-135.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível**. Tese Doutorado. Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 2015.

KWEHRWALD, Isabel Petry. **Ler e escrever em Artes Visuais**. In: NEVES, Iara C. B. (org.). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. 2. ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo: livro para análise do professor**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Expedições Instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 9-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. O conhecimento sensível: Uma contribuição para o aprendizado humana. In: PILOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene K.; CABRAL, Rosenei W. (orgs.). **Arte e o ensino da arte**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

_____. A arte e seu ensino na contemporaneidade. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho E. (orgs.) **Ensaios em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

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

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24366, 2020.

Artigos de fluxo contínuo

O DISCURSO SOBRE A MÁFIA ITALIANA PRESENTE NA OBRA LITERÁRIA DE O PODEROSO CHEFÃO

THE DISCOURSE ABOUT ITALIAN MAFIA IN THE GODFATHER

Lucas Garcia Quaglioto¹
lucasgarciagcd@gmail.com

RESUMO

A Máfia Italiana tem sido objeto de exploração da indústria cultural há muito tempo. Uma obra que se destacou e virou clássico de referência sobre a concepção popular de “Máfia” é O Poderoso Chefão de Mario Puzo. Portanto, o objetivo desta pesquisa é identificar elementos enunciativos e interditos da estrutura da Máfia, demonstrando relações de poder que a cercam e delimitando sua ordem do discurso. Baseado na concepção de discurso de Foucault, este trabalho analisa as fronteiras que cerceiam a ordem estrutural de poder da Máfia, relacionando com sua origem conectada à tradição mafiosa siciliana. Os textos imagéticos da violência praticada pela Máfia são uma tática discursiva de amedrontamento de seus opositores e adversários. Os atravessamentos discursivos presentes na ordem do discurso da Máfia implicam em inter-relações com: o discurso político hegemônico, a religiosidade praticada por seu povo oriundo da Sicília e a responsabilidade com sua construção discursiva ao atender agentes de fora da Máfia.

Palavras-chave: Ordem do discurso. Máfia Italiana. O Poderoso Chefão.

ABSTRACT

Italian Mafia has been a target of cultural industry for a long time. A work that became a classical reference on the popular conception of “Mafia” is Mario Puzo’s *The Godfather*. Therefore, the objective of this research is to identify enunciative elements and interdicts of the Mafia structure, demonstrating power relations that surround it and delimiting its order of discourse. Based on Foucault’s conception of discourse, this work analyzes the boundaries that surround the Mafia’s structural order of power, relating it to its origin connected to the Sicilian Mafia tradition. Visual texts of the violence practiced by the Mafia are a discursive tactic of frightening its opponents and adversaries. The discursive intersections that are in Mafia’s order of discourse imply interrelationships with: the hegemonic political discourse, the religiosity practiced by Sicilian people and the responsibility with its discursive construction when serving agents outside the Mafia....

Keywords: Order of discourse. Italian Mafia. The Godfather.

1 INTRODUÇÃO

Dada a possibilidade de trabalhar com diferentes concepções de discurso no âmbito da literatura, selecionamos o romance *The Godfather* (1969), que em tradução literal significa “O Padrinho”, mas que no Brasil foi adaptado para *O Poderoso Chefão* ou *O Chefão* do escritor

¹ Licenciado em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense.

italo-americano Mario Puzo (1920-1999). Este romance transformou-se em um best-seller fazendo com que o autor saísse do anonimato. Esta obra possui como pano de fundo central a Máfia², sobretudo não qualquer máfia, mas a Máfia Italiana.

Para tal fim, antes de tudo, é preciso deixar estabelecido qual noção de discurso adotaremos para efetuar a análise crítica da obra. Adotaremos a perspectiva construída pelo filósofo-historiador francês Michel Foucault (1926-1984) principalmente nas obras *Microfísica do Poder* (2002) e *A Ordem do Discurso* (2008). Devido a compreensão de que o Foucault trabalha a concepção de discurso mais centrada no campo da análise histórica, sobretudo em como o discurso se materializa nas arenas de combate, combate esse que se solidifica como relações de poder. Por isso a escolha principal se dá em Michel Foucault.

Além disso, é preciso compreender quais elementos históricos constituem a estrutura da obra *O Poderoso Chefão*, visto que a obra está situada em um recorte histórico preciso entre os anos de 1945 a 1995. Portanto, para dominar a abrangência dos enunciados tratados no livro é necessária uma devida contextualização de discursos pilares e estruturantes das narrativas contidas em *O Poderoso Chefão*. Neste sentido, buscaremos investigar a história da Máfia Italiana; de sua origem, organização e atuação histórica, e quando dizemos histórica, queremos dizer discursiva. Para isto nos apropriaremos do estudo feito pelo historiador italiano Salvatore Lupo (1951), autor do livro *A História da Máfia – Das origens aos nossos dias atuais* (2002), que servirá de base teórico-histórica para nossa abordagem a respeito da Máfia Italiana presente em *O Poderoso Chefão*.

O Poderoso Chefão é o romance escrito por Mario Puzo (1920-1999) que tem como baluarte a concepção teórica de Máfia Italiana, refletida sob o contexto de cinco Famílias Mafiosas que instalaram seus impérios na cidade de Nova York nos anos de 1945 a 1995. Sua narrativa se concentra nos acontecimentos discursivos da Família Corleone, que assume o protagonismo do romance. As “cinco famílias” da Máfia Italiana descritas por Puzo são baseadas nas famílias de origem siciliana chefiadas por: “Bonnano, Luciano Gambino, Reina, Lucchese e Profaci”:

No início dos anos 30 chegaram a América do Norte. Provinham de regiões corrompidas da área ocidental da ilha: três de Palermo, os outros de Lercara, Corleone e Castellammare. (LUPO, 2002, p. 39).

² Trataremos Máfia com M maiúsculo para estabelecer a diferença dela com outros grupos criminosos e evitar erros com atribuições generalizadas, conforme será explicado mais à frente.

Com isso, fica evidente a forte influência que a cultura italiana exerceu para que Puzo parisse *O Poderoso Chefão* com esta imponente voz da Máfia Italiana, que foi determinante para a construção da identidade literária do livro. A origem do termo máfia está na comédia teatral *Mafiusu di la Vicaria*, em 1863, de Giuseppe Pizzotto e Gaspare Mosca (LUPO, 2002, p. 15). Para fim de referenciar um grupo agrário de Nápoles conhecidos como camorristas, derivados da Camorra, atualmente Máfia Napolitana (*idem*, p. 13). O próprio termo Máfia era designação exclusiva do sul da Itália pra se referir à sociedade agrária de Sicília; a sociedade agrária de Nápoles era *camorra* e a sociedade agrária de Calábria era *ndrangheta* (LUPO, 2002, p. 13). Sociedades independentes do Estado, que por razões econômicas e políticas, se organizavam à sua maneira e não se submetiam às regras vigentes do Estado.

Portanto, de acordo com o que o Lupo (2002) traz em seu estudo, o termo “Máfia”, que hoje se encontra com sentido polissêmico, origina-se com acepção de designar um grupo de pessoas oriundas da Sicília, como verificamos quadro abaixo:

Quadro 1 – Esquema de identificação dos grupos agrários no sul da Itália

Fenomenologia Nominal	Grupo Agrário praticante do Fenômeno
Máfia	Criminalidade regional siciliana
Camorra	Criminalidade regional napolitana
‘Ndrangheta	Criminalidade regional calabresa

Fonte: Lupo, 2002, p. 12-13.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em ordem de delimitar um objetivo ao tema que é tão difundido na cultura contemporânea, que divide espaço entre grandes nomes da literatura, cinema, documentários e manchetes de jornais, não falta vontade de forças políticas e econômicas em querer conceituar o termo e a existência da Máfia em seu contexto geral. Inúmeras são as hipóteses e tipificações atribuídas ao fenômeno em análise. Lançado este desafio, começaremos estabelecendo determinados critérios para construir uma pesquisa que se distinga das que estão postas no debate público.

2.1 MÁFIA, SEU CONCEITO E NOME

Em meados do século XIX a palavra máfia começa a ganhar força e destaque pelos meios de comunicação, vai aparecendo com frequência em manchetes jornalísticas, discursos políticos e publicitários, em inquéritos policiais, no cinema, literatura e se torna objeto de estudo de antropólogos, sociólogos, juristas, economistas e historiadores. Neste emaranhado de discursos e linguagens, é de expectar que o termo acabaria caindo em um tanque de polissemia. Que na contemporaneidade, o seu sentido estaria comprometido no que tange ao seu caráter de originalidade impermeável. Segundo Falcone,

enquanto antes se tinha reserva em pronunciar a palavra “máfia” ... agora se tem até abusado desse termo ... Não me parece bem que se continue a falar de Máfia em termos descritivos e polissêmicos porque se misturam fenômenos que são de criminalidade organizada mas que tem pouco ou nada a ver com a Máfia (*apud*, LUPO, 2002, p. 12).

Esse contraponto de Falcone se origina associado a uma superelite criminosa originária da Sicília ocidental, agora comumente chamada La Cosa nostra (*idem*) que estava estabelecida como uma identidade de delinquência comum ao que se havia encontrado na Sicília. Trazendo a noção dominante de que se tratava de uma correspondente direta da criminalidade regional siciliana.

Com os acontecimentos nos Estados Unidos da América ganhando grande repercussão, surge um leque de atribuições genéricas a diferentes grupos, tais como máfia chinesa, turca, russa, colombiana e etc. Em um passado remoto tal termo foi considerado como uma postura de anarquia por parte de grupos marginalizados diante das leis e regras da sociedade, mas não se sustentou porque o conceito de anarquia não se encaixava em nada com o que se via tomando forma de Máfia, fazendo com que se dissipasse a névoa de confusões criadas. Isto porque o próprio termo assume formas mais amplas de designação, como “influência de lobbies, associações secretas, aparelhos estatais desviados” (LUPO, 2002, p. 13), provando assim que o fenômeno não se consolida à parte da sociedade, mas sim está no cerne dela, se nutre de suas deficiências e se solidifica nas suas fraquezas. Estando, por assim dizer, no meio das relações entre política, negócios e criminalidade (LUPO, 2002, p. 13), “uma difusa ilegalidade ou corrupção, um mau hábito feito de favoritismos, clientelismo, fraudes eleitorais,

incapacidade de aplicar as leis de maneira imparcial” (LUPO, 2002, p. 13). Essas considerações provocam uma mudança na crença comum que estava fundada na imagem de que a Máfia se caracterizava apenas práticas de truculência urbana e violência calculada, visto que já podia encontrar na Itália condenações por “associação mafiosa” em 1982 (LUPO, 2002, p. 13).

Quando começa a se prescrever os pormenores e métodos corriqueiramente associados ao conceito definidor de Máfia, as práticas concretas já publicadas, notificadas, documentadas e estudadas, o caminho para atingir um denominador comum soa mais fácil. Entretanto, é nesta percepção que ocorrem os mais famosos deslizes, porque o terreno que se constrói com essas informações fica ainda mais escorregadio de se dar passos firmes. Visto que essas eventuais práticas podem surgir no espaço sem direção e coesão precisas, onde até mesmo não se consegue identificar os seus principais atores, comprometendo a imersão cirúrgica em corporificar o verdadeiro código que expande os tão apresentáveis agentes que se apropriam da identidade de origem e pertencimento. Logo, se aparecem visivelmente os sujeitos correspondentes da ordem do discurso da Máfia, então surge a concepção de que sua presença não se dá apenas no espaço imaterial, mas sim que assume forma e demonstra seus vitais fundamentos. Se há sujeito, há vida nessa ordem, logo há um discurso que vem na intenção de codificar suas práticas para marcar sua identidade de origem e pertencimento.

A superestrutura das palavras se autoalimenta, envolve como metástase a estrutura dos fatos, destruindo-a; o conceito perde qualquer ancoragem sólida, até mesmo espacial e cronológica, sendo as categorias de corrupção e clientelismo diversamente aplicáveis a fenomenologias, tempos e lugares muito variados. Se tudo é máfia, nada é máfia (LUPO, 2002, p. 14)

Nesta passagem, Lupo afirma com eloquência a necessidade urgente de um freio nas tentativas de definir o conceito de Máfia, sugerindo ao pensamento acadêmico que é preciso se debruçar mais sobre o objeto para assim entendê-lo e evitar as tradicionais caricaturas atribuídas ao tema de enfoque.

2.2 MÁFIA; SUA ORDEM DO DISCURSO

É aqui que se localiza o ponto central para a pesquisa, entender a objetividade que se materializa na Máfia Italiana para além dos simplistas subjetivismo e relativizações. Aliás, conceber a sua estrutura de poder que modifica e influencia seus sujeitos no decorrer de suas atuações, identificar suas peças -chaves, suas linearidades e descontinuidades, seu organismo

vivo que se configura em regras regulares que vão se repetindo a cada surgimento, sua resistência a outros discursos que se opõem a sua estrutura de poder, buscando, portanto travar uma guerra que não se restringe somente aos campos político, social, econômico, jurídico e publicitário, mas por fim se faceta também na batalha entre códigos linguísticos, mapas conceituais e signos – em uma ofensiva e defensiva constantes de narrativas que se estruturam em uma rede de compartilhamento de textos escritos e imagéticos que se ancoram no espaço e tempo.

O primeiro passo a ser tomado para que seja compreensível tudo que está sendo colocado, é ratificar a Máfia Italiana como um discurso de ação contínua, propositalmente listada e escalada nos grupos que subvertem os valores sociais tradicionais. “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente.” (FOUCAULT, 2002, p. 241)

Ou seja, um discurso de resistência, que por sua forma resiste a algo que a enfrenta e, de certo modo, a coloca contra a parede, na maioria das vezes esse enfrentamento se dá contra os aparelhos do Estado. Quando um discurso emerge da sociedade e tenta se contrapor ao discurso vigente, que se oficializa na sociedade e se legitima na homogeneidade, é porque está buscando subverter a verdade outrora aceita irrevogavelmente. Portanto, o que temos no campo de batalha são duas forças opostas que buscam estabelecer um regime de verdade sobre os fatos, Foucault chama isso de “inversão estratégica de uma *mesma* vontade de verdade” (2002, p. 234. Grifo do autor). Como essa guerra se consolida no campo das ideias, se trava na superestrutura da sociedade.

Com isto, ilustra-se como se desenvolve essa batalha de discursos. Quando os aparelhos do Estado, por meio de seus tribunais, imprensa, classe política e textos jornalísticos veêm a público definindo a Máfia Italiana como um grupo de criminosos a ser combatido, ela revida dizendo ao mesmo público que são “homens de honra”. Quando a sociedade denuncia a ausência do Estado em assuntos de segurança pública, a Máfia Italiana aparece oferecendo segurança e proteção aos comerciantes locais por um singelo pizzo³. Quando o governo implode em escândalos de corrupção e desordem política, a Máfia Italiana discursa sobre um ornamento

³ *Toda a Verdade, Camorra, A Máfia Italiana, Toda a Verdade VI*, YouTube, duração: 52:21m, 5 de nov. de 2018, (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2dVHHPNm7s>). Uma troca de favores, originário do dialeto napolitano para designar o pagamento de uma taxa em troca de serviço, derivado do siciliano “molhar o bico”, semelhante ao imposto tributado pelo Governo. Uma extorsão em troca de proteção contra infortúnios.

de ordem interna possuidor de um código de Omertà⁴ (LUPO, 2002, p. 53) inviolável (código esse que os categoriza como homens de qualidade absoluta, por jurarem suas vidas ao voto de silêncio até a morte, organizando a Máfia como entidade que resolve seus assuntos sem recorrer a agentes externos). Quando uma empresa privada fracassa em pagar seus funcionários regularmente e tem queda em seus rendimentos produtivos, a Máfia Italiana reluz com seus sujeitos assalariados em dia, suas operações e negócios funcionando com máximo de aproveitamento. São nessas nuances que incursa a batalha de ordenamento do discurso da Máfia Italiana. Assim como a sistemática implacável em evitar o uso de certas palavras, tais como: morte, assassinato, extorsão, agressão, violência e etc. Substituindo-as para a produção de sentido somente entre seus pares, capitalizando seu valor justamente no não dito como enunciação de significado valoroso mesmo sem dizê-lo. Tal qual a passagem quando o Consigliere Tom, da família Corleone, narra aos seus membros que Luca Brasi foi “dormir com os peixes”, que é uma alusão indireta à morte (PUZO, 2017, p. 121), falando sobre assassinato sem necessariamente dizê-lo. Cria-se, com isto, uma instância de enunciação que catapulta seu objeto de enunciado, no vazio das palavras exatas, mas que pelo processo natural de interlocução, os recursos linguísticos não ditos expressamente se fazem apreendidos de locutor para ouvinte do enunciado.

A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância. (FOUCAULT, 1996, p. 6-7)

Nisso que se embarca a sujeição entre a instituição e o desejo, no cerne da lacuna que transita a materialidade do discurso em seus pronunciamentos concretos por vias orais e escritas, acompanhado da conjuração inquietante que se apaga e foge do controle de qualquer autoria e propriedade cuja sua duração não pertence aos assujeitados do discurso. “Estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p. 07). Ou seja, as palavras dão um jeito de se encontrar, mas a sua formação no espaço e tempo não possui controle e dificilmente se mira seus alvos. Os enunciados assumem materialidade devido ao processo articulador de interlocução que se

⁴ Sobre *OMERTÀ*, de acordo com Pitre (1978, p. 292-294, *apud* Lupo, 2002, p. 19) “derivaria da raiz *uomo*, significaria por excelência homem, que virilmente responde por si só mesmo às ofensas sem recorrer à justiça estatal”.

desenvolve nas instâncias de enunciação. As práticas discursivas incorporam uma regularidade de uso e imposição contextuais, em uma incessante disputa que instaura um campo de batalha que força trazer seu próprio regime de verdade.

3 ANÁLISE

A Máfia Italiana ganha uma proeminência em *O Poderoso Chefão* (1969) por meio de Mario Puzo (1920-1999). No campo da literatura, especialmente a que se propõe projetar um produto comercial e bem quisto nos mercados editoriais e de consumo, nada a respeito da Máfia Italiana tinha ganhado antes tanta notoriedade e charme. Graças ao *O Poderoso Chefão*, o tema sobre a organização outrora ultrassecreta, explode em seus leitores um fascínio histórico no nível de torná-la objeto de fetiche e reaplicações para outras plataformas populares. A Máfia Italiana estava dominando o *mainstream*.

Ao tornar-se parte da corrente dominante do processo de produções artístico-culturais, o nosso objeto de estudo é encoberto por uma cortina nebulosa que estabelece uma teia complexa de aforismos e mitologias ficcionais que são alicerçadas na lógica de produção capitalista de Hollywood. Por isso, é importante distinguir o produto literário criado por Puzo da adaptação cinematográfica de Francis Ford Coppola. Pois, como dito, ao se tornar produto licenciado à venda no mercado global do entretenimento, a Máfia Italiana é enfeitada com adornos folclóricos do cerne cultural que focaliza o espetáculo e rejeita qualquer compromisso social e histórico com a veracidade. Para alcançar este objetivo central pode ser estabelecido dois momentos:

- a) A Máfia Italiana como fenômeno antropológico de um povo;
- b) A inter-relação sociopolítica da Máfia Italiana com o Estado.

3.1 A MÁFIA ITALIANA COMO FENÔMENO ANTROPOLÓGICO DE UM POVO

Em *O Poderoso Chefão* a Máfia Italiana ganha um aspecto urbano e não agrário como remete a origem do termo no sul da Itália em Sicília. Ela incorpora nas cinco famílias que protagonizam o discurso do livro. Uma faceta de gangsterismo urbano. “Nos Estados Unidos, a máfia perde sua caracterização regional e se cruza com outras formas de criminalidade

(LUPO, 2002. p. 228), tais como ramos de apostas ilegais, prostituição, contrabando etc. O que caracterizou a estrutura social da La Cosa Nostra nos Estados Unidos. O belicoso sindicato do crime que governou o submundo de Nova York pós-Segunda Guerra Mundial está no esbanjamento de prosperidade de seus negócios, fechando alianças com o governo e promovendo paz entre seus membros de regimento interno e assumindo uma identidade diferente de seu campo de origem.

A Máfia, está muito vinculada à história de sua região, que foi invadida, saqueada e sublevada por estrangeiros durante séculos. Assim sendo, no século XIX, cria-se um clã com o fim de ajuda mútua e com códigos particulares que vigoraram perenemente. (ACOSTA BERNADET, 2016, p. 11).

Segundo Acosta Bernadet (2016), em apontamentos sobre a Máfia Italiana e sua organização originária localizada na região siciliana, sua estrutura de atuação era composta por grupos de sicilianos que visavam se proteger de estrangeiros poderosos que vinham saquear e violentar suas terras. Com isso dito, e um olhar atento e sério para o aspecto histórico que forçou uma onda de emigrações italianas nos *Estados Unidos*. É possível analisar o como a configuração conjectural dos *Estados Unidos* foram capazes de forjar uma nova identidade para os grupos mafiosos que chegaram à nova terra. A economia estadunidense estava em profunda recessão e determinava uma sociedade que, por suas dificuldades sociais, empurrou os emigrantes para áreas de extrema pobreza.

O protagonista de *O Poderoso Chefão* (1969), o sublime Don Vito Corleone é um desses emigrantes italianos que vem para a América do Norte.

Don Corleone já era um verdadeiro homem com a idade de 12 anos. Baixo, moreno, franzino, vivendo na estranha aldeia de Corleone, de aspecto mourisco, na Sicília, seu verdadeiro nome era Vito Andolini. Mas quando alguns estranhos vieram matar o filho do homem que tinham assassinado, a mãe mandou o menino para a América, a fim de ficar com amigos. E na nova terra ele mudou o nome para Corleone, tentando manter alguma ligação com sua aldeia natal. (PUZO, 2017, p. 201).

Vito Corleone é atravessado já novo pelo discurso da Máfia Italiana, que remete a uma lógica estruturante de honra mediada pela prática de violência como componente que instaura um regime de terror em seus adversários. Portanto, ser um mafioso é ser violento. É usar de violência para alcançar os fins desejados. “O discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo – o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava” (FOUCAULT, 1996, p. 14-15). A Máfia vai no

encalço de Corleone acreditando que, por ele já ter cumprido 12 anos, fosse ir atrás de vingança pela Máfia ter matado seu pai. Outro componente antropológico da Máfia Italiana, pensar que outros usariam uma determinada tática porque eles mesmos a usam. É considerar que seu adversário vai fazer uma jogada com a rainha na tábula de xadrez porque você faria. A vingança é um *interdito* discursivo funcional na integridade estrutural da Máfia.

A Máfia Italiana acredita em acertos de contas, que se não for violento, não pertence à organização italiana. O pai de Vito Corleone morreu porque se envolveu em uma rixa com um aldeão que levou a situação para a máfia local; ironicamente, a máfia no fim do século XIX, era o segundo governo da Sicília, tendo muitas vezes mais poder político que o próprio governo legítimo. Nessa rixa, o pai de Vito Corleone foi insubmisso e acabou em uma briga de bar matando o chefe local da Máfia. De acordo com as palavras de Puzo, o corpo do pai de Vito Corleone após o incidente com a Máfia foi encontrado “dilacerado por cargas de *lupara*” (PUZO, 1969, p. 201).

A antropologia da Máfia Italiana se manifesta nessa passagem relativamente simples. A violência como máquina de terror que fundamenta seu discurso, com interlocução equilibrada para ordenar suas instâncias de enunciação, que de modo interdimensional conecta seus signos culturais. No tocante ao rompante de definir as coisas em sua ordem social, que por insurgência da violência enquanto método, recria a realidade até então metamorfa aos seus tradicionais costumes. Que por força maior inventa uma rede intacta de comunicações que, apesar de sofrer de influências socioculturais, transmite sua mensagem remanescente carregada de seu valor singular.

Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou sua eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato. (FOUCAULT, 1996, p. 26-27).

Uma ordem do discurso não linear, que se aproveita de um campo vazio de significados para impor o seu próprio significado. Em uma luta intensa que prospecta brutalmente seus destinatários. Não possui autoria fixa e estática, mas sua materialidade enunciativa se faz apreendida pelos seus expoentes, assim como consentidas aos seus alvos e vítimas. A mãe de Vito Corleone não pertencia à máfia, mas entendia claramente a linguagem

que eles apregoavam, tanto que para salvar seu filho, sabendo que o discurso da Máfia era sério, o mandou para a América do Norte em segurança.

Como se vê na obra literária, assim como em relatos fidedignos documentados por Salvatore Lupo (2002), a Máfia Italiana é um fenômeno que atravessa profundamente os espaços onde ela se situa. Ela assombra a vida de aldeões simples e fazendeiros comuns. Quem está onde a máfia se aloja, inevitavelmente sentirá o gosto de seu perene código que se constitui com força vital mediante ao discurso. Observa-se que somente em uma cadeia simples de acontecimentos situada nos dois primeiros parágrafos do capítulo 14 da obra de Puzo, que representa a origem da Família Corleone, Família, neste caso, deve ser entendida como *Famiglia*, signo de facção e clã criminosos, vemos marcações conceituais definidas sobre a Máfia Italiana: o insumo da Máfia é a violência, se não é violento, logo não é a Máfia. A Máfia serve a um código de honra que venera seus integrantes, estabelecendo votos de juramento que implica em um cometer assassinato pelo outro. A vingança é um pacote servido em público para que todos os olhos possam enxergar. A resposta para quem atravessa a Máfia é imediata.

A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 1996, p. 26)

O regime de terror e medo é estabelecido, a relação de poder está lançada; tendo a Máfia como dominante. É nos textos imagéticos que a ordem do discurso da Máfia Italiana ganha corpo, alma e espírito. Pois bem, se não há violência, se não há morte, se não há corpos empalados em público, se não há recados sangrentos; não é a Máfia Italiana. Sua textualização se materializa no discurso sem utilizar palavras para produzir o seu sentido.

de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. (FOUCAULT, 1996, p. 27-28)

Seu discurso está invisível, mas suas práticas visíveis. É a estratégia enunciativa que constrói o *interdito* discursivo detrás dos textos imagéticos que são lançados aos seus destinatários. A finalidade comunicativa age no campo de batalha para instaurar a sua força. Outrora, a anomalia socioantropológica, já não é mais anormal, nem desconhecida, a Máfia Italiana consolidou sua ordem do discurso. “O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*” (FOUCAULT, 1996, p.

29). A Máfia em sua ordem do discurso se regulariza, seus enunciados se padronizam, são eles a violência, a vingança, o terror. Nesse círculo ela sustenta suas interrelações com agentes de fora da estrutura organizacional da Máfia.

3.2 A INTER-RELAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DA MÁFIA ITALIANA COM O ESTADO

Desde o princípio, a Máfia Italiana e o Estado definiram-se em uma relação *dicotômica*. Entretanto, esmiuçando essa *dicotomia*, se encontram certas particularidades. Devemos entender, de antemão, que o Estado em sua formação institucional, por razões políticas, fomenta uma *dicotomia* com uma série de organizações. Por exemplo, em meados dos séculos XIX e XX quando explodiu mundialmente o movimento sufragista foi detectado que havia uma *dicotomia* entre o Estado e as mulheres que queriam a garantia fundamental do direito ao voto. Nesse contexto, o Estado optava em bifurcar o homem e a mulher. Por conseguinte, homem e mulher recebiam na ordem pública tratamentos diferentes. Esse é um exemplo, mas há uma série de movimentos sociais que estão em dicotomia com o Estado, que devido a isso surge os enfrentamentos sociopolíticos.

A Máfia Italiana não é um movimento social, mas está em dicotomia com o Estado. O Estado a vê como crime organizado, pois de fato, de acordo com a narrativa hegemônica que se têm enquanto norma social, a Máfia Italiana é crime organizado porque atua na ilegalidade e, diferentemente de outras organizações, é organizada de verdade. É aqui que se situa a disputa de poder entre as duas forças. “A questão do poder fica empobrecida quando é colocada unicamente em termos de legislação, de Constituição” (FOUCAULT, 2002, p. 122). Ou seja, o Estado criou a missão de efetivamente combater a Máfia Italiana. Para isso, não bastam os seus aparelhos, é necessário construir uma série de visões que se conceituam como dogmas para que atravesse o senso geral da sociedade. O problema que surge e exige uma argumentação mais atenciosa ao debate é sobre como a Máfia Italiana enxerga o Estado.

Um aspecto histórico importante de se considerar para a análise, é o fato de quando em um recorte diacrônico, com o surgimento real da Máfia Italiana na Sicília, a Itália vivencia uma conjuntura política extremamente conturbada. Desde o período pós-romano suas regiões estão separadas de qualquer alinhamento federativo, são reinos oligárquicos. Os quais resultam automaticamente em uma não observância governamental das regiões do sul da Itália que são territórios dos clãs mafiosos. As aldeias da Sicília e seus moradores estão sem tutela legal, no

vazio de políticas públicas assistenciais e sem órgãos para acolhê-los. A Máfia Italiana ganha atenção nacional do Estado após o período pós-unitário, que foi marcado por muitos terrorismos políticos devido à imensa repressão estabelecida.

No dia 1º de fevereiro de 1893, Emanuele Notarbartolo di San Giovanni, pertencente a uma eminente família aristocrática siciliana, é assassinado (LUPO, 2002, p. 155).

A emergência da máfia é imposta não só à Sicília, mas a toda a nação, graças também ao fato de que os três processos Notarbartolo, por legítima suspeição, decorrem em Milão (1899-1900), Bolonha (1901-1902) e Florença (1903-1904); e porque a imprensa, dando claro destaque aos debates, “nacionaliza” o obscuro objeto máfia [...]. (LUPO, 2002, p. 157).

Aqui acontece o que se torna uma prática institucional recorrente para o Estado, extrair um sintoma de uma região transformando-a em uma ameaça global; causando assim uma guerra política na busca de angariar apoio popular para dismantelar um inimigo em comum. Desta vez, o inimigo público é a Máfia Italiana.

Um retrato clássico de como esse discurso se materializa em *O Poderoso Chefão* está logo no início da obra, quando Don Vito Corleone, o qual já não é mais aquele menino fugitivo da Máfia, mas antes um dos mais poderosos chefes da organização, líder supremo de uma das cinco famílias mafiosas de Nova York, banqueteia seu poderio com seus pares mafiosos, alinhando a uma questão ritualística católica de votos matrimoniais. Sua filha caçula está se casando, este dia é sagrado para a família Corleone e também para seu Don. Neste trecho podemos ver também o como a prática religiosa faz parte da ‘liturgia’ mafiosa, por tradição siciliana, o Padrinho (título atribuído a Don Corleone por ele apadrinhar pessoas e situações aos moldes mafiosos) recebe toda sorte de convidados e não pode, por juramento à tradição, recusar qualquer pedido que lhe seja feito, por mais sórdido que seja.

O que se apresenta como fenômeno de nossa análise é o coveiro Bonasera, que se orgulhava por ser um italiano honesto na América do Norte. Ele trabalhava honestamente e não tinha envolvimento com a Máfia Italiana, até o dia em que é atravessado pela violência xenofóbica de jovens americanos de alta classe social que violentaram brutalmente sua filha. Desesperado com a situação, Bonasera procurou os tribunais de justiça da América, mas sua história sofreu escárnio e não houve punição alguma para os responsáveis pelo ato bárbaro. “Para conseguir justiça, temos que ir de joelhos a Don Corleone” (PUZO, 1969, p. 10) disse Bonasera.

Don Corleone, seguindo o rito litúrgico da situação matrimonial de sua filha, recebe em seu escritório Bonasera, que desaba em prantos ao relatar seu sofrimento e injúria. Don Corleone o refuta “Você vem à minha casa no dia do casamento de minha filha e me pede para matar” (PUZO, p. 30) e “não pede com respeito. Não me oferece sua amizade” (ibidem). Nota-se o como o aspecto *tradicional* siciliano salta abruptamente nessa conversa, Don Corleone reivindica a instância enunciativa de origem da Máfia, trazendo o campo comunitário do qual se originou a Máfia Italiana, sob a definição de que os clãs mafiosos eram tutores dos aldeões. Nessa mesma passagem, um discurso atravessa o outro, o discurso da Máfia Italiana revitaliza seu espaço de poder em detrimento do enfraquecimento do discurso oficial do Estado: “O juiz decidiu. A América decidiu” (PUZO, p. 30). Bonasera contrapõe-se “Peço-lhe justiça (PUZO, p. 30). Puzo subverte a noção conceitual habitual acerca de justiça, comprometendo toda a ordem do discurso legal do Estado de como posta as coisas como justas. Estabelecendo assim uma construção da ordem do discurso da Máfia Italiana que define justiça como um ato de vingança carregado de efeitos colaterais. “Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha” (FOUCAULT, 2002, p. 6). Afinal de contas, há uma luta incessante para definir o regime de verdade prevalecente correto sobre o que é justiça; a disputa de poder sobre isso é até hoje infundável.

Don Corleone arremata “o tribunal lhe fez justiça” (PUZO, p. 30), constringendo assim toda uma geração que criou o valor de vida sensata na América para os imigrantes italianos; para além disso, reforça a disputa de poder existente entre a Máfia e o Estado. “Você vai aos tribunais de justiça e espera meses. Gasta dinheiro com advogados que sabem muito bem que lhe farão de bobo. Aceita o julgamento de um juiz que se vende como a pior prostituta das ruas” (PUZO, p. 31). O interdito discursivo aqui se manifesta através da divagação de Don Corleone, alegando que Bonasera procura a Máfia em busca de justiça porque o Estado não pode lhe concedê-la.

A interrelação sociopolítica ganha faceta tangível diante do julgamento de Don Corleone, ilustrando que a Máfia Italiana não declara guerra ao Estado, antes neutraliza as expectativas que se constroem sobre ele. É quase dizer que a Máfia Italiana existe porque o Estado deixou de existir. No centro das relações de poder, não há espaço vazio, o outrora vazio, logo será ocupado por alguma força.

A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer

que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (FOUCAULT, 2002, p. 6)

Portanto, é por meio da inteligibilidade de racionalizar o estado das coisas que seja fundamental a compreensão de suas ordens. É possível dizer que o que está posto aqui é o atravessamento de discursos que constroem a Máfia Italiana, como estrutura de poder paralela ao Estado vigente. Por meio de suas táticas e estratégias, usurpa o interdito discursivo que hegemoniza os corpos sociais. Cria sua própria ordem do discurso que com o cerceamento de uma série de textos imagéticos, se aparelha ao nível de desestabilizar as relações de poder que outrora tinham agentes definidos, invertendo a dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, desde sua origem até a contemporaneidade, a Máfia Italiana tornou-se um fenômeno a ser considerado e estudado, tendo poder para atravessar outros discursos, tais como o discurso da literatura, da religião e da política. É uma ordem do discurso que luta pela permanência de seus valores e tradição, que trava relações de *poder* com instâncias máximas de *poder*, atravessa tanto comunidades simples quanto grandes metrópoles, é contemplada em manchetes jornalísticas e em obras literárias.

Contudo, observa-se que tais ferramentas utilizadas para descrevê-la e defini-la não são capazes de enquadrar a totalidade do fenômeno que se vale do discurso que passa de geração a geração. Enquanto crime organizado, a Máfia Italiana tem a inteligibilidade de formar uma própria ordem do discurso, que não é o discurso do crime somente e do mero desvio das normas legais. Antes, revoga tais atribuições, trazendo seus interlocutores para seu campo, compilando assim, com uma vasta série de textos imagéticos, uma outra compreensão sobre si mesma, uma mais polida e cristalina. Estabelece assim, no jogo da disputa de narrativas, a sua perspectiva autoral.

A ordem do discurso da Máfia Italiana atravessa os meios em que ela é inserida e *O Poderoso Chefão* ilustra isso com a família Corleone. Mario Puzo descreve como o discurso da Máfia Italiana, localizada em uma região siciliana, criou extensas asas e voou até a América do Norte: atravessando grupos e indivíduos; deixando sua marca e construindo sua textualidade no espaço e tempo; desencadeando lutas de poder com instâncias máximas e conquistando

territórios; expandindo-se e adaptando-se a novas realidades; preservando, em meio a tudo isso, sua ordem do discurso.

No campo da literatura, o artefato específico de Puzo, arrebatou a noção acerca da Máfia Italiana para moldes outrora nunca explorados. Embora use de técnicas aplicáveis estritamente ao eixo ficcional, a busca em documentar o discurso da Máfia Italiana com veracidade consegue ter seu desfecho desejado.

Portanto, pode-se entender os elementos enunciativos dos quais a ordem do discurso da Máfia Italiana se apropria para inscrever radicalmente sua estrutura de poder na história. O interdito discursivo da violência em detrimento da abstração de sua tradição litúrgica. Sua narrativa de resistência ao Estado como estratégia reversiva ao conceito hegemônico de *status quo* acerca da justiça. Os textos imagéticos da violência praticada pela Máfia são uma tática discursiva de amedrontamento de seus opositores e adversários. O zelo pela tradição siciliana como fuga de quaisquer tentativas de promiscuir sua ordem do discurso. Os atravessamentos discursivos presentes na ordem do discurso da Máfia implicam em inter-relações com o discurso político hegemônico, a religiosidade praticada por seu povo oriundo da Sicília e a responsabilidade com sua construção discursiva ao atender agentes de fora da Máfia.

Este artigo pode servir, portanto, para a desmistificação que rodeia este objeto de estudo, e como ferramenta para compreensão de outros fenômenos discursivos similares que atravessam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ACOSTA BERNADET, Luis Fernando. **A securitização do crime organizado dentro da política externa estadunidense na década de 1970-1980: estudo de caso da máfia italiana la cosa mostra**. Monografia. Santana do Livramento-RS. Universidade Federal do Pampa, 2016. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/731> Acesso em: 09 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

LUPO, Salvatore. **A história da máfia: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Unesp, 2002.

PUZO, Mario. **O poderoso chefão**. Tradução de Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: Record, 2017.

D. NARCISA DE VILLAR E O VOTO FEMININO EM CIRCULAÇÃO DIGITAL NO BRASIL

D. NARCISA DE VILLAR AND THE FEMININE VOTE IN DIGITAL CIRCULATION IN BRASIL

Marlene Rodrigues Brandolt¹

mbrandolt@yahoo.com.br

Renata Marques de Avellar Dal-bó²

renatamadb@gmail.com

Tatiana Czornabay Mânica³

taticmanica@gmail.com

Resumo:

A partir da literatura das escritoras do século XIX, tem-se por objetivo pensar a literatura de Ana Luísa de Azevedo Castro (1823-1869), com o romance feminino *D. Narcisa de Villar*, de 1858, e de Josefina Álvares de Azevedo (1851-1913), com a peça teatral *O voto feminino*, de 1890, na dependência com os epitextos, sobretudo em redes sociais. A reflexão paratextual será determinada pelo estudo do ponto de vista de Gérard Genette, em *Paratextos editoriais*, de 2009, com a finalidade de contribuir com a revisão das oitocentistas e suas obras em análise pela internet.

Palavras-chave: Reflexão paratextual. Escritoras do século XIX. Epitextos.

Astract:

This study explored the epitexts of the nineteenth-century writers Ana Luísa de Azevedo Castro (1823-1869) and her 1858's female novel *D. Narcisa de Villar*, and Josefina Álvares de Azevedo (1851-1913) and her 1890's theater play *O voto feminino*, which are available in social media. Paratextual reflection will be determined through the point of view of Gérard Genette (Editorial Paratexts, 2009) to contribute with the review of the nineteenth-century writers and their works available online.

Keywords: Paratextual reflection. Nineteenth-century writers. Epitexts.

¹ Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Figura 1 – Ana Luísa de Azevedo Castro



Fonte: Botteon (2015)

Figura 2 – Josefina Álvares de Azevedo



Fonte: Azevedo (2018)

1 PARA INICIAR

Desde a metade do século XIX, com a chegada da família imperial portuguesa, a imprensa no Brasil desperta o interesse pelos romances de folhetim e por outros modos de informações em jornais, quando, em suas páginas, circulavam notas de culinária, moda e outras abordagens sobre os direitos políticos da mulher. À época, a imprensa gráfica repassava opiniões editoriais de acordo com os recursos disponibilizados, bem como, nos dias atuais, a internet tornou-se parte relevante junto a leitores com acesso a áreas virtuais – seja por arquivos

de periódicos especializados em literatura ou *links* com notícias dos mais diversos conhecimentos.

A proposta dessa mediação digital é fundamentada pelos *Paratextos editoriais*, de Gérard Genette, com tradução para o português em 2009, livro definido por um conjunto de signos verbais e não verbais com íntima ligação com o texto que “se torna livro e se propõe como tal a seus leitores” (GENETTE, 2009, p. 9). O movimento regulado pelo termo paratexto, designado pelo filósofo francês, ocupa “uma zona de transição entre o texto e o extratexto” (GENETTE, 2009, p. 358) e compreende duas categorias: uma delas em torno do texto, definida como peritexto, a exemplo do título ou do prefácio; outro termo recebe o nome de epitexto, relacionado, por vezes, ao suporte midiático – em que “tudo sobrevive, ou ressuscita” nas plataformas virtuais (GENETTE, 2009, p. 354). Para Gérard Genette, o epitexto – associado a recursos fora do livro – não é uma categoria isolada de outras denominações paratextuais, assim, sem limite rigoroso, no discurso do mundo sobre o livro, há o cruzamento “entre o dentro e o fora” do texto” (GENETTE, 2009, p. 10).

Com o objetivo de incluir o epitexto, “elemento paratextual que não se encontra anexado materialmente ao texto no mesmo volume, mas que circula de algum modo [...] virtualmente”, seleciona-se duas escritoras do século XIX para compreender como as raízes da literatura brasileira são retomadas pela internet (GENETTE, 2009, p. 303). Para se alcançar o efeito interpretativo mencionado, toma-se *D. Narcisa de Villar*, de 1858, romance da escritora catarinense Ana Luísa de Azevedo Castro (1823-1869), atualizado pela Editora Mulheres, em 2008, e a peça teatral *O voto feminino*, publicada em 1890, da jornalista, dramaturga e escritora Josefina Álvares de Azevedo (1851-1913), ambas com imagens editadas na abertura deste texto. Manchetes e folhetins em periódicos são epitextos com que o leitor com acesso à internet pode pensar os modos pelos quais as escritoras em estudo participaram do cenário nacional da literatura de autoria feminina. Nas atuais páginas digitais, os nomes das escritoras, além de ocuparem o portal de periódicos nacionais, como parte da memória institucional da literatura, são direcionados aos espaços de vendas, consolidando a divulgação dos livros, das autoras e das editoras.

2 CIRCULAÇÃO VIRTUAL DAS OITOCENTISTAS

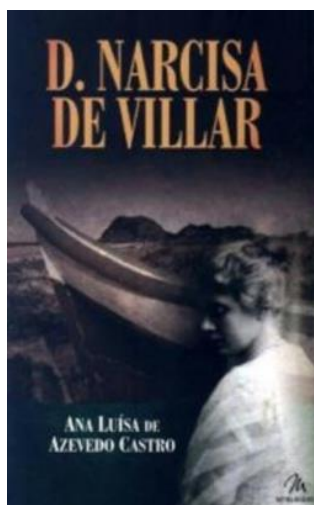
As novas interferências que abalam o setor cultural, com os graves episódios da Covid-19, alteraram o mercado editorial, que aplicou maiores recursos da mídia em informações ligadas à literatura pelos recursos de vídeos, áudios e notícias em redes sociais. Por esses veículos, é possível verificar a proposta de renovação de Ana Luísa de Azevedo Castro que se mantém nos itens recentes dos paratextos *on-line* da Amazon. Da mesma forma, Josefina Álvares de Azevedo permanece no *link* da Procuradoria Especial da Mulher (2019), num diálogo com os dias atuais.

O critério do epitexto é uma forma de divulgação contemporânea realizada, por exemplo, pela redatora Luciana Diogo que, em 28 de setembro de 2018, na Estante Imprensa no XIX, traz o anúncio da obra no *Correio Popular*, de 1858. Nele, a obra é indicada com a manchete intitulada *Narcisa de Villar: legenda do tempo colonial pela Indygena do Ypiranga*, apresentando a autora catarinense com o pseudônimo de *Indygena do Ypiranga*, a qual lançou o livro no jornal *A marmota* de 13 de abril a 6 de julho de 1858.

O livro *D. Narcisa de Villar* inclui um paratexto de abertura sob o tom da voz da *Indygena do Ypiranga*, apresentando-se ao leitor, dizendo que conseguiu vencer “enfim, a extrema timidez”, para contar a história de *D. Narcisa de Villar*; nesta abordagem, há uma sutil forma de evocar a consciência da entrada de mulheres no âmbito da escrita de autoria feminina (CASTRO, 2008, p. 21). A propósito, a escritora narra a história da personagem, de mesmo nome da obra, *D. Narcisa de Villar*, órfã que, por volta dos doze anos de idade, deixa Portugal e vem para a cidade brasileira de Ponta Grossa para viver com os três irmãos, sendo o mais velho ligado ao serviço do governo português. A jovem fica aos cuidados de uma índia, Efigênia, e de seu filho, Leonardo, com os quais passa a admirar os indígenas, diferentemente de seus irmãos, homens de caráter violento.

Narcisa e Leonardo crescem juntos, e o amor entre eles é revelado diretamente quando os irmãos da moça escolhem para ela um marido rico e português, o coronel Pedro Paulo. A programação do casamento é interdita pelos protagonistas, que fogem em uma canoa e, na travessia, encontram uma tempestade que os leva à Ilha do Mel. Com o panorama desenhado, o leitor acompanha os jovens, que se escondem em uma gruta e, logo que descobertos pelos irmãos de Narcisa, se submetem à crueldade de sofrimento que ultrapassa os limites da vida.

Figura 3 – Capa da edição on-line de *D. Narcisa de Villar*



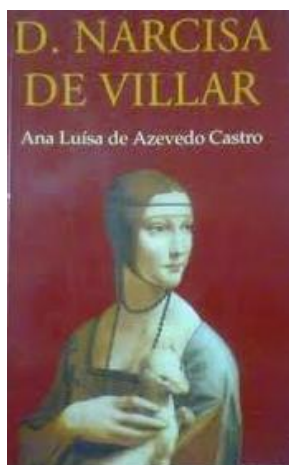
Fonte: <https://www.travessa.com.br/d-narciza-de-villar-1997/artigo/3a9acd63-3963-4dbf-ada7-6fca0e28df79>

A intensidade emocional das cenas de fuga é marcada pela fragilidade da canoa e da tempestade que os afasta do destino pretendido, levando-os a se refugiarem na gruta, onde são assassinados. Além dessas tensões reproduzidas nos tons sombrios da capa do livro (Figura 3), outra surpresa fica por conta da dramaticidade provocada pela revelação da índia Efigênia: Leonardo é filho de um irmão de Narcisa, D. Luís.

Sob essa perspectiva, a escritora mostra domínio narrativo ao indicar a voz de uma narradora produzindo o deslocamento do tempo da escrita, de 1858, para o “dia de todos os Santos, 1º de Novembro de 1669”, período em que os fatos narrados acontecem (CASTRO, 2008, p. 77). No local da trama, o cenário envolve fé, medo, castigo, morte e, pela densidade das cenas, a narrativa torna-se propícia para a adaptação em vídeo, como circula *D. Narcisa de Villar* no YouTube. A plataforma digital combina artes plásticas e literatura, roteirizando, de modo geral, os passos da donzela, uma protagonista representada pela pureza e graciosidade.

É preciso recordar, seguindo o pensamento de Roger Chartier, “que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido)” e “que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja” (CHARTIER, 1991, p. 182), que não dependa das formas impressas ou digitalizadas pelas quais alcançam os que deles se apoderam. O recorte paratextual sugerido lembra a multiplicidade de informação que um livro pode carregar sem fazer fronteira editorial; assim, o romance *D. Narcisa de Villar* sai das estantes de material impresso para o conteúdo *on-line*, conforme a imagem:

Figura 4 – Capa da edição on-line de *D. Narcisa de Villar*



Fonte: Caju (2012)

O resultado, disponibilizado no *site* em 18 de abril de 2012, trata da biografia e das particularidades de uma história contada e protagonizada por uma jovem; o áudio ainda faz referência à intertextualidade narrativa no que diz respeito à criação da protagonista de Machado de Assis, Capitu, em *Dom Casmurro*, de 1899, como aparece na transcrição (Figura 5).

Figura 5 – Capítulo “Intertextualidade entre D. Narcisa e Dom Casmurro”

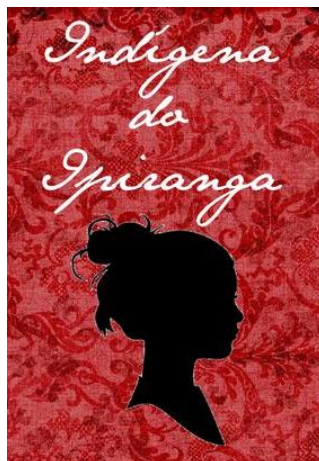
Lembre-mos de que homens escrevem em 1800, não mulheres. Ao gênero feminino, era relegado o plano das artes domésticas, não das intelectuais. A possibilidade de escutarmos e lermos esse testemunho nos traz à mente uma Capitu, a que “tinha já idéias atrevidas”, a que “as curiosidades dariam um capítulo à parte”. Temos uma narradora-quase-Capitu, sem os impulsos e as decisões da criação machadiana, é óbvio, mas com um princípio, talvez, de revolução feminina, no erguer a voz ao alto das artes literárias e bradá-la, mesmo que paradoxalmente frágil.

Fonte: Caju (2012)

É interessante comentar que Capitu e Narcisa estão em planos estéticos narrativos diferentes, uma é protagonista criada sob o ponto de vista de Machado de Assis; enquanto a outra história é contada sob o ponto de vista feminino. Apesar das perspectivas diferentes, os discursos tratam de ressaltar a presença da mulher no século XIX, quando as escritoras desafiaram com as letras inúmeras lacunas sociais e culturais, como se observa pelos registros

atuais de suas produções, aqui, ilustradas pelas obras nomeadas. Na busca de epitextos que justifiquem tal argumento, encontra-se a literatura de *D. Narcisa de Villar* no formato de vídeo de Carla Botteon, de 11 de novembro de 2015:

Figura 6 – *Indígena do Ipiranga*



Fonte: Botteon (2015)

A produção eletrônica de Carla Botteon, com o título *Indígena do Ipiranga*, oferece ao público um trabalho completo sobre a oitocentista, além de comentar sobre o uso de pseudônimo por escritoras da época, o que seria uma forma de as mulheres se defenderem dos ataques da crítica, bem como de fortificar a memória cultural na exposição de biografias, oferecendo dados de que Ana Luísa de Azevedo Castro: a) nasceu no município de São Francisco do Sul, provavelmente em 1823; b) foi escritora do primeiro romance brasileiro de autoria feminina; c) foi professora primária, diretora escolar, casando-se no Rio de Janeiro, local em que faleceu no ano de 1869 e d) está em periódicos e em catálogos de livrarias no século XIX (Figura 7).

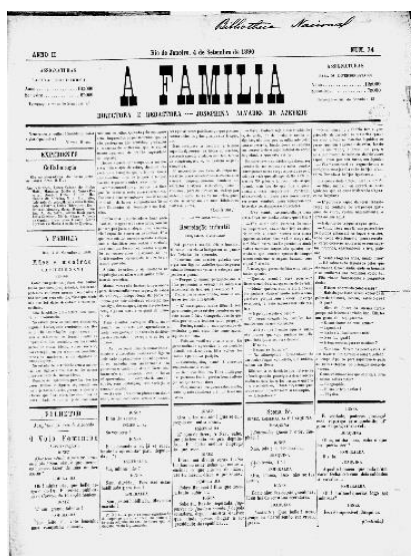
Figura 7 – Capítulo VII, página 12, Edições de *D. Narcisa de Villar*



Fonte: Botteon (2015)

Igualmente, Josefina Álvares de Azevedo, autora de *O voto feminino*, peça teatral concentrada no direito das mulheres ao voto, criou o periódico *A Família*, para expor ideias literárias e sociais. Jornal que circulou de 1888 a 1897, primeiro em São Paulo, depois no Rio de Janeiro, servindo à luta por direitos feministas, à discussão do trabalho remunerado e ao movimento sufragista. Pela ausência dos documentos de historiadores brasileiros, sabe-se pouco da vida pessoal dessa escritora e, por ora, os dados disponíveis são: a data e o local de nascimento da escritora, em Recife, a 5 de março de 1851, bem como de falecimento, no Rio de Janeiro, aos 62 anos, em 1913, deixando dois filhos e uma irmã – registros encontrados na comunicação digital da Livraria do Senado. Essa vida ficou fora dos documentos públicos e os privados ainda não foram conhecidos.

Figura 8 – *O Voto Feminino* no jornal *A Família*.



Fonte: *A Família* (2 out. 1890, p. 2)

No acervo da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, *O voto feminino*, de Josefina Álvares de Azevedo, é apresentado em forma de folhetim, conforme ilustração, em pé de página, das edições do Rio de Janeiro de 21 de agosto a 13 de dezembro de 1890. A peça gera discussões pelo texto de frases curtas, delineado por um tom de comédia e politizado a partir do ponto de vista da mulher. É relevante destacar que as mulheres brasileiras tiveram direito ao voto em 1932. Assim, o resultado do empenho oficial contou também com a ação intelectual da escritora pernambucana, que não se intimidou diante da oposição masculina. Diz Zahidé Lupinacci Muzart que homens letrados, mesmo sem ler os enredos de autoria feminina, à época da escritora dos oitocentos, ajustavam as tramas a aspectos “de cunho emocional e fantasioso” (MUZART, 1995, p. 5), condenando-as ao isolamento. Apesar das circunstâncias preconceituosas, *O voto feminino*, com os personagens Joaquina e o noivo Antônio, criado do Dr. Florêncio, simula uma crítica moralizante que serve para marcar a emancipação das mulheres, que insistiam em mudanças na sociedade e nas famílias.

A peça favorece que Joaquina sonhe com uma posição social e funções no lar diferentes das usuais, inquietando os conceitos do noivo, pois, para ele, o lugar da mulher seria na “ponta da [cozinha] ou, quando muito, na do quintal!” (transcrição do jornal *A Família* de 16/10/1890, p. 2). Para discordar do ponto de vista masculino, Josefina Álvares de Azevedo encena a mulher na vida pública, viabilizando uma sociedade feminina que pode ser deputada, “senadora, depois ministra, e talvez que ainda [possa] chegar a ser presidente da república...”

(*A Família*, 2 out. 1890, p. 2, 76). No teatro ou em redações jornalísticas, Josefina não permite o enfraquecimento das mulheres em suas lutas. Esta é razão para os intensos argumentos de combate à severidade oficial, feitos pelo exemplo de inovação e esclarecimento, configurados em manifestações artísticas e jornalísticas.

Figura 9 – *A mulher moderna*



Fonte: Sales (2019)

Nos portais de domínio público, o livro *A Mulher Moderna*, que faz parte da Coleção Escritoras do Brasil, editado pela Biblioteca do Senado Federal (Figura 9) está no Tags de Gabriela Sales, postado em 21 de março de 2019. No volume ilustrado, a capa destaca o nome, a foto de Josefina Álvares de Azevedo e o jornal, produção da escritora, fazendo com que ela seja colocada no ambiente editorial brasileiro de divulgação contemporânea. Para lembrar, segundo Gérard Genette (2009, p. 30), a capa é um suporte paratextual visto como “primeira manifestação do livro que é oferecida à percepção do leitor”. Outro espaço da mídia ocupado pela escritora é o da *Folha de S. Paulo*, na coluna “Poder”, de Paula Sperb, de 11 de novembro de 2019, conforme ilustração (Figura 10). O título da manchete tem relação com os 130 anos da República e com a abordagem anterior da Livraria do Senado, justificando, de maneira similar, a presença/ausência do nome da escritora pernambucana na República – apesar da colaboração na história do voto para mulheres brasileiras.

Figura 10 – Mulheres



Fonte: Sperb (2019)

No contexto da Folha de S. Paulo, na manchete “Mulheres viram chance de voto na proclamação da República, mas acabaram excluídas”, de Paula Sperb, encontra-se o nome de Josefina Álvares de Azevedo. Do mesmo modo, no sistema de apoio ao ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC⁴, o nome e a obra de Ana Luísa de Azevedo Castro são referências na disciplina optativa “Literatura em Santa Catarina”. Apesar da aliança com editoras e mídia brasileira no conjunto da apresentação das escritoras dos oitocentos, Constância de Lima Duarte considera que foi “realizada uma parte da tarefa”, mas a historiografia literária brasileira requer o “fortalecimento de uma consciência crítica de perspectiva feminista” com maiores comprometimentos de divulgação social e cultural. Melhor dizendo, é preciso “reescrever a história da literatura brasileira incluindo estas [...] escritoras” separadas da exposição dos eventos da crítica literária brasileira do século XIX (DUARTE, 2018, p. 183

3 AO FINALIZAR

De acordo com as informações oferecidas pelas bibliotecas literárias virtuais, Ana Luísa de Azevedo Castro e Josefina Álvares de Azevedo alcançam o atual mercado de editores que permitem manter os nomes das oitocentistas nas referências de leitores contemporâneos. Portanto, a fala dos redatores, em plataformas digitais, é o ponto de conexão das obras com o

⁴ Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=26194>. Acesso em: 5 set 2021.

público, as quais migram do livro impresso para as estantes virtuais, sendo destacadas como vozes femininas de narrativas que transitam como um dos grandes nomes do século XIX.

Elas tiveram suas poéticas limitadas pela recepção canônica que era determinada por imposições masculinas, educativas e familiares; motivo para se falar da divulgação atual de mulheres que ficaram, por longa data, fora do contexto de pesquisas críticas e históricas nacionais. A reflexão deve contribuir para o movimento permanente de reconhecimento das autoras que, em períodos de vida diferentes e gêneros literários opostos, criaram direcionamentos para a emancipação do feminismo que se conhece hoje.

As estreitas ligações da análise com o paratexto, sobretudo em relação ao lugar do epitexto formulado por Gérard Genette, descrevem autoras que, se não foram propriamente feministas, lutaram por ideias de liberdade. Ademais, é interessante pensar que as propagandas interligadas às questões do paratexto com circulação virtual devem resguardar as artistas e as narrativas do desaparecimento do acervo literário nacional. Essa é uma das provas usadas com as quais o estudo, voltado à produção *on-line* fora do livro impresso, pode estabelecer a continuidade da recepção editorial das obras e autoras sugeridas junto a um público diversificado de leitores.

REFERÊNCIAS

A Família: jornal litterario dedicado à educação de mãe de família. São Paulo, 1888-1889; Rio de Janeiro, 1889-1894. Disponível em: <http://bdlb.bn.br/acervo/handle/123456789/38623>. Acesso em: 12 maio 2014.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 28. ed. São Paulo: Ática, 1994.

D. Narcisa de Villar, Ana... Disponível em: www.amazon.com.br/Narcisa-Villar-Luís-a-Azevedo-Castro-ebook. Acesso em: 12 fev. 2020.

AZEVEDO, Josefina Álvares de. **A mulher moderna**. Brasília: Livraria do Senado, [s.d.]. (Coleção Escritoras do Brasil) Disponível em: https://livraria.senado.leg.br/index.php?_route_=a-mulher-moderna-colecao-escriptoras-do-brasil. Acesso em: 18 fev. 2020.

AZEVEDO, Josefina Álvares de. **O voto**. A Família, n. 77, 2 out. 1890. BIBLIOTECA DO SENADO. **Fotos**. Disponível em: https://livraria.senado.leg.br/index.php?_route_=a-mulher-moderna-colecao-escriptoras-do-brasil. Acesso em: 10 fev. 2020.

BOTTEON, Carla. **Índigena do Ipiranga**, 11 nov. 2015. Disponível em: https://issuu.com/carlabotteon/docs/dossi___pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

CHARTIER, Roger. **Mundo como Representação**. Texto publicado com permissão da revista *Annales* (n. 6, p. 1505-1520, Nov.-dez. 1989). O original em francês encontra-se à disposição do leitor no IEA para eventual consulta em *Estudos Avançados*, v. 11, n. 5, 1991.

CASTRO, Ana Luísa de Azevedo e (YPIRANGA, Indygena do). **D. Narcisa de Villar**. 5. ed. Florianópolis: Mulheres, 2008.

CAJU. **Atividade de pesquisa de Literatura**. Ana Luísa de Azevedo Castro, D. Narcisa de Villar, 18 abr. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yVD8DVfgtqI>. Acesso em: 23 fev. 2020.

DIOGO, Luciana. **‘D. Narcisa de Villar’ em Folhetim, Ana Luísa de Azevedo e Castro – A Marmota (RJ) 13/04/1858 – 06/07/1858**. Memorial de Maria Firmina dos Reis. Disponível em: <https://mariafirmina.org.br/d-narcisa-de-villar-em-folhetim-ana-luisa-de-azevedo-castro-a-marmota-rj-13-04-1858-06-07-1858/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DUARTE, Constância Lima. **Escritoras nordestinas do século XIX: resgate e história**. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, n. 59, p. 177-184, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/28871/17109>. Acesso em: 3 fev. 2020.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

HEMEROTECA. Digital da Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervodigital/paiz/178691>; <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx;microfilmeseacervoimpresso>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MUZART, Zahidé Lupinacci. **A questão do cânone**. *Anuário de Literatura* 3, p. 85-94, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5277/4657>. Acesso em: 23 jul. 2015.

SALES, Gabriela. **Livro resgata papel da mulher na construção da identidade brasileira**. *Correio Braziliense*, 21 mar. 2019. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/03/21/interna_cidadesdf,744319/livro-resgata-papel-da-mulher-na-construcao-da-identidade-brasileira.shtml. Acesso em: 10 fev. 2020.

SPERB, Paula. **Mulheres viram chance de voto na proclamação da República, mas acabaram excluídas**. *Folha de S. Paulo*, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/11/mulheres-viram-na-proclamacao-da-republica-chance-de-voto-mas-acabaram-excluidas.shtml>. Acesso em: 2 fev. 2019.