

ORGANIZADORES

Suzana Vinicia Mancilla Barreda

Regina Baruki-Fonseca

Dario Ferreira Sousa Neto

VEREDAS DA **LINGUAGEM**

PRODUÇÃO ACADÊMICA
NOS CURSOS DE LETRAS
DO CPAN/UFMS



ORGANIZADORES

Suzana Vinícia Mancilla Barreda

Regina Baruki-Fonseca

Dario Ferreira Sousa Neto

VEREDAS DA LINGUAGEM

PRODUÇÃO ACADÊMICA
NOS CURSOS DE LETRAS
DO CPAN/UFMS



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

Conselho Editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 278-COED/AGECOM/UFMS,
DE 28 DE FEVEREIRO DE 2025.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro – Presidente

Elizabeth Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Maria Lúgia Rodrigues Macedo

Cid Naudi Silva Campos

Andrés Batista Cheung

Ronaldo José Moraca

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Veredas da Linguagem, II [recurso eletrônico] : produção acadêmica nos cursos de Letras do CPAN/UFMS / organizadores, Suzana Vinícia Mancilla Barreda, Regina Baruki-Fonseca, Dario Ferreira Sousa Neto. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2025. 134 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-7613-709-2

1. Línguas e linguagem. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Escolas de letras – Trabalho científico de campo. I. Barreda, Suzana Vinícia Mancilla. II. Baruki-Fonseca, Regina. III. Sousa Neto, Dario Ferreira.

CDD (23) 407

Bibliotecária responsável: Jakeline de Souza Costa – CRB 1/3090

ORGANIZADORES
Suzana Vinicia Mancilla Barreda
Regina Baruki-Fonseca
Dario Ferreira Sousa Neto

VEREDAS DA
LINGUAGEM II:
PRODUÇÃO ACADÊMICA
NOS CURSOS DE LETRAS
DO CPAN/UFMS

Campo Grande - MS
2025



© dos organizadores
Suzana Vinícia Mancilla Barreda
Regina Baruki-Fonseca
Dario Ferreira Sousa Neto

1ª edição: 2025

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica:
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão:
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-709-2

Versão digital: abril de 2025

Obra contemplada no Edital AGECON nº 4/2023
Seleção de Propostas dos Programas Institucionais para Publicação pela Editora UFMS -
Fluxo Contínuo.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

PREFÁCIO

Veredas da Linguagem no Grande Sertão da Vida é o percurso que Riobaldo faz entre o impossível pacto com o diabo e o amor não assumido pelo jagunço Diadorim. É na espreita da obra roseana que foi pensado e proposto o título deste livro, uma coletânea de textos resultados de trabalhos entre docentes e acadêmicos nos cursos de Letras Português e Espanhol e Letras Português e Inglês do Campus do Pantanal da UFMS.

Obviamente, nossas veredas não têm a profundidade estilística do Sertão de Guimarães Rosa, mas o Pantanal também tem seus mistérios. E qualquer mistério nada mais é que esse esconder e revelar das palavras. É sempre um mistério o debruçar reflexivo sobre as palavras que preenchem o imaginário social. Seja olhar a língua em sua funcionalidade técnica ou poética, seja observar os jogos sintáticos e enunciativos das palavras no texto, ou seja flagrar o texto como arma no processo de disputa e negociação dos valores políticos, sociais e poéticos que preenchem o imaginário do leitor.

É este o pacto que os organizadores do livro propõem ao leitor: percorrer cada linha, cada página, cada capítulo deste livro em busca do mistério da palavra. Mas vá com a dúvida sempre, pois a dúvida é a única garantia deste sertão profundo da leitura. Ao final do livro, caberá ao leitor responder à pergunta que perturbou a narração de Riobaldo: houve um pacto ou tudo resultou apenas deste misterioso ato de imaginar?

Podemos apenas desejar aos leitores desta obra uma boa leitura.

SUMÁRIO

1 FRONTEIRA BOLÍVIA-BRASIL: LÍNGUAS E CULTURAS NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS EM ARROYO CONCEPCIÓN

Sander Kaio Brandão de Souza

Suzana Vinicia Mancilla Barreda11

2 A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Jhennifer Raissa Diniz Dias

Regina Baruki-Fonseca.....30

3 O EXÍLIO E A INTERTEXTUALIDADE NA LÍRICA DE MANUEL ALEGRE

Karis Marques Ferreira dos Santos

Carina Marques Duarte.....50

4 PERIPÉCIA, RECONHECIMENTO E MASCULINIDADE EM DOIS CONTOS MACHADIANOS

José Cleiton Aguiar da Silva

Dario Ferreira Sousa Neto.....65

5 “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”, CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA MESCLA DO FICTICÍO COM A REALIDADE SOCIAL

Aparecida Donizeti da Silva

Joanna Durand Zwarg82

**6 MI SOCIO E LOS HERMANOS CARTAGENA: IDENTIDADES
NACIONAIS NO CINEMA BOLIVIANO**

Mirian Aparecida Meaurio

Joanna Durand Zwarg96

**7 A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA
LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDA-
MENTAL**

Ana Beatriz de Oliveira Feitosa

Regina Baruki-Fonseca 110

POSFÁCIO

..... 129

SOBRE OS AUTORES

..... 131

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

A linguística e a literatura desempenham papéis fundamentais nos cursos de Letras no Brasil, proporcionando aos estudantes um entendimento profundo da língua, sua estrutura, evolução histórica e suas diversas manifestações literárias. Além disso, a interação entre linguística e literatura promove uma visão mais abrangente e enriquecedora da cultura e da identidade brasileira, ampliando horizontes acadêmicos e profissionais.

Para contribuir com tais conhecimentos, tenho o prazer de apresentar a vocês uma obra que traz reflexões profundas sobre a linguagem e suas representações em diferentes esferas da sociedade brasileira e além de suas fronteiras.

Este livro, composto por sete capítulos, oferece uma rica análise de diversas manifestações linguísticas e literárias produzidas por docentes e discentes dos Cursos de Letras do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Corumbá-MS.

No primeiro capítulo, há uma rica análise sobre as representações linguísticas e culturais que permeiam os anúncios publicitários na região fronteiriça entre Bolívia e Brasil. Essa jornada por uma paisagem linguística diversificada é um convite à reflexão sobre a riqueza e a complexidade de uma região que vive a fusão de duas culturas.

Avançando na leitura, o segundo capítulo nos leva ao universo do ensino de língua inglesa, propondo estratégias metodológicas inovadoras que integram a literatura ao processo educacional, fomentando o desen-

volvimento do letramento literário e o despertar do interesse pela leitura literária.

Ao chegar ao terceiro capítulo, somos convidados a mergulhar no universo lírico de Manuel Alegre, explorando a poética do exílio e a maneira como ele se entrelaça com as ricas tradições literárias para expressar a angústia e a esperança do desterro.

O quarto capítulo nos guia pelas narrativas intrincadas de Machado de Assis, analisando os procedimentos composicionais que apresentam as figuras masculinas em destaque em duas de suas obras icônicas, oferecendo uma análise detalhada dos elementos aristotélicos presentes em sua ficção.

O quinto capítulo, por sua vez, nos apresenta à literatura evocativa de Conceição Evaristo, no qual a realidade social se mescla de maneira harmoniosa com o fictício, propondo uma reflexão necessária e contemporânea sobre o contexto social brasileiro, marcado por sua história e cultura afro-brasileira.

No sexto capítulo, as autoras constroem uma análise focada no cinema boliviano por meio de duas obras primas de Paolo Agazzi. As investigações giram em torno das identidades nacionais latino-americanas, exploradas nos filmes, traçando um panorama de como essas influências são refletidas na sociedade boliviana.

No último capítulo, as autoras traçam um caminho promissor para a evolução do ensino de inglês no Brasil ao enfatizarem a importância da ludicidade no processo educacional. Por meio de uma abordagem centrada na oralidade e na utilização de técnicas lúdicas, são propostas atividades práticas que buscam não apenas facilitar a aprendizagem, mas também despertar o interesse genuíno das crianças pela língua inglesa.

Cada capítulo desta obra não lança apenas luz sobre aspectos par-

ticulares da linguagem e sua representação em diferentes contextos, mas também fomenta uma avaliação mais profunda das riquezas e complexidades das representações linguísticas e culturais da nossa sociedade.

Com uma abordagem acadêmica específica e acessível, este livro se destina tanto a estudiosos da linguagem quanto a leitores específicos em aprofundar seus entendimentos sobre as nuances da representação linguística e literária em diferentes meios.

Convidamos você a embarcar conosco nesta jornada de descobertas e apreciação das representações multifacetadas da linguagem. Agradecemos o seu interesse e desejamos uma leitura enriquecedora!

Adriana Viana Postigo Paravisine

FRONTEIRA BOLÍVIA-BRASIL: LÍNGUAS E CULTURAS NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS EM ARROYO CONCEPCIÓN

Sander Kaio Brandão de Souza
Suzana Vinicia Mancilla Barreda

O Introdução

O Curso de Letras com habilitação em português e espanhol do Campus do Pantanal foi fundado em 2007 em Corumbá. A característica que o distingue de outros cursos de Letras no estado de Mato Grosso do Sul é sua localização em uma região de fronteira internacional, neste caso, entre a Bolívia e o Brasil. Esse fato tem delineado muitas das pesquisas que se desenvolvem a partir do cenário fronteiriço, reconhecido como sociolinguisticamente complexo.

Assim, a múltipla composição linguística e cultural existente na fronteira está presente, não apenas nas línguas faladas, mas também nas representações escritas. A língua e a cultura são referências fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo que visa destacar os registros nos anúncios publicitários expostos em áreas públicas no comércio em Arroyo Concepción, distrito de Puerto Quijarro (BO).

Isso posto, o objetivo geral deste trabalho é analisar de que maneira as representações linguísticas e culturais estão materializadas nos anúncios publicitários na área comercial central de Arroyo Concepción. Entre os objetivos específicos mencionamos: verificar a diversidade linguística das variedades do castelhano¹; detectar a presença de línguas

¹Optamos pelo termo castelhano como nominativo para a língua boliviana, visto que a Constituição do Estado Plurinacional e a *Academia Boliviana de la Lengua* a nomeiam desse modo. Disponível em: <https://www.academiadelalengua-bo.org/spip.php?rubrique19>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.)

originárias; destacar os registros escritos em português e localizar manifestações escritas da mistura do português e do castelhano.

Este estudo se justifica dada a inexistência de pesquisa similar que nos aproxime às formas escritas em espaços públicos em Arroyo Concepción por meio da publicidade como um referente cultural e a representação de identidades que transitam na dinâmica de fronteira..

O local para a obtenção dos materiais para análise está centrado especialmente na *Av. Luís Salazar de la Vega* e nas ruas que contornam o *Centro Comercial 12 de Octubre* em Arroyo Concepción, conhecido popularmente como “feirinha”. As fotografias compõem acervo particular, registradas entre os meses de setembro a novembro de 2019. A escolha da região deve-se à grande movimentação de brasileiros, bolivianos e pessoas de outras nacionalidades que transitam por essas ruas.

Características do lugar: noções dos aspectos público e privado

O município boliviano de Puerto Quijarro foi fundado no dia 18 de julho de 1940 pelo Sr. Antonio Quijarro e criado pela lei nº 1.263 no dia 30 de setembro de 1991, como Segunda Sessão Municipal da Província Germán Busch do Departamento de Santa Cruz, durante a presidência de Lic. Jaime Paz Zamora. Segundo dados oficiais do Instituto Nacional de Estatística – INE, com base no Censo Demográfico e Habitacional de 2012, a cidade conta com uma população total de 16.659 habitantes. O território é dividido em Puerto Quijarro e Arroyo Concepción, este último na condição de distrito e o primeiro a sede do município fazem fronteira com o Brasil. Da linha fronteira até a área urbana de Corumbá há aproximadamente 5 km de distância pela Rodovia Ramón Gomes.

Conhecida como a capital do Pantanal, Corumbá está localizada no estado de Mato Grosso do Sul, região centro-oeste do Brasil. De acor-

do com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população estimada ultrapassa 96.000 habitantes, sendo o quarto município mais populoso do estado.

Corumbá é uma das cidades mais antigas, fundada em 1778, conhecida por sua diversidade cultural, com influências marcantes de indígenas originários da região, bolivianos, paraguaios, argentinos, uruguaios, árabes, italianos, portugueses entre outros, diversidade que se expressa na culinária, na música, na religião, nas tradições e outras manifestações culturais.

Do outro lado da fronteira, o distrito de Arroyo Concepción é a área urbana mais próxima ao ponto de passagem da linha internacional que demarca a divisão entre Bolívia e Brasil. Constata-se um fluxo cotidiano regional bastante diversificado que atende uma ampla gama de motivos, entre os quais: trabalho nos diferentes segmentos, por exemplo no setor comercial e a prestação de serviços; estudos na educação básica e superior; atendimento médico; lazer; compras, entre outros (Costa, 2013; Fernandes, 2014; Espírito Santo, Costa E Benedetti, 2017),

Conforme o *Plan Territorial de Desarrollo Integral* (PTDI) de 2016, as principais características socioculturais da população do Município de Puerto Quijarro são constituídas a partir de um fluxo migratório de 12,61%, de acordo com a Taxa de Migração do censo de 2001, de famílias provenientes de comunidades indígenas regionais, bem como as comunidades rurais de *San Pedrito y Carmen de la Frontera*. Há também famílias de outras zonas fronteiriças, especialmente do Brasil, associações comunitárias, comunidades rurais e de regiões urbanas, camponesas e criadores de gado. Somado a isso, os fluxos provenientes de outros departamentos da Bolívia compõem o quadro social local, apresentando uma diversidade sociocultural fundida e integrada principalmente no trabalho.

As áreas residenciais destinadas especificamente ao uso da moradia admitem atividades complementares que, devido a sua localização

geográfica, geram operações comerciais nas principais vias. As atividades de serviço e comércio em geral são, sem dúvida, a principal prática de natureza produtiva e predominante na área urbana de Puerto Quijarro (PTDI, 2016). Essas atividades estão concentradas na *Av. Luís Salazar de la Vega* e nela está exposta uma multiplicidade de ofertas de serviços de transporte, mecânicos, lava-jatos, borracharias, postos de gasolinas, cambistas, restaurantes, pensões e todo tipo de comércio, os quais facilitam a atenção à população e turistas que visitam o lugar.

Para refletir sobre os espaços públicos, citamos Delgado e Malet (2007, n.p), “*cada día se contempla crecer el papel de la noción de espacio público en la administración de las ciudades*”, isto é, o espaço público é constantemente criado e recriado. Exemplificando, o comércio boliviano, cenário desta pesquisa, é em si privado, porém é destinado ao público. São comerciantes que alugam ou que dispõem um espaço para a venda de seus produtos ou serviços destinados aos consumidores.

Os mesmos autores pontuam que o conceito de espaço público está relacionado ao reconhecimento da pluralidade de usos, significados e funções de um espaço de e para encontros e cruzamentos. É nele que se desenvolvem atividades coletivas em que acontecem trocas, mediante o convívio entre os diversos grupos que compõem a sociedade.

A existência do espaço público está diretamente relacionada com a formação de uma cultura agregadora e compartilhada entre os cidadãos, isso porque, ao transitar no espaço público, percebemos e adquirimos conhecimentos a partir de canais de comunicação, como cartazes, fachadas e letreiros, presentes nas ruas. Portanto, é intrinsecamente o lugar mais democrático da cidade ao facilitar o intercâmbio heterogêneo em tempo, espaço, idades, gêneros, nacionalidades e identidades.

Nas palavras das arquitetas Nobrega e Duarte, o objetivo da publicidade nesse contexto consiste em “[...] discutir em que medida

a publicidade pode de fato romper com a identidade cultural de áreas urbanas, ou mesmo como esta pode gerar novas identidades, a partir da efêmera dinâmica contemporânea dos veículos de comunicação” (Nobrega; Duarte, 2009, p. 223).

Isso posto, considerando que este estudo analisa formas escritas em cartazes e anúncios expostos no comércio de Arroyo Concepción, serão apresentadas as línguas em circulação nesse contexto.

Línguas em trânsito na fronteira: o castelhano boliviano

A composição linguística no município fronteiriço de Puerto Quijarro é tão variável, quanto os falantes das diversas línguas presentes na comunicação cotidiana. Conforme descrito anteriormente, à população local, oriunda de lugares próximos, somou-se à população proveniente da região Andina e dos vales bolivianos.

Também é necessário considerar que a presença do português não se dá apenas pela proximidade como línguas em contato fronteiriço com o castelhano boliviano, mas como uma língua que compõe a variedade oriental boliviana. (Ramírez Luengo, 2012)

Esse cenário linguístico está expresso no último Plan Territorial de Desarrollo Integral, O gênero é a realização concreta, seja pela escrita ou pela fala. Os tipos textuais diferem no sentido de serem sequências linguísticas intrínsecas do texto. Segundo Marcuschi (2002, p. 2), os tipos textuais:

*Los idiomas más hablados en el municipio son el **castellano**, **portugués** y en menor proporción el idioma originario **ayoreo** y **bésiro**, por la migración de la población del interior del país a las zonas fronterizas, una fracción de la población es de habla **quechua** y **aymara**. (Puerto Quijarro, 2016, p. 25, destaques nossos).*

Em conformidade com esse documento, as línguas mais faladas em Puerto Quijarro são o castelhano e o português. Estabelecendo um comparativo com o *Plan de Desarrollo Municipal* (PDM) de 2001, em que se lê: “*La población del Municipio habla los siguientes idiomas: Castellano, Quechua, Chiquitano y Extranjero (Portugués)*.” (Puerto Quijarro, 2001, p. 27).

Fazendo um comparativo entre ambos os documentos, observamos que o português esteve presente, no primeiro considerado um idioma estrangeiro, mas, 15 anos depois, passa a ser reconhecido como uma língua que compõe o repertório linguístico local depois do castelhano.

Entre as línguas originárias, mesmo aquelas procedentes de outros contextos geográficos, o *quechua* e o *aimará* têm destaque na comunicação entre amigos, conhecidos e familiares. Com relação às outras duas línguas mencionadas no PDTI, o *ayoreo* e o *bésiro*, esta última compõe a grade curricular da educação básica no município, após a implantação da Lei Avelino Siñani e Elizardo Pérez, conhecida como a Lei 070 da Educação do Estado Plurinacional Boliviano (Bolívia, 2010), embora não seja considerada uma língua de comunicação local, seu papel no resgate cultural regional atende a política de revitalização das línguas originárias na Bolívia.

Sobre os estudos do castelhano boliviano, citamos Coello Vila (1996) e Mendoza Quiroga (2015), linguistas que abordam a situação territorial boliviana dividida nas seguintes macrorregiões: andina, sub andina (vales), e planícies, às quais definiriam as variedades do castelhano boliviano em: *castelhano colla*, *chapaco* e *camba*. Conforme Mancilla Barreda, “[...] o castelhano falado em Puerto Quijarro apresenta pelo menos duas variedades predominantes: o castelhano *camba*, falado pela população de origem local, e o castelhano *colla*, procedente da grande afluência de migrantes nacionais” (Mancilla Barreda, 2017, p. 156). Dessa forma, estamos frente à diversidade *camba-colla* do castelhano dos quais os falantes convivem em interação e miscigenação permanente.

Essa complexa composição marca o cenário sociolinguístico na fronteira,

[...] as línguas que compõem o repertório linguístico dos habitantes expressam seu conjunto de valores, sentidos, crenças, símbolos que identificam culturalmente esses diversos grupos populacionais que interagem no espaço compartilhado nas práticas fronteiriças (Mancilla Barreda, 2017, p. 146)..

Arroyo Concepción, expressa no seu cotidiano uma dinâmica efervescente seja nas relações comerciais, no trânsito ou na rotina das pessoas que circulam por essas ruas em que o comércio tem um papel relevante. Após a breve abordagem sobre as variedades do castelhano boliviano e as línguas nativas no contexto fronteiriço, no próximo item abordamos sobre a publicidade expressa nos anúncios publicitários na área urbana do referido distrito.

Publicidade, representação e identidade nos anúncios

O termo **publicidade** significa a difusão de um texto que, feita por um veículo de comunicação, como: jornal, revista, televisão ou rádio, busca influenciar alguém a comprar um produto, entretanto, seu significado vai além da oferta de um produto. Há também uma função nas relações sociais e culturais. De acordo com Piedras (2004, p. 6), titui-se na atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação do aluno, de forma que, se um aluno não se sair bem em outras atividades e for um bom leitor, a escola terá cumprido, em parte, sua tarefa” (CAGLIARI, 1992, p. 102).

Além de divulgar o produto/serviço anunciado, projetar e suprir necessidades de seu público, a publicidade também veicula elementos que lhe oferecem um sentimento de pertença, através da identificação

em termos classe, etnia, geração, gênero, entre outras representações sociais, utilizadas para aproximar o significado da mensagem do universo cotidiano do receptor.

A publicidade interfere em diversos âmbitos da cultura, incluindo as representações e as identidades. De acordo Semin (2001), as representações sociais são entidades quase tangíveis, pois circundam, entrecruzam-se e cristalizam-se sem cessar por meio de uma fala, um encontro, um gesto, podendo ser impressas em diversos meios de comunicação.

No âmbito desta pesquisa consideramos que os registros publicados nas ruas expressam diversos níveis de comunicação. Por exemplo, anúncios dirigidos a compradores locais, outros dirigidos a clientes brasileiros ou clientes de outras nacionalidades. Para efetivar esse diálogo, os comerciantes farão uso da linguagem verbal e não verbal combinando-as com criatividade para atrair a atenção do seu público alvo.

Para este trabalho, serão analisados os anúncios publicitários e cartazes capturados nos espaços públicos na área central urbana de Arroyo Concepción, em especial na rua que une a *Avenida Luis Salazar de la Vega ao Centro e o Comercial 12 de octubre*, identificado como “A feirinha”. A escolha desse trecho deve-se à grande afluência formada por locais e estrangeiros.

A coleta de dados foi iniciada percorrendo o lugar da pesquisa, registrando, por meio de fotografias, imagens aleatórias de anúncios publicitários expostos. As imagens são tratadas como fontes primárias, isto é, materiais que não foram utilizados para estudos semelhantes. Fontes registradas e coletadas, procurando manter o ambiente em que estas estavam expostas.

Vistas a partir das experiências dos pedestres, as ruas, além de exibir cartazes, quadros, placas, imagens e diversos tipos de comunicação, procura no seu leitor a cumplicidade da leitura, da compreensão da mensagem e do efeito de filiação ao que se pretende transmitir.

Para a leitura e análise das figuras, aquelas selecionadas foram agrupadas em seis conjuntos determinados pelo significado similar ou próximo que forma um campo de representações linguísticas e culturais. Destacamos que esta é uma pequena amostra do que encontramos na região pesquisada.

3.1 Símbolos nacionais dos países vizinhos

A fronteira é o lugar em que as identidades nacionais estão ora associadas ora em confronto e não passam despercebidas suas representações, seja pelos símbolos nacionais ou pelas cores que as representam. Na Figura 1 são expostas as bandeiras do Brasil e da Bolívia, em condição semelhante de tamanho, ambas no mesmo nível e, entre ambos símbolos o nome de um comércio convencional de roupas.

Com mensagem dirigida tanto aos bolivianos quanto aos brasileiros, esta representação convoca o imaginário da isonomia entre as nações vizinhas. Expostas em uma região de fronteira tal representação pode indicar respeito entre ambos países.

Figura 1 – Símbolos dos países Bolívia e Brasil unidos.



Fonte: Acervo pessoal (2019).

3.2 Representação das nacionalidades

Em uma primeira apreensão observa-se a presença do castelhano e da língua inglesa compondo a mensagem da Figura 2 cuja área comercial é de venda de roupas. Na mensagem central encontra-se uma categorização peculiar para os produtos provenientes de outros países como *ropas brasileñas y [sic] importadas*.

Subentende-se que a categoria *ropas brasileñas*, embora provenientes de um país estrangeiro, ocupa uma hierarquia diferenciada das roupas importadas. Esta categorização que desvincula o que é brasileiro dos outros produtos importados, pode estar vinculado a um “sentimento” que Moraes (2016) denomina “estrutura de sentimento” e Williams (2003) detalha na leitura cultural como uma estrutura que atua nos espaços mais delicados e menos tangíveis da atividade social das pessoas.

Figura 2 – As roupas brasileiras pertencentes a região.



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A faixa indica que os interessados podem ser os habitantes locais ou não. É relevante mencionar que há época, o público brasileiro costumava fazer compras de roupas do lado boliviano com muita frequência, esse comércio foi afetado devido à mudança no câmbio do dólar, situação que repercute no aumento de preços e a diminuição nas transações comerciais em Puerto Quijarro.

3.3 Representação de culturas e línguas originárias no castelhano boliviano

Os estudos sobre o castelhano boliviano apontam para as influências das línguas originárias no castelhano proveniente dos colonizadores espanhóis. Tal mistura está expressa nas variedades dialetológicas do castelhano boliviano, adquirindo características próprias em cada região. Os processos de imigração desde épocas ancestrais e os mais contemporâneos estão expressos no castelhano boliviano fronteiriço, a exemplo da Figura 3

Apresenta-se a continuação uma placa com uma lista de opções de comidas de um restaurante com pratos servidos na culinária boliviana. Dentre elas, está o *Silpancho*². Um prato típico muito popular composto por carne magra, acompanhado de arroz, batatas cozidas, vinagrete e ovos fritos. O nominativo *Silpancho* provém da língua quéchua, originária dos Andes e da região dos vales centrais da Bolívia, essa língua, assim como outras línguas originárias compõem o castelhano boliviano. Este termo está descrito no Dicionario da *Asociación de Academias de la lengua española* (ASALE)³

Figura 3 – A presença do quéchua no cartaz gastronômico



Fonte: Acervo pessoal (2019).

² Disponível em: <http://www.cochabambabolivia.net/silpancho>. Acesso em: 18 jun. 2023.

³ Disponível em: <https://www.asale.org/damer/silpancho>. Acesso em: 24 maio 2024.

A **Figura 4** apresenta outro termo da língua quéchua que compõe o castelhano boliviano. Está em um estabelecimento de comércio variado. Um cartaz central domina a informação da empresa de telefonia celular *Tigo* com a divulgação de serviços e promoções. Neste cartaz em especial aparece o termo *Yapa*⁴, também de origem quéchua/aimará, que significa “adicionar outro objeto da mesma matéria ou que sirva para o mesmo uso”⁵, também está descrito no dicionário da ASALE.

Figura 4 – A Cartaz com uso do quéchua em um estabelecimento comercial



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Os comerciantes, especialmente no setor de frutas e verduras, não cedem desconto no valor da mercadoria, em lugar disso, eles dão uma *yapa*, constituída de um acréscimo do produto adquirido, como se fosse um brinde. No ato da compra no mercado, o comprador pede: Dame uma *yapita*, expressando seu desejo de receber algo a mais. Por outro lado, o vendedor, quando condiciona o produto vendido também pode dizer: *Ya está yapado* ou algo equivalente, situação que desenvolve uma cumplicidade entre o vendedor e seus clientes. No exemplo, observamos o termo *yapa*, transportado para o campo semântico da telefonia.

⁴ Disponível em: <https://www.urgente.bo/noticia/sab%C3%ADas-que-la-yapa-data-de-la-%C3%A9poca-de-la-colonia-y-fue-institucionalizada-en-1704>. Acesso em: 20 jun. 2023;

⁵ Disponível em: <https://dle.rae.es/?w=yapar>. Acesso em: 20 jun. 2023.

3.4 Polissemia regional

Considerando a confluência linguística na fronteira, conforme descrito anteriormente, existe a possibilidade da presença de heterossemânticos nas representações escritas em português, castelhano ou na mistura de ambas línguas. Estas são palavras de grafia semelhante, mas que possuem significados totalmente diferentes e inclusive opostos, também conhecidos como falsos cognatos.

A Figura 5 apresenta um cartaz redigido em castelhano. Na lista dos produtos, aparece a palavra *bolo* que, para um boliviano, tem um sentido, mas para um falante de português, um outro completamente diferente.

Trata-se de um termo que compõe a lista dos heterossemânticos, mas com um significado regional. A palavra *bolo* para os brasileiros significa o alimento à base de massa de farinha, assado no forno, geralmente doce. Para os habitantes desta região boliviana, a palavra *bolo*⁶ se refere a uma espécie de líquido doce preparado dentro de saquinhos e congelado, popularmente conhecido em Corumbá como geladinha.

Figura 5 – Heterossemântico regional: bolo.



Fonte: Acervo pessoal (2019).

⁶ Disponível em: <<http://lema.rae.es/damer/>> Acesso em: 20 nov. 2019.

Geralmente os cartazes não apresentam uma uniformidade de campo semântico, mas neste caso todos os itens se referem a um tipo de refresco. O cartaz redigido em castelhano pode conduzir à compreensão de que a palavra *bolo* não se refere ao mesmo significado que em português.

3.5 Representação da língua portuguesa em Arroyo Concepción

A Figura 6 apresenta a entrada de uma loja com os símbolos nacionais dos dois países, as bandeiras sugerem o comércio fronteiriço e o vínculo de cooperação entre ambos países, por esse motivo poderia compor o grupo 3.1, entretanto, diferencia-se desse, pois a mensagem que acompanha as figuras está integralmente escrita em língua portuguesa. Tal fato poderia provocar um estranhamento entre os consumidores locais, mas, ao mesmo tempo, incentiva um sentimento de identificação entre os consumidores brasileiros que visitam a loja.

Figura 6 – Comércio com informações em português



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A respeito do uso dos símbolos nacionais, como as bandeiras, Albuquerque e Souza (2019) pontuam que estes identificam coletivamente as comunidades fronteiriças. Ao mesmo tempo em que promovem a unidade entre uns, estes se distinguem dos “outros” que têm um símbolo representativo diferente, constituindo-se assim um paradoxo ao mesmo tempo de unidade e de diferenciação.

3.6 Situações linguísticas de fronteira

A mescla do português e castelhano ocorre quando duas línguas entram em contato e os falantes as misturam no discurso, isso ocorre também na grafia de alguns cartazes. Como observado nos exemplos a seguir.

A Figura 7 mostra a figura central com o nominativo do comércio *Frial Andrezinho*. O nome Andrezinho está no diminutivo em português, constatado na utilização do encontro consonantal “nh”, combinação inexistente no castelhano. No castelhano, geralmente para o diminutivo é utilizado o sufixo –cito. No cartaz localizado acima do principal, há uma troca do “Z” pelo “C” no nome do comércio. Nota-se que houve a tentativa de passar o nome para o castelhano, visto que nessa língua utiliza-se “Ci” e não “Zi”.

Figura 7 – Representação da mistura entre o castelhano e o português.



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Frial é o local comercial de venda de alimentos resfriados, como queijo, salsicha, mortadela, presunto e também carnes em geral. Os cortes de carne no cartaz principal estão escritos em português e castelhano.

Outra representação de mistura de línguas está na Figura 8. O cartaz expõe a mescla das duas línguas majoritárias da seguinte maneira: *Se necesita vendedora* está escrito em castelhano e à continuação da informação “com experiência” está em português. Nota-se pela presença do acento circunflexo (^) na palavra *experiência*, acento inexistente no castelhano, além da preposição “com”.

Figura 8 – Representação da mistura entre o castelhano e o português.



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Na Figura 9, percebe-se que o comerciante se preocupou em utilizar uma palavra da língua portuguesa, possivelmente devido a afluência de brasileiros no comércio local. A letra ç (cedilha) inexistente no castelhano contemporâneo, somente no português. Observa-se o esforço em utilizar a “ç” na elaboração do cartaz.

Destaca-se a escolha dos termos escritos em português e aquele escrito em castelhano. Na forma, o termo *promoción* está próximo à versão em português “promoção”, já o termo “calça”, não tem proximidade com sua versão em castelhano *pantalón*. Tal escolha parece privilegiar a compreensão do consumidor brasileiro, fato que é reforçado pelo preço exposto em reais, atual moeda brasileira.

Considerações Finais

O espaço público não é somente um trânsito de pessoas, mas também rico em conhecimento, informações, diversidade, identidades e representações. Nas casas de uma determinada rua, por exemplo, estão elementos que, inicialmente, não são percebidos, mas que posteriormente podem revelar conhecimentos subentendidos como a arquitetura da cidade e a história do local. Dessa maneira, os anúncios publicitários presentes neste ambiente carregam informações cruciais para a compreensão de uma sociedade, desde uma fachada de loja até uma lista de produtos disponíveis em um comércio.

O objetivo deste trabalho foi analisar as representações culturais e linguísticas presentes na região urbana de Arroyo Concepción (BO) por meio das representações publicitárias presentes nos cartazes dos espaços públicos. Conforme foi apresentado, a região comercial determinada para este estudo expõe um considerável número de anúncios que foram selecionados, apresentados e analisados como produto da pesquisa.

As imagens constaram sucessivamente que o castelhano e a língua portuguesa estão presentes umas vezes individualizadas, outras misturadas aleatoriamente. Também é possível encontrar representações escritas das línguas originárias que compõem o castelhano boliviano

A maneira expressa revela uma particularidade em cada cartaz. Uma lista de produtos de um restaurante carrega informações de outra

cultura, uma placa dentro de uma loja na “feirinha” utilizando a letra ç, inexistente no idioma do vendedor, revela o interesse e a busca pelo outro, além de demonstrar a presença do público que consome as mercadorias.

Ao que tudo indica este é um estudo pioneiro em abordar o tema das representações linguísticas e culturais neste contexto. O campo de pesquisa é vasto e merece ser aproveitado para estudos futuros na Linguística aplicada, em especial no tema das paisagens linguísticas pode nos permitir explorar e conhecer o trânsito de cultura, línguas, identidades e representações expressas na região da fronteira Arroyo Concepción (BO) e Corumbá (BR).

REFERÊNCIAS

BERG, Tiago José. Território, Cultura e Natureza em Símbolos Nacionais: a representação espacial em Bandeiras. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 02, p. 88-102, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/4709>. Acesso em: 16 jul. 2023.

COELLO VILA, Carlos. Bolivia. In: ALVAR, Manuel. (Org.). **Manual de dialectología hispánica: el español de América**. Barcelona: Ariel, p. 169-183, 1996.

DELGADO, Manuel; MALET, Daniel. *El espacio público como ideología*. Artigo. Jornadas Marx Siglo XXI, Universidade de La Rioja. Longrunho, dezembro de 2007.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinícia. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores**. 2017. 301 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENDOZA QUIROGA, José Guillermo. **Antecedentes lingüísticos para una fisonomía del castellano en Bolivia**. La Paz, 2015. Disponível em: <https://www.academiadelalengua-bo.org/spip.php?article123>. Acesso em: 05 nov. 2022.

NÓBREGA, Carneiro da Cunha Maria de Lourdes; DUARTE, Clarissa Publicidade e identidade na arquitetura do espaço público urbano. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Paraná, v. 1, n. 2, jul. – dez. 2009, p. 223-234

PUERTO QUIJARRO. **Plan de Desarrollo Municipal (PDM)**. Santa Cruz: Gobierno Municipal de Puerto Quijarro, 2007.

PUERTO QUIJARRO. **Plan Territorial de Desarrollo Integral (PDTI)**. Santa Cruz: Gobierno Municipal de Puerto Quijarro, 2016.

PIEDRAS, E. R. Publicidade, representação e identidade: a cultura brasileira na estratégia das havaianas. **Ecoss Revista**, Pelotas, RS, Brasil, v. 8, n. 1, p. 3, 2004.

RAMÍREZ-LUENGO, José Luiz. El léxico del oriente boliviano en el siglo XVIII: una aproximación. **Lexis**, [s. l.], v. 36, n. 1, July 2012, p. 107-128. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/2767>. Acesso em: 16 jun. 2023.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. [19616.

A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Jhennifer Raissa Diniz Dias
Regina Baruki-Fonseca

Introdução

Segundo dados coletados pela 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura*, conduzida pelo Instituto Pró-Livro⁷ entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, o índice de leitura da população brasileira diminuiu de 56% para 52%. Em salas de aula do Ensino Fundamental II, passou de 27,4% para 23,3%.

Para fomentar o interesse pela leitura, é indispensável o letramento literário nas escolas, visto que proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma (Junqueira; Cosson, 2011). Em decorrência, a prática vinculada ao ensino de Língua Inglesa é um valioso meio metodológico de imersão na cultura de diferentes localidades e no ensino da língua estrangeira.

O contexto do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas brasileiras encontra diferentes barreiras, como a precária estrutura física escolar na maioria das instituições, escasso material didático adequado, alunos desinteressados, falta de preparo qualificado dos docentes, horário fragmentado na grade curricular e até mesmo desvalorização da disciplina por parte da escola, dos demais docentes e dos alunos.

⁷ O IPL acredita no poder transformador da leitura e realiza, desde 2007, a pesquisa *Retratos da Leitura*, para conhecer indicadores e hábitos de leitura dos brasileiros, <https://www.prolivro.org.br/>.

A aprendizagem de uma nova língua, tal como a Língua Inglesa, é de imensa relevância em um mundo que está cada vez mais globalizado e plural (Brasil, 2017). Daí resulta a necessidade de conceber o ensino de Língua fora do parâmetro tradicional de frases soltas, preso à gramática, sem o estímulo de leitura contextualizada e metodologia lúdica.

A inserção da Literatura em Língua Inglesa nas salas de aula como método de ensino constitui-se em desafio para o docente. Sua pertinência deve-se ao fato de que a literatura desperta o senso crítico do aluno, chama a sua atenção para diversos aspectos essenciais da sociedade contemporânea, tornando-se fator indispensável de humanização (Candido, 1995). A proposta oficial vincula o ensino da língua ao ensino da cultura estrangeira. A literatura de um país é um excelente meio de ter contato com outras culturas e atrair a atenção para o estudo de línguas estrangeiras.

Há, então, uma demanda para a construção de meios pedagógicos para o incentivo à leitura em Língua Inglesa pelo aluno, assim como para o posicionamento dos docentes em defesa do potencial de tal metodologia de ensino.

Isso posto, indagamos: Como despertar o interesse pela leitura de textos literários em Língua Inglesa na sala de aula do Ensino Fundamental II?

Para tentar responder a essa questão, o objetivo geral deste texto é organizar uma sequência didática, com o intuito de promover a leitura literária em aulas de Língua Inglesa, a fim de provocar o interesse do aluno pela prática e imergi-lo na cultura da língua estrangeira estudada.

O gênero narrativo eleito para desenvolver a proposta foi o conto, devido à sua extensão e ao seu potencial de ser porta de entrada para futuras leituras dos demais gêneros textuais, contribuindo para a formação efetiva e o senso crítico dos leitores.

Além do documento oficial – a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que expõe os eixos vinculados ao ensino da Literatura em Língua Inglesa, as fontes secundárias são tratadas de forma qualitativa, visando a encorajar o uso da Literatura no ensino de Línguas. A Sequência Didática sugerida tem o propósito de desenvolver, especialmente, dois eixos da BNCC (Brasil, 2017), a leitura e escrita, entrelaçando-os com o texto literário.

Tratamos, neste texto, dos seguintes temas: Letramento Literário; o ensino de Língua Inglesa com o uso do texto literário; sugestão de sequência didática.

Verificamos a hipótese de trabalhar o texto literário de forma contextualizada, explorando-o em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A ambientação lúdica busca envolver o aluno e promover a leitura crítica, por meio de exploração da literatura em seus amplos significados, trabalhando a Língua Inglesa e as práticas discursivas.

Leitura e Letramento Literário

Atividades envolvendo a leitura são de extrema relevância no ambiente escolar. São adotadas em todas as disciplinas da grade curricular. Todavia, no contexto de muitas escolas brasileiras, os docentes encontram alunos com baixa habilidade de interpretação de textos. Por vezes, os discentes associam a leitura apenas à decodificação dos signos linguísticos, considerando limitadamente a tradução dos itens lexicais, sem aprofundar-se e imergir-se no que é lido.

Devido a esse fato e ao cenário que aqui desvelamos, constatado principalmente nas disciplinas de Estágios cursadas durante a graduação e na prática docente das autoras, analisamos a pertinência de trabalhar a leitura em seu sentido construtivo, considerando estratégias para a prática

e desvinculando-a da limitada decodificação lexical dos signos. A leitura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001, p. 53): “[...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão no qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.”

Então, a leitura deve ir além da decodificação; deve ocupar um posto maior do que se vê em uma imagem ou se lê em papel. Um dos principais meios para promover tal leitura é o vínculo com a literatura. Pois é pela literatura que podemos compreender o outro e o mundo em volta. Como a literatura é a transcrição do imaginário e suas formas humanas, desempenha uma função fundamental na formação do cidadão.

O contato com a escrita ocorre no dia a dia, independentemente da nossa classe social ou do nosso nível de formação, seja por panfletos, jornais, revistas, receitas, mensagens de aplicativos ou outros meios. Todavia, o primeiro incentivo para a leitura de textos literários costuma acontecer na sala de aula. A leitura deve proporcionar e extrair a troca de sentidos entre autor e leitor e, também, a sociedade. Isso decorre do compartilhamento das experiências. Cosson (2006, p. 27) explica:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro [...] se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e a capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa.

Sendo assim, para professores de língua materna e estrangeira, trabalhar a leitura literária possibilita ampliar os sentidos do que se lê. Com a literatura, o aluno entra em um mundo diferente do seu, mas deve sentir a vontade de vincular suas vivências pessoais, visando à troca de sentidos

entre o texto e o leitor, e entre as variadas leituras de uma mesma obra. É partindo desse pensamento que encontramos, no Letramento Literário, meios para transformar um aluno em um leitor ativo e crítico.

O termo letramento designa as práticas sociais da escrita, abrangendo muito mais do que ler e escrever, ou seja, como utilizamos a palavra escrita socialmente e os sentidos a ela atribuídos. Em sua pluralidade e diversos tipos de letramento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (Cosson; Souza, 2011).

Essa singularidade dá-se pelo fato de a literatura prover sentido ao universo do que se lê. Cabe a ela dar vida ao que é visto ou fantasiado, transformando em escrita, traduzindo lugares, momentos, sentimentos, isto é, usando a palavra por ela mesma.

A escola participa para efetivar o uso do letramento literário, com o professor como mediador. Para tal, é importante a contextualização do texto e a exploração do assunto/tema abordado. Souza e Cosson (2011, p. 103) explicitam que o “Letramento literário enquanto construção dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, como diz, para que diz, e para quem diz”. Dessa maneira, o texto literário amplia seu sentido para quem lê e busca, em sua contextualização, conhecimentos implícitos a serem trabalhados.

Em sala de aula, trabalhar textos literários requer cuidados especiais, desde a escolha do texto até os resultados esperados do exercício da leitura. Entretanto, até chegar ao que se espera, há o que intermedeia a caminhada. De início, a escolha do texto literário deve ser feita com cautela, para que não perca a sua essência. Há livros didáticos que reproduzem excertos de textos literários apenas para trabalhar as questões lexicais, sem esmiuçar os sentidos que a obra traz.

As atividades de leitura podem iniciar, por exemplo, com uma

oficina de leitura, em que o professor retira espaço de tempo da sua aula para dedicação aos passos metodológicos para a leitura em aula. Devemos ter em mente que a escolarização da literatura pode ser conduzida de maneira errônea. Cosson (2006) e Presley (2002) sugerem estratégias de como trabalhar o letramento literário em sala de aula, evitando possíveis falhas e obstáculos.

Para Cosson (2006), o percurso ocorre em quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Nessa linha de pensamento, o docente promove o estímulo ao leitor antes do texto, com a apresentação da obra de maneira sucinta e física do livro. Depois, propõe a leitura, com o propósito de orientar o aluno, ajudando-o sem policiar. Por fim, instiga a interpretação do que foi lido, para a externalização do mundo introduzido no ato da leitura.

Presley (2002) expõe sete estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Elas não precisam ser usadas obrigatoriamente de uma vez só. Mas é crucial elucidá-las ao aluno, de maneira elencada, para que ele compreenda as habilidades demandadas e aprimoradas no ato de ler. O educando tem potencial para, ao final, fazer uso das habilidades sozinho, interpretando o texto lido e escrevendo seus pensamentos com marcadores ou *post-it*.

O uso do letramento literário na escola deve ter o intuito de formar leitores capazes de ler além da decodificação dos signos linguísticos, transformando essa leitura em um ato humanizador, em que o educando participa de maneira criticamente ativa, tornando-se capaz de inserir-se em uma comunidade, trabalhando os sentidos que a leitura profunda produz.

O Ensino da Língua Inglesa vinculado à literatura

A BNCC (Brasil, 2017) considera a Língua Inglesa sob sua perspectiva de língua franca e seu preponderante papel em um mundo cada vez mais globalizado, onde os interesses individuais e entre os países fazem da língua uma ferramenta comunicativa, que favorece a mobilidade, com a interação dos saberes linguísticos. Daí decorre o valor de se desenvolverem meios pedagógicos visando à participação ativa dos alunos, contribuindo para o senso crítico no exercício da cidadania: “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” (Brasil, 2017, p. 241).

O caráter formativo constante na BNCC (Brasil, 2017) pode ser corporificado com a literatura no ensino de Língua Inglesa. É pelo viés da leitura de textos literários que o docente encontra uma prática pedagógica que desvincula o ensino das atividades com enfoque somente na estrutura da língua, o que propicia, ao aluno, a aquisição de conhecimentos socioculturais, sob a perspectiva das significações que ganham as palavras. Tomamos, então, a Língua como caráter humanizador. Cândido (2004, p. 180) conceitua:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Notamos que a literatura transporta o aluno (e qualquer leitor) para diferentes mundos. Na aula de língua inglesa, a literatura proporcio-

na a imersão na cultura da língua-alvo, por meio de textos de diferentes naturezas, com diversas figuras de linguagem, vocabulário amplo e contextualizado. A literatura mantém diálogo com as demais artes. Transita pelas artes cênicas, plásticas, visuais, a música, a política, a mídia, os interesses socioeconômicos e toda questão social dos países. Então, é notório que inserir a leitura de textos literários é de grande valia, mas requer esforço e tempo de preparo, por parte do professor. Um dos entraves é o fato de o Brasil não ter uma tradição de cultura leitora, o que reforça a premência de se levantarem estratégias para a prática pedagógica.

A BNCC (Brasil, 2017) propõe eixos organizadores no ensino de Língua Inglesa: eixo oralidade, eixo leitura, eixo escrita, eixo conhecimentos linguísticos e eixo dimensão intercultural. Para este trabalho, vamos considerar dois desses eixos, a escrita e a leitura.

No eixo leitura, o documento considera a interação do leitor com o texto, viabilizando o reconhecimento dos diferentes gêneros verbais e híbridos. Também enfatiza a leitura como estímulo de caráter crítico, assim como os vários tipos de leituras que podem ser feitos, tanto por sua estrutura lexical como na prática do idioma nos procedimentos da leitura oral e silenciosa. Defende a organização da estratégia de maneira contextualizada, seguindo etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, em exercício das competências já existentes nos alunos ao lerem na língua materna.

A Base discorre sobre dois aspectos no eixo escrita, um processual e colaborativo, em que escrever toma caminhos individuais e supervisionados. Tais caminhos percorrem pela criação do que será escrito e a sua revisão, considerando os objetivos e os receptores daquela produção textual. Mas a prática tem, ainda, um caráter social, com o qual é necessário que a escrita se vincule, concebendo o aluno no espaço de protagonista. Podemos explicar, então, que a escrita é um processo gradativo, iniciando com textos simples até se concretizar em

uma produção com recurso linguístico-discursivo mais elaborado.

Parece haver consenso entre as estratégias orientadas pela coleção *Alive High* (Menezes et al., 2013) na edição *SM Time for literature* e Cosson (2006). A metodologia defendida por Menezes et al. (2013) consiste em etapas nomeadas *before you read*, *reading* e *beyond the words*, que objetivam trabalhar o texto em diferentes momentos. O primeiro é a pré-leitura (*before you read*), quando se introduzem aspectos do texto considerando a realidade do aluno, evitando afastá-lo com elementos de fora de sua vivência, mas não tão simples que não contribuam para o seu aprimoramento. No momento da leitura (*reading*), o livro didático serve como apoio para a prática, assim como para as atividades de estudos lexicais. Na fase pós-leitura (*beyond the words*), as discussões são feitas por alunos, com apoio do professor, sobre o texto lido.

Cosson (2006) recomenda a adoção de uma sequência para a prática de leitura, considerando a **motivação** como estímulo ao aluno antes da leitura literária, em que os sentidos prévios relacionados aos elementos da temática são externalizados. Não é indispensável comentar sobre a obra que será lida. O comentário pode ser feito ou não de maneira temática. O professor pode adotar estratégias como a máquina do tempo, em que os alunos discorrem sobre o ano para o qual voltaram e o que viram por lá. Outra ideia é fomentar uma conversa sobre os temas centrais do livro – é essencial que os alunos tomem nota de seus conhecimentos e discorram, entre si, em forma de debate ou de apresentação de ideias.

A **introdução** é o momento do primeiro contato com a obra que será lida. Nesse procedimento, convém não se prolongar em questões que não contribuam com o tema do texto. A apresentação do autor deve ser feita de maneira sucinta, preferencialmente focalizando os detalhes que auxiliaram o desenvolvimento da obra.

O professor precisa discursar sobre a importância daquele texto literário e a motivação de sua escolha, elencando pequenas informações para aguçar a curiosidade dos alunos. Por fim, segue-se a apresentação física da obra, a fim de que os alunos vejam os detalhes do livro. Pode ser feita uma leitura introdutória ao texto, levantando hipóteses do que virá adiante.

Em seguida, procede-se à **leitura**, com o professor acompanhando todo o processo, visando aos objetivos da prática. É preciso ter em mente que não se trata de um policiamento. É um guia ao aluno, ajudando-o em suas dificuldades. O autor salienta que, se for uma obra extensa, a leitura deve acontecer além da sala de aula, continuando em casa ou em lugar próprio para leitura, como a biblioteca. Para o trabalho da estrutura lexical, podem ser feitas atividades envolvendo o vocabulário, ou a introdução de diferentes textos com a mesma temática, para intervalo na obra lida. O aluno é, nesse processo, um leitor ativo. Não se limitam as suas capacidades cognitivas interpretativas.

Por fim, a **interpretação** fundamenta-se na bagagem e nas vivências de mundo do leitor, levando em conta as suas influências e interligando-as com o texto lido. Por isso, após a leitura, os alunos devem manifestar as suas impressões. Nesse momento, é primordial que ouçam atentamente os colegas, para que reconheçam as diferentes opiniões e leituras acerca de um mesmo texto. Após ouvir e discorrer sobre as suas interpretações, os estudantes devem construir algum tipo de registo, como, por exemplo, por meio da escrita.

Proposta de Sequência Didática

Considerando a proposta metodológica de Cosson (2006), construímos uma sequência didática, com cinco aulas, para o 9º ano do En-

sino Fundamental II, vinculando o Letramento Literário em aula de língua inglesa. Seleccionamos o conto de horror escrito por Edgar Allan Poe em 1842, *The Masque of the Red Death*.

A sequência traz sugestão de todos os passos a serem observados nas cinco aulas, com a explicação dos desenvolvimentos metodológicos de cada etapa e as observações pertinentes a cada desenvolvimento.

Proposta de Sequência Didática com base no conto de Edgar Allan Poe *The Masque of the Red Death* (1842)

Aula 1/5

[1] A aula inicia com as luzes apagadas, deixando o ambiente com pouca iluminação natural. Os alunos são guiados a fecharem os olhos. O professor coloca a música *Ecco La Primavera*, de Francesco Landini.⁸ O docente pede que os alunos expressem quais sensações aquela melodia desperta. Em seguida, toca a música *Masque of the Red Death*, de Nox Arcana.⁹ A ideia, aqui, é fazer perguntas em inglês e traduzi-las em seguida. Sugestões de perguntas:

- (a) Do you know this song? (Vocês conhecem essa música?)
- (b) When was this style of music heard a lot? (Quando esse estilo de música foi muito escutado?)
- (c) What kind of feelings does this song bring to you? (Quais sentimentos ela traz?)

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mRlgjVMvcoI&ab_channel=MapasIlustrados. Acesso em: 25 maio 2024.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Eczoq0jLe-LI>. Acesso em: 25 maio 2024.

Observação: Para Moraes e Pinheiro (2012, p. 19), “Uma das artes usadas para chamar a atenção da sociedade [...] foi a música.” Portanto, esse recurso é utilizado com o intuito de transportar o aluno à Era Medieval, em que se passa o conto, com a música de Francesco Landin. A música de Nox Arcana, com sua melodia dramática e misteriosa, pode aguçar os sentidos que os levam a familiarizar com a temática de horror/suspense.

[2] O professor explora as impressões dos alunos, registrando as palavras no quadro. Com o auxílio de uma lanterna, para manter o ambiente de suspense, o docente ilumina as palavras escritas, falando em voz alta em inglês e português, perguntando à sala, já com os olhos abertos, se tiveram a mesma sensação descrita pelos colegas em sala e por quê.

Observação: Nesse momento, o professor deve escutar o que os alunos têm a dizer, de maneira aberta a ouvi-los, para que consigam descobrir as sensações diferentes advindas dos seus colegas de classe. Eles podem conversar sobre a Era Medieval, a fim de saber se há conhecimentos prévios.

[3] Os alunos são convidados a participar de um ‘Adivinha a palavra’, com o auxílio do Datashow. O professor projeta uma palavra, pedindo para que traduzam. O *slide* seguinte traz a imagem do significado da palavra, que é exibida quando um aluno acerta. Se não acertarem, a imagem auxilia o conhecimento da tradução.

Observação: A cada palavra certa, o professor deve reagir com entusiasmo, dizendo frases como ‘Very Good!’ ‘That’s right!’ ‘Yes! Congratulations!’. Se for o caso, o docente pode premiar o aluno com balas ou pirulitos. Caso os alunos não consigam adivinhar o significado da palavra refletida, o professor mostrará a imagem para a associação.

Palavras: Fear; Blood; Prince; Castle; Nobility; Commoners.

[4] Por fim, o professor exhibe o vídeo *The Masque of the Red Death – a short film* (2012), a partir do minuto 07:10s, com poucos minutos de duração. Então, como atividade para casa, pede aos alunos que escrevam as suas impressões do vídeo e o que eles acreditam ser a história por trás.¹⁰

Observação: Não se exige uma produção grande de escrita. O vídeo será utilizado para promover uma breve conversa inicial, para continuidade na aula seguinte.

Introdução - Aula 2/5

[1] O professor inicia a aula pedindo que os alunos externem, em voz alta, suas impressões escritas na atividade proposta na aula anterior.

Observação: Nesse momento, o professor pode introduzir alguns aspectos do conto de horror, contextualizando com as impressões dos alunos.¹¹

[2] O professor introduz brevemente pontos importantes da biografia do autor Edgar Allan Poe, projetando fotos, com a ajuda do DataShow.¹²

Observação: Ao exibir as imagens selecionadas, convém não dar a resposta logo de imediato ao aluno. Primeiramente, o professor pode perguntar se reconhecem quem é a pessoa na imagem e, por meio dela, fazê-los descobrir a profissão, a cidade que está sendo refletida e onde nasceu o autor em questão. A última imagem é uma arte que o professor analisa com os alunos e comenta sobre as principais características artís-

¹⁰ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=oLtfvWrEjJo. Acesso em: 25 maio 2024

¹¹ Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Edgar-Allan-Poe>. Acesso em 25 maio 2024.

¹² Disponível em: <https://interestingliterature.com/2019/05/a-short-analysis-of-edgar-allan-poes-the-masque-of-the-red-death/>. Acesso em: 25 maio 2014.

ticas de Edgar Allan Poe.¹³

[3] O docente pode exibir o livro físico, mostrando-lhes a capa, a contracapa, a sinopse, as orelhas etc. Caso não disponha do livro físico, pode indicar acesso virtual.¹⁴

Observação: Na Portaria SEB nº 27, de 25 de outubro de 2012, o livro *Contos Obscuros de Edgar Allan Poe*, da Editora Casa da Palavra Prod. Ed. Ltda., consta como distribuído nas escolas para ser utilizado como leitura. O professor verifica se há o livro na biblioteca. Caso não haja, o docente projeta fotos do livro (leva o seu próprio, se possuir).

[4] O professor inicia a leitura dos dois primeiros parágrafos, como introdução da leitura a seguir.

Leitura - Aula 3/5

[1] A leitura consiste em mesclar a prática com cenas do filme inspirado na obra *The Masque of the Red Death*, de Edgar Allan Poe. O filme, que tem o mesmo nome, foi gravado em 1964 pelo diretor Roger Corman, já referenciado na aula 1/5.

Observação: Price (1998, *apud* Spanos; Smith, 2003) advoga que o uso de filmes legendados reforça a habilidade de leitura e a aquisição de vocabulário, ao mostrar contextos para o uso das palavras.

[2] O professor pede que os alunos tragam o dicionário para a aula seguinte. Entrega, também, uma lista com vocabulário, contendo as palavras-chave do conto.

¹³ Disponível em: <https://leah-saulnier.pixels.com/>. Acesso em: 25 maio 2024.

¹⁴ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Masque-Red-Death-Edgar-Allan/dp/6057861493>. Acesso em 25 maio 2024.

Observação: É importante contextualizar o aluno com as palavras, no decorrer do texto, tendo em vista que a Literatura é fonte notável para o incremento do vocabulário (Cruz, 2010). Ele pode anotar palavras cujo significado não conhecia e que não estão no vocabulário.

Vocabulary

Awe; Bedewed; Buffoons; Cessation; Chamber; Cheat; Corpse; Countenences; Cowardice; Dagger; Decay; Defiance; Densely; Feverishly; Fiery; Ghasty; Giddiest; Glare; Grieve; Habiliments; Hoarsely; Hung; Knights; Leisure; Lofty; Lungs; Movable; Redness; Revery; Sable; Scarcely; Seal; Slight; Stream; Summoned; Swung; Take care; Unimpeded; Utterly; Vesture; Vividly.

[3] O docente entrega (em folha impressa) a primeira parte do conto: desde o início até o momento em que começa a festa promovida pelo príncipe. Os alunos fazem a leitura silenciosa, contando com o auxílio do professor, quando requisitado.

Leitura - Aula 4/5

Intervalo 1:

Ao terminarem a leitura, os alunos assistem à cena do filme com áudio original em inglês e legenda em português, mostrando como o príncipe Prospero fechou o castelo, colocando somente a nobreza salva da peste, o que assombra o reino.

[1] Ao final da aula, o professor entrega uma folha impressa com a continuação do conto: o decorrer da festa, até a chegada da figura fantasmagórica ao local. A leitura deve ser feita em casa ou na biblioteca da escola. Os alunos são aconselhados a realizarem a leitura em ambiente calmo, para que consigam se concentrar na obra.

Observação: Como o conto trabalhado é extenso, consideran-

do-se que se trata de leitura em língua estrangeira, é indispensável que os alunos continuem a prática em um outro local, favorável para a concentração (Cosson, 2006).

[2] O professor entrega a segunda e última parte da obra: desde a entrada da morte rubra no local e suas consequências até o término do conto. A leitura será feita pelos alunos em sala.

Observação: O professor deve estar atento a auxiliar o aluno sobre a leitura e suas dúvidas. Antes de colocar as cenas do filme, o docente deve perguntar o que leram, falar algumas frases-chave em inglês que aparecem no texto e/ou até mesmo ler um trecho em voz alta.

Intervalo 2:

O professor exhibe a cena final do filme, em que a morte rubra invade o castelo do príncipe Prospero e ataca os nobres que dela fugiam.

Interpretação - Aula 5/5

[1] Os alunos são organizados em círculo. O professor incentiva-os a exporem as suas opiniões sobre o conto lido.

Sugestões de perguntas. Nesse momento, algumas palavras são introduzidas em inglês:

- a) Vocês já tinham lido algum conto de horror e/ou suspense?
(*horror short story, thriller*)
- b) Quais foram suas impressões sobre *The Masque of the Red Death* de Edgar Allan Poe? (*impressions*)
- c) Como as diferenças sociais são retratadas no conto?
(*social differences*)
- d) Em sua opinião, essas diferenças ainda são pertinentes nos dias atuais? (*social differences nowadays*)
- e) Quais foram as novas palavras e frases, em inglês aprendidas após a leitura do conto?

Para o registro da atividade, os alunos são lembrados quanto às principais características de uma resenha. São orientados a discorrer sobre o conto lido, utilizando-se dessa prática discursiva. Essa atividade é desenvolvida em português.

Observação: Dessa maneira, os alunos conseguem visualizar uns aos outros e podem levantar suas impressões como forma de conversa e troca de ideias/interpretações de um mesmo texto.

Considerações finais

Tendo em vista as indicações sobre o baixo índice de leitura dos alunos das escolas brasileiras, é imprescindível ampliar o incentivo a essa prática em sala de aula, uma tarefa quase sempre assumida pelos docentes da Língua Portuguesa. Acreditamos que os professores de Língua Inglesa (e Espanhola) também podem abraçar essa causa.

Este texto discorreu sobre a relevância e os efeitos positivos que o uso da Literatura provoca, tanto no ensino da Língua Portuguesa quanto da Língua Inglesa. Após embasamentos em documentação e teoria específica, propusemos uma Sequência Didática como sugestão para aplicação por docentes de Língua Inglesa, em prática do letramento literário, visando ao desenvolvimento das estratégias de leitura descritas por Cosson (2006), em exercício de dois eixos organizadores constantes da BNCC (Brasil, 2017): escrita e leitura.

A sequência didática teve, como finalidade, estimular a leitura de maneira contextualizada, ativando a interpretação dos alunos, para que não se prendam apenas à decodificação dos itens lexicais. Defendemos que o professor desempenha papel preponderante para guiar o aluno e torná-lo protagonista de discussões em sala, ao verbalizar as suas ideias, escutar as opiniões de outros e perceber as diferentes leituras de um mesmo texto.

O letramento literário é uma maneira privilegiada, no meio da pluralidade de letramentos existentes, pois é capaz de transportar o aluno a diferentes situações e colocá-lo em contato com diferentes culturas. Na Língua Inglesa, tal recurso é de grande valia, tanto para aperfeiçoar o conhecimento do idioma e perceber o uso da língua de maneira contextualizada, como para incentivá-lo à leitura de outros textos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para o incentivo da leitura em sala e desperte o interesse do aluno para diferentes gêneros textuais, a fim de torná-lo leitor ativo. Trabalhar a leitura literária nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas públicas, pode ser um desafio para o docente. Todavia, a sua relevância não pode ser ignorada, dado o seu potencial de incremento dos estudos, sob diversos aspectos. O tema pesquisado é abrangente o suficiente para servir de inspiração para outros estudos, outras abordagens, e sugestões de diferentes estratégias e metodologias.

Concluimos que as estratégias metodológicas sugeridas, além de outras ideias programadas pelo professor, podem facilitar o percurso em termos de letramento literário nas aulas de Língua Inglesa e, consequentemente, amplificar o gosto pela leitura do gênero narrativo/literário, o conto, assim como pela leitura e apreciação dos demais gêneros literários.

REFERÊNCIAS

BERG, ARCANA, N. **The masque of the red death**. YouTube. 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EczoQjLe-LI>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARZUN, J. **Arts and culture, Edgar Allan Poe** – American writer. Britannica, 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Edgar-Allan-Poe>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**: o esquema de machado de Assis. In: CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORMAN, R. **The masque of the red death** – a short film (2012). Youtube, 2012. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=oLtfvWrEjJo. Acesso em: 17 maio 2022.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRUZ, J. H. R. The role of literature and culture in English language teaching. **Relinguística aplicada**, Cidade do México, v. 7, jun. – nov. 2010. Disponível em: https://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art09.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

DESING, L. **A short analysis of Edgar Allan Poe's "The masque of the red death"**. Interesting Literature: [s.l.], Copyright 2013. Disponível em: <https://interestingliterature.com/2019/05/a-short-analysis-of-edgar-allan-poes-the-masque-of-the-red-death/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

LANDINI, F. **Ecco la primavera** (1325). Youtube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mRlgjVMvcoI&ab_channel=MapasIlustrados. Acesso em: 14 ago. 2022.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; CARNEIRO, M.; RACILAN, M.; GOMES, R.; VELLOSO, M. **Alive high**: língua estrangeira moderna: inglês. São Paulo: Edições SM, 2013.

POE, E. A. **The masque of the red death**, capa comum – 01 maio 1842. Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Masque-Red-Death-Edgar-Allan/dp/6057861493>. Acesso em: 15 maio 2022.

PRESLEY, M. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. New York: Gilford, 2002.

PRICE, K. **Closed-captioned TV: an untapped resource**. MATSOL Newsletter. [s.l.], 1983. UNESP, agosto, 2011.

SAULNIER, L. **The painting maniac**. New York: LeahSaulnierFineArt, 2011. Disponível em: <https://leah-saulnier.pixels.com/>. Acesso em: 16 set. 2022.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022. 3.

O EXÍLIO E A INTERTEXTUALIDADE NA LÍRICA DE MANUEL ALEGRE

Karis Marques Ferreira dos Santos

Carina Marques Duarte

Introdução

Reconhecida como a ditadura mais antiga da Europa no século XX, o Regime Militar que culminou no chamado Estado Novo, de Oliveira Salazar, é o pano de fundo que levou à efervescente produção literária portuguesa nos idos do século passado. O período ditatorial, como um todo, durou quarenta e oito anos, de 1926 a 1974, subdividindo-se em três seções: a Ditadura Militar (1926-1933), o Estado Novo salazarista (1933-1968) e o governo de Marcelo Caetano (1968-1974).

O historiador Fernando Rosas (2013) comenta o quanto a violência preventiva e repressiva, perpetrada pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), teve papel fundamental na manutenção do regime. Com a sociedade portuguesa permeada pela censura e pela violência, os artistas e intelectuais contrários à ditadura eram alvos constantes do governo. É nesse contexto que surge o poeta e homem de ação Manuel Alegre.

Por manifestar-se publicamente em oposição ao regime de Salazar, foi convocado para o serviço militar em 1961, primeiro em Mafra, e, depois, nos Açores, o que, naquele tempo, conforme Manuel Alegre, em entrevista a Afonso Melo (2017), equivalia à deportação, era um isolamento total. Em 1962, foi mobilizado para Angola e, de lá, conduziu uma

tentativa de revolta militar que resultou em diversas prisões. Foi preso pela PIDE em Luanda, em 1963, permanecendo encarcerado durante 6 meses. Na ocasião, conheceu escritores angolanos, tais como Luandino Vieira, António Jacinto e António Cardoso, que também eram presos políticos. Posto em residência fixa na cidade de Coimbra, acabou por passar à clandestinidade e dirigir-se ao exílio em 1964.

Em Argel, permaneceu exilado por dez anos, sem abandonar, contudo, o envolvimento político e a produção literária. Naquele país, foi dirigente da Frente Patriótica de Libertação Nacional e publicou os livros *Praça da canção* (1965) e *O canto e as armas* (1967).

A literatura tem contribuído ao longo do tempo para a construção da memória coletiva a respeito de diversos acontecimentos históricos. Do mesmo modo, o conjunto de obras de Manuel Alegre, em especial a obra poética, integra uma vasta produção que elabora os sofrimentos individuais e coletivos experimentados no decorrer do Estado Novo.

Os escritos literários são reveladores do talento individual, da criatividade do autor e do teor social absorvido, de modo espontâneo ou intencional, que passa a constituir os textos.

De acordo com Abdala Junior (1989), o texto literário é atravessado por marcas históricas e sociais. Uma dessas marcas, notável na poesia de Manuel Alegre – que, aliás, por buscar conscientemente a inserção do social no texto, se enquadra na definição de escritor engajado proposta por Abdala Junior (1989) –, é o exílio.

O objetivo deste trabalho é analisar o tratamento do tema exílio na lírica de Manuel Alegre, verificando a relevância do diálogo com a tradição literária para a elaboração poética da experiência de banimento. Serão de grande valia na consecução de nosso intento as proposições de Edward Said (2003) e as de Laurent Jenny (1979).

A dor do exílio na lírica de Manuel Alegre

As experiências do período ditatorial português compõem um amplo espectro de sentimentos traumáticos vivenciados por aqueles que eram contrários ao regime e/ou que dele foram vítimas de forma direta ou indireta.

Temática recorrente na literatura da Guerra Colonial, o sentimento de “perda” da pátria é uma constante nos versos e na prosa portuguesa desse período. Segundo Ribeiro e Vecchi (2011), a composição poética é o meio de reconstrução dessas vivências que se perderam em decorrência dos conflitos e assume três diferentes âmbitos para os que foram convocados à guerra contra a sua vontade, para os que optaram politicamente pelo exílio ou pela deserção e para aqueles que lutaram convictamente: “[...] a perda do mundo anterior à guerra; perda do país, da vida, da família, da normalidade; perda da nação [...]” (Ribeiro; Vecchi, 2011, p. 25).

Partindo da perspectiva de que a “perda da nação” trata-se do banimento de um indivíduo de sua pátria, quer tenha sido o banimento imposto ou necessário, devido ao temor de represálias, podemos sintetizar essa perda no conceito encerrado na palavra “exílio”.

Em que pese o exílio seja um mecanismo usado desde tempos remotos, a partir do século XX, ele assumiu vultosa proporção quando comparado a períodos anteriores. A explicação para este fato, segundo Edward Said (2003), deve-se ao imperialismo e às abissais ambições dos governos totalitários, que consagram nossa época moderna como a era do refugiado, da pessoa deslocada, da migração em massa.

Considerando a numérica expressão de exilados desde os últimos séculos, é de se compreender a vasta literatura produzida por exilados e sobre o exílio. Mas é certo que, embora haja episódios gloriosos da vida

de exilados retratados pela história e pela literatura, eles “[...] não são mais do que esforços para superar a dor mutiladora da separação [...]” (Said, 2003). Isso porque a dor do exílio é, ainda nos dizeres de Edward Said, “[...] uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada [...]” (Said, 2003).

O artista utiliza essa dor como força motriz, que o compele em seu fazer, num inesgotável exercício de reproduzir o irreproduzível; é a serpente de Uróboro que tenta incansavelmente engolir a própria cauda, “[...] indicando os dois extremos do esforço intelectual humano: a necessidade e a impossibilidade [...]” (Bernardo, 1999, p. 141).

O exílio, na verdade, foi o golpe final que acometeu Manuel Alegre após outros terríveis dissabores: a perseguição política, a convocação ao serviço militar em Mafra, a guerra em Angola e a prisão pela PIDE.

Em entrevista concedida a Afonso de Melo (2017), o poeta revelou que, antes de fugir de Portugal, já se sentia exilado. Temendo nova prisão, num momento em que atravessava a Praça da República e defrontou-se com agentes da PIDE, teve a inspiração que o conduziu aos últimos versos da “Trova do Vento que Passa”:

Mesmo na noite mais triste
Em tempo de servidão
Há sempre alguém que resiste
Há sempre alguém que diz não
(Melo, 2017).

Inevitável, a saída para o exílio culminou em extensa obra que, mesmo após o retorno a Portugal, continuou a exprimir os sentimentos acumulados no decorrer da ausência.

Entre as composições que elaboram a experiência do exílio, está “E alegre fez-se triste”, onde identificamos uma derivação morfológica im-

própria na palavra “alegre”, que pode ser entendida tanto como o adjetivo *alegre*, – o eu lírico estava alegre e ficou triste – como pode ser uma referência ao sujeito (poeta) – Manuel Alegre –, indicando tratar-se de um registro “biográfico” dos sentimentos do autor quando de sua partida de Portugal:

Aquela clara madrugada que
viu lágrimas correrem no teu rosto
e alegre se fez triste como se
chovesse de repente em pleno agosto
(Alegre, 2017).

O “Soneto de amor da hora triste” reverbera, logo na primeira estrofe, a impressão de que abordará a relação afetiva entre o eu lírico e uma jovem, a “rapariga”. Mas, se observadas as estrofes que seguem, temos que, em verdade, o sentimento externado é o de dor pela pátria perdida, o que corrobora a afirmação de Edward Said de que “[...] o exílio é uma condição de perda terminal [...]” (Said, 2003), que coloca o sujeito poético à mercê de uma angústia, de um sofrimento raramente experimentados em primeira-mão pela maioria das pessoas. O verso “com mil punhais no pensamento” indica a proporção de tal sofrimento. A “rapariga”, a quem o eu lírico interpela, é, na verdade, qualquer uma pessoa que, assim como ele, lamente e sofra com a situação do país. A jovem é, ainda, a personificação da pátria que sofre com o exílio de seus cidadãos, os quais sofrem igualmente em decorrência da partida “com mil punhais no pensamento” (Alegre, 2017):

Rapariga que passas perguntando
Talvez por mim
Se a nossa pátria eu quis mais livre para ti
E se por ela me perdi
Tu que por nós andas há séculos chorando
Deixa correr na tua face
Como se fosse a própria pátria que chorasse
Uma lágrima por mim

Agora que me vou
Com mil punhais no pensamento
E um pedaço de terra portuguesa

Tu que não sabes quem eu sou
Veste o teu rosto de tristeza
E em segredo por mim acende lágrimas no vento
(Alegre, 2017).

“Lágrimas azuis” também não foge dessas primícias de personificação que convertem a pátria na figura de uma pessoa:

Fecha os teus olhos que me fazem mal.
Que por vê-los me nasce aquela mágoa
Feita de sal e mar que não é água
Senão a dor azul de Portugal.

Que por vê-los as pérolas de sal
Dos teus olhos são lágrimas que provo
Que por vê-los eu vi chorar meu povo
As lágrimas azuis de Portugal.

Fecha os teus olhos que em Paris não cabe
Todo o luar que tem essa tristeza
Que nos teus olhos voa e não é ave

Nem vento ou flor. Só lágrimas de sal.
Que são frutos da terra portuguesa
Teus olhos: lágrimas de Portugal.
(Alegre, 2017, grifo nosso).

O eu lírico não dissocia a dor de Portugal da dor do povo português e da sua própria. São todas uma só e inseparáveis. Essa sucessão de ideias é expressa, especialmente, na segunda estrofe, que traz uma noção de sequência e de interdependência: “[...] dos **teus** olhos são lágrimas que provo / que por vê-los eu vi chorar **meu povo** / as lágrimas azuis de **Portugal**”

(Alegre, 2017, grifo nosso). O sentimento de dor é uma constante a todos os portugueses e à pátria, pela violência que sofrem. Notamos aqui uma referência ao curto período que permaneceu em Paris – após ser compelido a deixar Portugal e antes de chegar a Argel – e um certo ressentimento com aquele país, cuja beleza não minorava a dor pela distância da pátria: “Fecha os teus olhos que em Paris não cabe / todo o luar que tem essa tristeza [...]” (Alegre, 2017). Sobre esses últimos versos, se faz pertinente a observação de Edward Said (2003) acerca da relação dos exilados com os não exilados, estes representados, no poema, por Paris:

Os exilados olham para os não-exilados com ressentimento. Sentem que eles pertencem a seu meio, ao passo que um exilado está sempre deslocado. Como é nascer num lugar, ficar e viver ali, saber que se pertence a ele, mais ou menos para sempre (Said, 2003).

Embora tenha recebido acolhimento naquele país, nem mesmo o benefício da segurança trazido pelo exílio é capaz de suprir a necessidade de pertencer à nação. Diante da tristeza – sentimento que, no poema, é reforçado pelas rimas¹⁵ –, mesmo um país amistoso, como lhe foi a França, é insuficiente para que o expatriado se sinta pleno.

A dor em decorrência do afastamento da pátria é tematizada em “Os dois sonetos de amor de Ulisses”, poemas nos quais o poeta estabelece algumas relações comparativas com a personagem d’ *A Odisseia*, de Homero. Vejamos o primeiro soneto do citado par:

I
Como Ulisses te busco e desespero
Como Ulisses confio e desconfio

¹⁵ Cabe notar que as rimas reforçam as ideias de dor, de sofrimento e de tristeza, sentimentos que acometem o povo, a nação. Este viés interpretativo é encorajado pelas rimas entre “tristeza” e “portuguesa” e “sal”, “mal” e “Portugal”. 4.

E como para o mar se vai um rio
Para ti vou. Só não me canta Homero.

Mas como Ulisses passo mil perigos
Escuto a sereia e a custo me sustenho
E embora tenha tudo nada tenho
Que em te não tendo tudo me são castigos.
Só não me canta Homero. Mas com U-
lisses vou com meu canto como um barco
Ouvindo o teu chamar – Pátria Sereia
Penélope que não te rendes – tu

Que me esperas a tecer um tempo ideia
Que de novo o teu povo empunhe o arco
Como Ulisses por ti nesta odisseia.
(Alegre, 2017, grifo nosso).

Nesse poema, a situação do eu lírico é cotejada com a de Ulisses em razão da similitude na vontade e luta árdua para retornar ao lar. Embora as duas personas (eu lírico e Ulisses) igualem-se na proporção dos obstáculos enfrentados e no desejo de voltar à pátria, o eu lírico alega diferir-se de Ulisses, por não possuir o mérito de ser cantado por Homero, em clara reverência ao poeta antigo.

A imediata identificação desse poema com a obra de Homero (2020) é construída por meio da realização da intertextualidade, que Samoyault (2008) descreve como “[...] o perpétuo diálogo que ela [a literatura] tece consigo mesma [...]” (Samoyault, 2008, p. 14).

Esse conceito é o que explica o fenômeno que permite a um texto se corresponder com outro (ou outros), centenas de anos distante, frutos de distintas civilizações e, ainda assim, conseguir traçar um sentido novo que enriqueça a ambos. Tal processo só é possível, porque, se por um lado a literatura se relaciona com o mundo, e a sociedade, conforme Abdala Junior (1989), se inscreve no texto, por outro, ela se apresenta

“[...] numa relação consigo mesma, com sua história, a história de suas produções, a longa caminhada de suas origens [...]” (Samoyault, 2008, p. 9). Em outras palavras, o texto está impregnado pelos textos que o precedem, estabelecendo relações em si mesmo, no que se escreve, a partir do que já foi escrito, construindo sentidos a partir do que já foi dito.

Samoyault (2008) esclarece que a intertextualidade pode ser “[...] aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânon ou inspiração voluntária [...]”. Ou seja, são diversas as formas em que ela pode se manifestar no texto, sem que nenhuma a reduza a mera citação, enunciação plena, explícita de outra autoria.

É nesse sentido que Manuel Alegre trabalha as potencialidades do intertexto. Ao estabelecer uma relação de equivalência entre os instrumentos utilizados por Ulisses (barco e arco) e pelo eu lírico, o poeta (poema), Alegre reforça a intensidade que atribui às armas com as quais luta, as palavras, tão imponentes quanto as armas e a embarcação de Ulisses. Importa referir que Alegre, impedido de retornar à terra natal, pode se deslocar apenas através da escrita, a única viagem possível.

Cabe reparar que a pátria é colocada na posição de Penélope, como uma resistente. Ao passo que a esposa do herói grego, para ludibriar os pretendentes, tecia a mortalha do sogro, a pátria tece (prepara) a luta pela liberdade, que será obra do povo. A analogia entre Portugal e Penélope reaparece no soneto II.

II
Onde estarás Penélope que já
não sei se esperas já não sei se teces
Um tapete e grinaldas? Oxalá
O amor não esqueças se de mim te esqueces.

Oxalá seja a tua voz que escuto
Nesta voz que não sei se é de sereias
Se é tua voz cantando-me nas veias
Amor tornado ideia por que luto.

Porque todo o poema é como um barco
em que Ulisses por ti sou marinheiro.
Oxalá seja ainda o mais certo

Quanto Ulisses por ti empunhe o arco
Penélope que bordas de saudade
Este amor que prende. E é liberdade.
(Alegre, 2017, grifo nosso).

A representatividade do mar assume um lugar especial e distinto nesse poema. Frequentemente utilizado pelos poetas portugueses, como Camões, por exemplo, como símbolo dos êxitos portugueses, da expansão do Império, nesse poema, no entanto, a viagem de glória seria feita em caminho inverso, e o poeta deseja reconquistar a pátria, colocada na posição de Penélope.

Para Laurent Jenny (1979), a intertextualidade provoca um modo de leitura que rompe com a linearidade do texto, uma vez que “[...] cada referência intertextual é o lugar duma alternativa: ou prosseguir a leitura, vendo apenas no texto um fragmento como qualquer outro, que faz parte integrante da sintagmática do texto – ou então voltar ao texto-origem [...]” (Jenny, 1979, p. 21).

As analogias – entre o eu lírico e Ulisses e entre a pátria e Penélope – direcionam o nosso olhar ao texto de Homero (2020), aos longos anos que o protagonista esteve distante e à sua luta para retornar à Ítaca. Longe da pátria, como o herói grego, o sujeito poético experimenta a dúvida, a insegurança: “[...] não sei se esperas não sei se teces [...]” (Alegre, 2017). A ação de tecer, desempenhada por Penélope, estava fundada no

amor e na resistência. O eu lírico de Manuel Alegre, em face das circunstâncias adversas, chega a duvidar da capacidade da pátria para resistir.

Ainda em meio à dúvida, o sujeito poético expressa o anelo de que o canto que ouve – e que não sabe se é de sereias¹⁶ – seja o da pátria cantando dentro de si. E essa voz da pátria, equivalente ao amor, o impele à luta através dos versos. Nesse sentido, se Ulisses teve, como meio para retornar à casa, o barco, o eu lírico tem o poema como instrumento para deslocar-se virtualmente em direção à pátria e estar com ela em união. Tal deslocamento do eu lírico – tão certo quanto Ulisses ter empunhado o arco e dizimado os pretendentes – é uma consequência do amor, sentimento que, ao mesmo tempo, é alimentado pela resistência da pátria, a qual deseja o retorno do amado: “Penélope que bordas de saudade / Este amor que prende. E é liberdade [...]” (Alegre, 2017).

Em “Penélope”, Manuel Alegre persiste no diálogo com a epopeia de Homero:

No tempo bordarei a minha dor
No tempo (esse tapete) bordarei
O tempo que não passa e que passei
Fiando e desfiando por amor.

No tempo estas perguntas: onde e quando?
No tempo que se vai e não me leva
Àquele por quem sou rainha e serva
Fiando por amor e desfiando.

No tempo que se vai e se repete
No tempo bordarei o meu tapete
Num fazer-desfazer que me desfaz.

¹⁶ Seres capazes de atrair para a morte aqueles que as ouvem. No texto de Manuel Alegre, pode ser mais um elemento intertextual, já que a ninfa Calipso, que retém Ulisses em sua ilha, também cantava.

Enquanto o tempo vai e não me leva
Enquanto o tempo passa e não traz
Aquele por quem sou rainha e serva.
(Alegre, 2017).

Se nos dois poemas anteriores Manuel Alegre estabelece uma analogia entre o eu lírico e Ulisses, em “Penélope”, o sujeito poético é análogo à pátria, que, por sua vez, assume novamente a voz da personagem Penélope.

Laurent Jenny (1979) esclarece que, independentemente dos textos assimilados, o estatuto do discurso intertextual equivale sempre a de uma superpalavra, posto que os seus elementos constitutivos já não são palavras, mas “[...] coisas já ditas, já organizadas, fragmentos textuais [...]” (Jenny, 1979, p. 22). Desse modo,

Opera-se, portanto, uma espécie de separação ao nível da palavra, uma promoção a discurso com um poder infinitamente superior ao do discurso monológico corrente. Basta uma alusão para introduzir no texto centralizador um sentido, uma representação, uma história, um conjunto ideológico, sem ser preciso falá-los. O texto de origem está lá, virtualmente presente, portador de todo o seu sentido, sem que seja necessário enunciar-lo (Jenny, 1979, p. 22).

O título do poema de Manuel Alegre já transporta a história da esposa de Ulisses, aquela que, durante a espera pela volta do amado, tecia a mortalha do sogro ao longo do dia e – como forma de enganar os pretendentes, nunca concluindo o trabalho – destecia à noite. Colocando-se na posição de Penélope-pátria, o sujeito poético descreve o processo de tecer e destecer à espera do seu amor, que pode ser entendido como o regresso dos portugueses (particularmente dos exilados) ao país. Enquadrando essa composição no mesmo contexto ao qual pertencem “Os dois

sonetos de Ulisses”, podemos dizer que o amor romântico também reflete o sentimento de amor à pátria. O eu lírico amarga uma espera imprevisível acerca do retorno ou não daquele a quem dedica o mais caro sentimento, expressando o errático anseio de que ele regresse a si, ao país natal, e ao seu amor. Não apenas os portugueses querem retornar à pátria, mas ela própria deseja o regresso dos seus.

Considerações finais

Os poemas de Manuel Alegre nos permitem entrever um poeta engajado e combativo, que não usa palavras aleatórias e não constrói poemas sem propósito. Tampouco é por acaso que elegemos o verbo “construir” para definir o seu fazer literário, porque, de fato, é isso que o português faz: edifica poemas, palavra por palavra, fazendo com que – se tivermos em mente a década de 1960, contexto de produção das composições – se abrigassem em sua obra, num exercício de altruísmo, todos aqueles que desejavam ser livres e ver liberta a sua pátria. Mais que um refúgio, os poemas de Manuel Alegre são um forte.

O escritor engajado, segundo Abdala Junior (1989), deve ter consciência crítica dos processos literários que utiliza, o que inclui necessariamente uma reflexão acerca do ato criativo e também da posição do próprio escritor no processo de produção. Isso significa dizer que a obra poética não é instintiva e não paira somente no campo abstrato, onde alcança apenas contornos artísticos e estéticos, mas é também resultado do intencional e esmerado trabalho do poeta, que deliberadamente articula suas palavras, em forma e conteúdo, de modo que elas lhe sirvam à defesa de uma causa. Tal empenho é nítido nas composições de Manuel Alegre, um escritor engajado.

Nesse sentido, o labor poético se efetiva como um ato de resistência e a palavra está investida de força, força reconhecida por Manuel Alegre,

que, em entrevista a Duarte (2020), afirmou que os poemas de *O canto e as armas*, entre os quais estão os que analisamos, ajudaram a mudar a vida.

A potencialidade da palavra poética de Manuel Alegre advém, em larga medida, do eficiente manejo da intertextualidade, a qual, como demonstraram nossas análises, em consonância com a afirmação de Jenny (1979), é condição de legibilidade literária. Por outras palavras, os sentidos dos poemas do autor de *O canto e as armas* só podem ser apreendidos por um olhar crítico que considere os textos absorvidos, que, neste caso, deixam de denotar, para conotar. Dialogando especialmente com a Odisseia, de Homero (2020), Manuel Alegre se reporta a duas personagens – Ulisses e Penélope – que sofrem em virtude da ausência – da pátria e do amado –, de maneira que o sujeito poético, identificando-se ora com uma ora com a outra, espera, luta, resiste e sofre. Aliás, o sofrimento é ainda mais intenso quando o poeta retrata o momento da separação, a dor da partida.

Os poemas de Alegre sugerem que, para o poeta exilado, como refere Said (2003), retomando as reflexões de Adorno, o único lar disponível, “[...] embora frágil e vulnerável [...]” (Said, 2003), estava na escrita. Assim, ao elaborar poeticamente o dilaceramento provocado pelo exílio, Manuel Alegre “[...] confere dignidade a uma condição criada para negar a dignidade – e a identidade às pessoas [...]” (Said, 2003).

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, História e política**. São Paulo: Ática, 1989.

ALEGRE, Manuel. **O canto e as armas**. Lisboa: D. Quixote, 2017. E-book.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luís. *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 135-169.

DUARTE, Luís Ricardo. Um canto nas fronteiras da vida, do tempo e da poesia. Entrevistado: Manuel Alegre. **JL: Jornal de Letras, Artes e Ideias**, Oeiras, Distrito de Lisboa, Portugal, n. 1307, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://visao.pt/jornaldeletras/letras/2020-11-20-manuel-alegre-um-canto-nas-fronteiras-da-vida-do-tempo-e-da-poesia/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

HOMERO. **Odisseia**. Curitiba: Princípio, 2020.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: INTERTEXTUALIDADES. Tradução do francês de Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49. (Tradução da edição original francesa de Poétique: Revue de Théorie et d'Analyse Littéraires. Paris: Editions du Seuil, [197-]. n. 27).

MELO, Afonso de. Manuel Alegre: “a minha segunda candidatura foi um erro”. Entrevistado: Manuel Alegre. **Jornal i**, Oeiras, Portugal, 5 mar. 2017. Disponível em: https://ionline.sapo.pt/artigo/552021/manuel-alegre-a-minha-segunda-candidatura-foi-um-erro-?seccao=Portugal_i. Acesso em: 5 mar. 2021.

RIBEIRO, Margarida Calafate; VECCHI, Roberto. Guerra Colonial e memória poética: uma antologia possível. In: RIBEIRO, Margarida Calafate; VECCHI, Roberto (Orgs.). **Antologia da memória poética da Guerra Colonial**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2011. p. 21-32.

ROSAS, Fernando. **Salazar e o poder: a arte de saber durar**. Lisboa: Tinta da China, 2013.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. E-book.

SAMOYAL, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

PERIPÉCIA, RECONHECIMENTO E MASCULINIDADE EM DOIS CONTOS MACHADIANOS

José Cleiton Aguiar da Silva

Dário Ferreira Sousa Neto

Introdução

Em seu texto *Esquema de Machado de Assis*, Antonio Candido define o “tom machadiano” como uma formal que permite compreender a originalidade das obras de Machado de Assis como uma:

(...) técnica (que) consiste essencialmente em sugerir as coisas mais tremendas de maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato excepcional é normal, e anormal seria o ato corriqueiro. (Candido, 1995, p. 27)

Desse modo, o tom machadiano cumpre em seus textos desenvolver técnicas composicionais que permitem uma melhor análise de questões cotidianas e essenciais da sociedade brasileira do século XIX. Conforme Passos (2007, p. 28), Machado mistura o sério com o jocoso em suas narrativas que caracterizam os traços de estilo firmados ao longo de seus 36 anos de escrita.

Para melhor compreender os procedimentos composicionais do escritor carioca, interessa-nos os dois contos: *Noite de Almirante e A Cartomante*, ambos publicados no jornal *Gazeta de Notícias* em 1884 e, posteriormente, este inserido no livro de contos *Várias Histórias*, publicado em 1896 e aquele, no livro *Histórias sem Data*, publicado em

1884. Nosso interesse é evidenciar a construção da masculinidade das personagens Deolindo Venta-Grande e Camilo por meio dos procedimentos próprios da tragédia: *peripécia e reconhecimento*.

Essas análises serão realizadas sob a perspectiva de Yves Reuter e Carlos Reis. Conforme observa Reuter:

Além das questões que tratam da fala, da perspectiva e do nível, a narração põe mais uma dimensão em jogo: a da temporalidade. Com efeito, toda narrativa se constrói por meio de múltiplas relações entre duas séries temporais: o tempo real ou fictício, da história contada e o tempo tomado para contá-la (o tempo de sua narração). Quatro noções podem ajudar a análise dessas relações: o momento da narração, a velocidade, a frequência e a ordem (Reuter, 2002, p.88).

Dessa maneira, o tempo e a ordem da narração, operados nesses dois contos, são desenvolvidos *In medias res*, uma vez que suas narrativas iniciam-se a partir do meio da trama para, em seguida, desenvolver e transcorrer o desenrolar da história, tirando o leitor da monotonia da leitura tradicional-clássica (começo-meio-fim), além de despertar a apreensão e curiosidade para saber como se desenvolveu determinado fato ou acontecimento manifesto no início da narrativa.

Ao tratar desse conceito em seu *Dicionário de Estudos Narrativos*, Reis apresenta a seguinte definição no verbete:

Como a expressão latina indica, o início *in medias res* (“no meio dos acontecimentos”) constitui, na *epopeia* (v.) um processo deliberado de alterar a ordem dos eventos da *história* (v.), no plano do discurso (v.): o relato inicia-se por eventos situados num momento

já adiantado da ação, recuperando depois os fatos anteriores por meio de uma *analepse* (v.) (Reis, 2018, p. 209).

Em ambos os contos, a narrativa inicia-se *in media res* e, com isso, realça “o poder de reelaboração de eventos” (Idem, *Ibidem*) para que o narrador possa jogar luz para elementos do cotidiano secundarizados pelo inexorável curso dos acontecimentos, conforme define Todorov (1970). Por meio desse procedimento, as narrativas introduzem as personagens por meio de suas ações: Rita e Camilo, no conto *A Cartomante*, discutindo sobre a ida de Rita a uma cartomante e, no conto *Noite de Almirante*, Deolindo Venta-Grande retornando de sua viagem para reencontrar sua amada Genoveva. A narrativa *in media res*, além de prender a atenção do leitor, limita as informações para poder conduzi-lo nos acontecimentos.

Essa condução permite a Machado de Assis inserir no conto um procedimento próprio da tragédia – a peripécia. Conceituado por Aristóteles em sua obra *Poética*, a peripécia consiste em:

Segundo Aristóteles (384-322 a.C.), um dos elementos essenciais, juntamente com o RECONHECIMENTO (*anagnorisis*), para que uma TRAGÉDIA possua uma AÇÃO COMPLEXA. Para Aristóteles, a *peripécia* “é uma mudança da ação no sentido contrário ao que foi indicado” (*Poética*, XI, p. 282). Trata-se, pois, de uma mudança no curso dos acontecimentos que altera o destino da personagem trágica. A melhor peripécia, para Aristóteles, é a que decorre do reconhecimento da *HARMATÍÁ* da personagem. (Vasconcellos, 2009, p. 184)

Diante disso, podemos confirmar a relevância da narrativa *in media res* para constituir a *peripécia e o reconhecimento* nesses dois contos. Conforme ressalta Reuter (2002), as alterações na ordem narrativa

podem provocar a angústia do leitor, bem como excitar sua curiosidade. Em *A Cartomante*, o conto inicia-se focado no diálogo entre os dois amantes em um relacionamento adúltero. Contudo, o leitor ainda não tem essa informação. Somente após operar a analepse, é que o leitor será informado de que se trata de um triângulo amoroso e, mais que isso, de uma relação adúltera entre os dois. Aqui, a analepse produz a peripécia, isto é, a ação de um casal de pombinhos transforma-se em um caso de traição e adultério.

Com isso, nos deparamos com outro efeito ocasionado por meio da narrativa *in media res* que contribuirá na constituição da *peripécia* neste conto: a simpatia do leitor pelas personagens Rita e Camilo. As inquietações amorosas de Rita e a condescendência de Camilo produzem aproximação das personagens ao leitor e provoca-lhe a simpatia. Desse modo, ao revelar que se trata de uma traição contra o amigo e marido Vilela, tende a amenizar qualquer juízo moral por parte do leitor. Em outras palavras, o foco na relação amorosa operado por meio da alteração da ordem cronológica estabelece uma identificação com o leitor por se tratar de um lugar comum na literatura.

Em *Noite de Almirante*, o tema amoroso também organiza a narrativa. Diferentemente do anterior, neste conto, os amantes estão separados e, portanto, a narrativa trata do reencontro amoroso. Se, no conto anterior, a analepse é utilizada para informar ao leitor de que a relação amorosa entre o casal se trata de um adultério, neste, a analepse serve para informar o motivo da ansiedade de Deolindo por reencontrar Genoveva. A primeira peripécia dessa narrativa dá-se quando, ao ser recebido pela velha Inácia, descobre que sua amada está agora nos braços do mascate José Diogo. O leitor depara-se com a introdução de uma possível narrativa trágica:

As ideias marinham no cérebro, como em hora de temporal, no meio de uma confusão de ventos e

apitos. **Entre elas rutilou a faca de bordo, ensanguentada e vingadora.** Tinha passado a Gamboa, o Saco do Alfêres, entrara na praia Formosa. Não sabia o número de casa, mas era perto da pedreira, pintada de novo, e com auxílio da vizinhança poderia achá-la. (Assis, 2008, p. 420)

A promessa de uma tragédia também sinaliza outro elemento importante para construção da narrativa: a reafirmação da masculinidade. Conforme Bourdieu (2012, p. 65), ambientes como a marinha “comportam verdadeiras provas de virilidade, orientadas no sentido de reforçar solidariedades viris”. Sua ida para a nova casa de Genoveva possivelmente estabelecerá o confronto com o outro como forma de reafirmar sua virilidade ameaçada pelo roubo de sua amada. Para Bourdieu, enfrentar, estar frente a frente, olhar no olho do outro são monopólios dos homens.

Curiosamente, Camilo também é chamado a estar frente a frente de Vilela. Contudo, se Deolindo toma a iniciativa de enfrentar seu adversário, Camilo teme e fica em dúvida se deve ir ou não:

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a ideia de recuar, e foi andando. (Assis, 2008, p. 450)

Bourdieu (2012) observa em seu texto que a relação entre a virilidade e a violência é um elemento explícito na cultura brasileira com base nos estudos de R. G. Parker, de modo que o pênis é metaforizado como arma, o que estabelece também uma relação entre a penetração e a dominação. Em *Noite de Almirante*, o pressuposto do conto é que,

após dez meses no mar, Deolindo poderá ter finalmente Genoveva em seus braços e manter relações sexuais com ela, isso explica sua atitude impetuosa de ir ao encontro do novo casal. Já Camilo não tem essa motivação, uma vez que a relação afetiva entre ele e Rita já havia sido consumida e, portanto, a possibilidade de um acerto de contas com seu amigo traído justifica seu temor. Outra diferença importante é a posição de Deolindo e Camilo nesse triângulo amoroso: enquanto Deolindo é a personagem que se sente traída pela amada, Camilo é a personagem que causa a traição. Tal diferença é determinante para o ato de coragem e o de temor.

Ambos os contos têm em comum o tema do trio amoroso – tema recorrente nas obras de Machado de Assis – e o foco narrativo em apenas uma personagem desse trio, narrando suas reações diante do reconhecimento da existência desse trio, seja por parte da personagem principal ou por parte da personagem secundária. Em *A Cartomante*, a personagem Camilo é o terceiro na relação entre Vilela e Rita; já em *Noite de Almirante*, Deolindo é a personagem supostamente traída por Genoveva. A diferença de papéis entre essas duas personagens resulta em ações e reações distintas. Mas é possível identificar os procedimentos aristotélicos de *peripécia e reconhecimento*, como também a construção narrativa da masculinidade por meio desses procedimentos e que pretendemos evidenciar.

Camilo e Rita, no início do conto, desempenham papéis típicos atribuídos ao masculino e ao feminino respectivamente. A procura de uma cartomante por parte de Rita reforça as características de intuição, credence e irracionalidade como características femininas, ao passo que a descrença e o ar superior manifesto por Camilo reafirmam suas características masculinas. Embora a traição seja um comportamento moralmente condenado, traduz-se no homem como comportamento mulherengo, reforçando sua masculinidade. Deste

modo, a traição de Camilo contra seu amigo Vilela não compromete seu *ethos* masculino.

Após receber o bilhete de Vilela, inicia-se o drama de Camilo. Opera-se a partir disso o que Aristóteles define como *reconhecimento*, isto é, “a passagem da ignorância para o conhecimento, para a amizade ou para o ódio entre aqueles que estão destinados à felicidade ou à infelicidade” (Aristóteles, 2008, XI, p. 57). O bilhete não informa o motivo pelo qual Vilela convida Camilo à sua casa e é esta incógnita que determinará os acontecimentos no conto. Machado inova o conceito aristotélico de *anagnorisis*, ao não fazer uma passagem direta entre o não saber e o saber. Conforme podemos ver no conto:

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora.” Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a ideia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo. (Assis, 2008, p. 450)

A dúvida de Camilo não era ir, mas como ir – “Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil.” – essa dúvida, portanto, o coloca entre o não saber e o saber. Pensa em ir armado, pois desconfia de que o amigo descobriu a traição; logo depois, rejeita essa ideia por considerar a

impossibilidade da descoberta, conforme podemos verificar mais à frente:

Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo. (Idem, *Ibidem*)

É esta dúvida que o leva à casa da cartomante. Para que Camilo se entregue definitivamente à credence que rejeitara em Rita, ele deseja a crença nas cartas. Esse desejo faz com que emergam do fundo das camadas morais os fantasmas das velhas crenças de outros tempos. A figura materna pousa nos ombros e sussurra casos extraordinários de credences antigas. Tanto a credence de Rita quanto as estórias de sua mãe dominam-lhe e o levam à cartomante.

A dúvida faz com que Camilo se entregue às figuras femininas – Rita, sua mãe e a cartomante. Com isso, vemos que ele – que rira de Rita antes por sua credence (riso que se estende às outras duas mulheres) – resolve se entregar a esse universo socialmente identificado como feminino. Em outras palavras, Camilo, diante da dúvida, se feminiza. Não se trata aqui apenas de um procedimento de afeminização da personagem. O que se evidencia é a suspensão desses valores socialmente identificados como masculino e feminino.

Camilo intui que Vilela havia descoberto o adultério e essa intuição contribui com sua dúvida. Ele se coloca entre a intuição e a razão, o feminino e o masculino. Conforme observa Bourdieu (2012), a intuição é uma característica atribuída ao feminino:

(...) mais sensíveis aos sinais não verbais (sobretudo à inflexão) que os homens, as mulheres sabem identificar melhor uma emoção não representada verbal-

mente e decifrar o que está implícito em um diálogo (Bourdieu, 2012, p. 42)

Podemos afirmar que a dúvida de Camilo se movimenta entre intuição e lógica. Ele já vinha recebendo cartas anônimas que denunciavam sua relação adúltera com Rita, mas não havia nada no bilhete que pudesse pressupor a descoberta dessa traição por Vilela. Entra em jogo o conceito aristotélico da *harmatía*. Conforme Vasconcellos (2009):

HARMATÍA – Conceito grego que significa “erro de julgamento” ou “erro por ignorância”. Na TRAGÉDIA, segundo Aristóteles (384-322 a.C.), trata-se do erro de julgamento cometido pela personagem ao estabelecer sua AÇÃO (*Poética*, XIII). Esse erro deriva da ignorância da personagem acerca de algum detalhe importante na sequência dos acontecimentos anteriores. O RECONHECIMENTO do erro, conseqüentemente, provoca a PERIPÉCIA e gera a CATÁSTROFE. A *harmatía* foi chamada por teóricos e críticos, por muito tempo, de FALHA TRÁGICA. Esta interpretação, contudo, que atribuía o desfecho trágico a uma falha na personalidade do HERÓI, ou a uma “enfermidade do espírito”, acha-se hoje completamente superada. Uma interpretação correta do conceito de *harmatía* não pode prescindir dos elementos “escolha” e “vontade” nem de uma “tomada de decisão” por parte do herói. Essas circunstâncias são o que vai provocar no espectador os sentimentos de TERROR E COMPAIXÃO que conduzem à CATARSE. O espectador se compadece do herói pelo fato de ter havido crime por erro de julgamento, por ignorância de detalhe. A *harmatía* pode também ocorrer na COMÉDIA sem, contudo, possuir caráter destrutivo que tem a tragédia. (Vasconcellos, 2009, p. 127)

Desse modo, podemos observar que diante de duas possibilidades, Camilo terceiriza sua escolha, isto é, primeiro, ao deparar com a casa da cartomante, “nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas”. Tomado pela dúvida que também perturbara Rita acerca das atitudes estranhas de Camilo, agora ele, que outrora havia repreendido Rita, deseja crer nas cartas. A escolha de Rita diante da dúvida torna-se agora desejo de Camilo. Segundo: o desejo de crer nas cartas ressuscita a voz de sua mãe a sussurrar-lhe uma porção de casos extraordinários. Por fim, a sentença da cartomante, ao dizer-lhe que “não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo”, restituiu-o à sua suposta racionalidade, fazendo o rir de suas credices e receios pueris. Camilo retoma os termos do bilhete e verifica que nada ali sugeria a descoberta, pois eram termos íntimos e familiares.

Este erro de julgamento, a *harmatía*, leva Camilo à morte. Com isso, Machado coloca em suspensão esse binarismo iluminista entre intuição e racionalidade. Não se trata de um processo de questionamento da masculinidade de Camilo, mas dessa divisão entre intuição como característica feminina e racionalidade como característica masculina. As condições complexas do enredo que articulam *peripécia*, *anagnorisis* e *harmatía*, permitem ao autor evidenciar a complexidade da vida para além do binarismo intuição/racionalidade e feminilidade/masculinidade. Rita e Camilo cometem erro de julgamento ao ignorar o detalhe da escolha de Rita, quando leva o bilhete anônimo que Camilo recebeu para sua casa, deixando-o mais acessível a Vilela. Ambos pagam com a vida essa ignorância do detalhe e se tornam vítimas do crime cometido pelo marido traído.

Semelhante questionamento da masculinidade também é operado pela *peripécia*, *anagnorisis* e *harmatía* no conto *Noite de Almirante*. No início do conto, a masculinidade de Deolindo é reafirmada por seus companheiros de viagem quando dizem a ele sobre sua “noite de almirante”.

Deolindo segue orgulhoso pelo incentivo de seus colegas na realização sexual com sua amada. Conforme Bourdieu (2012) o orgulho da masculinidade opera-se também na sua exposição sexual na esfera pública:

A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma *carga*. Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem "verdadeiramente homem" é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública. (Bourdieu, 2012, p. 64)

O sorriso de Deolindo não se deve apenas ao tão aguardado reencontro com a amada, mais que isso, trata-se da reafirmação de sua virilidade que o coloca socialmente na condição de “verdadeiramente homem”. Como vimos na citação do sociólogo francês, a noite de almirante enunciada pelos companheiros de trabalho faz crescer a honra e a distinção pública de Deolindo.

Outro elemento que contribui para essa distinção pública é o seu nariz. Conforme observa Chalhoub (2020), o termo “venta-grande” atribuído como apelido à personagem evidencia o marcador ideológico racial, pois:

Na ciência racial do século XIX, narizes serviam para ideologizar. Grassava a ideia de que a aparência e o tamanho dos narizes marcavam a superioridade ou inferioridade racial de grupos humanos. Europeus de nariz fino e comprido seriam superiores a negros de nariz grosso e narinas, ou ventas, grandes. Parece que

essa lorota racista tivera sua origem na invenção do « índice nasal », por Petrus Camper, no final do século XVIII. Tal índice era « a linha que ligava a testa ao lábio superior por meio do nariz; [...] o ângulo facial era determinado pela ligação dessa linha com uma horizontal originada na mandíbula » (Gilman *Apud* Chalhoub 2003, 129). Desse modo, achava-se que africanos tinham narizes curtos e afundados, aproximando-os à fisionomia dos primatas. (Chalhoub, 2020)

Contudo, Bourdieu aponta uma outra possibilidade semântica para o nariz que nos permite avaliar melhor esse apelido. Conforme observa, a tradição europeia “estabelece explicitamente uma ligação entre o volume do nariz (nif), símbolo do ponto de honra, e o tamanho suposto do falo” (Bourdieu, 2012, p. 20). Essas duas possibilidades de atribuição semântica ao apelido não são necessariamente excludentes, visto que o imaginário racista brasileiro associa a masculinidade do homem negro ao tamanho de seu órgão genital. De qualquer forma, tanto o apelido quanto a expressão “noite de almirante” funcionam no texto como reafirmação da masculinidade de Deolindo.

Contudo, outros elementos parecem diluir essa masculinidade. Conforme Bourdieu, a oposição entre o masculino e o feminino se insere num sistema de oposições homólogas como o alto e o baixo, o seco e o úmido, o fora e o dentro, o público e o privado, respectivamente. Ao atribuímos esse sistema de oposições no conto podemos identificar alguns elementos como: Deolindo sai da água, e, portanto, de um ambiente úmido, ao passo que Genoveva está em um ambiente seco. Quando os dois se encontram, ela está na janela cozendo e, portanto, no alto, em relação a ele. É para o espaço privado que ela o convida para conversarem e é nesse espaço que ela desfaz todo o ímpeto violento de Deolindo.

Conforme já apontamos anteriormente, a descoberta de que Geneveva se amasiou com um mascate produz a primeira peripécia do conto. A *anagnorisis* faz com que Deolindo estabeleça sua primeira *harmatia* para criar um clima de tragicidade na narrativa: “Entre elas rutilou a faca de bordo, ensanguentada e vingadora”. Ao chegar em frente à casa da amada, depara-se com ela na janela:

Não contou com o acaso que pegou de Geneveva e fê-la sentar à janela, cosendo, no momento em que Deolindo ia passando. Ele conheceu-a e parou; ela, vendo o vulto de um homem, levantou os olhos e deu com o marujo. (Assis, 2008, p. 420)

Embora autores como Sousa Neto (2015) e Dumith (2012) identifiquem nessa cena, entre outras, uma clara intertextualidade com a narrativa da *Odisseia* de Homero, podemos depreender também, nessa imagem, a relação de dominação invertida entre Deolindo e Geneveva, conforme pontuamos anteriormente. Diante dela, os sentimentos de Deolindo se alternam entre esperança e vingança até se diluir em uma tristeza envelhecida. Portanto, a cena anuncia a inversão de dominância entre o casal. Conforme observa Carvalho (2018) sobre a construção das personagens femininas em Machado:

Machado de Assis escreveu para mulheres e sobre mulheres, tendo publicado parte de sua obra, originalmente, em folhetins destinados a um público predominantemente feminino. É sabido que ele tinha um quê pelas mulheres, por isso as principais personagens femininas de seus romances e contos comportam-se, em geral, de forma independente, são senhoras de si, quando não astutas e dissimuladas, em contraste com certos personagens masculinos, apresentados como ingênuos e manipuláveis, o que levou alguns críticos a considerarem Machado de Assis um autor feminista *avant la lettre*. (Carvalho, 2018, p. 651).

Desse modo, o jeito franco com que Genoveva lhe abriu a porta e o recebeu em casa o fez ter esperança de que a história da velha Inácia não fosse verdadeira; a ausência de comoção e intimidade fê-lo perder a esperança e sentir ímpeto de vingança; novamente, a confissão de Genoveva lhe provou o ímpeto de matá-la esganada, mas “ela fê-lo parar só com a ação dos olhos”; após ouvir as justificativas da moça, Deolindo expressa seu desejo de matar o rival, mas bastou o olhar de desprezo dela e um muxoxo para que ele desistisse do intento. Toda ação de Genoveva durante a conversa dos dois faz com que Deolindo se movimente emocionalmente entre a vingança e a esperança:

Deolindo recusou a princípio; disse que se ia embora, levantou-se e deu alguns passos na sala. Mas o demônio da esperança mordida e babujava o coração do pobre diabo, e ele voltou a sentar-se, para dizer duas ou três anedotas de bordo. Genoveva escutava com atenção. (Assis, 2008, p. 421)

Desse modo, Genoveva funciona na narrativa como anticlímax que, conforme define Vasconcelos (2009, p. 25):

ANTICLÍMAX – Parte da narrativa dramática que ocorre após um CLÍMAX. O termo se refere a um fato ou acontecimento que reverte a tensão emocional criada pelo clímax, produzindo outra geralmente de caráter cômico ou grotesco.

Esse *anticlímax* opera a segunda peripécia do conto. O leitor, que aguardava um desfecho trágico entre as personagens, depara-se agora com um desfecho cômico no qual Deolindo, que chegara violento e impetuoso em casa de Genoveva, saíra de lá com um ar velho e triste. A peripécia operada por meio desse *anticlímax* personificado em Genoveva resulta do erro de julgamento (*harmatía*) que Deolindo fizera das juras de amor de Genoveva. Para ele, o juramento era eterno, como também

Genoveva seria submissa ao juramento e, portanto, a ele. Diferentemente do conto *A Cartomante*, essa nova peripécia não resulta em tragédia, pois, como observa Vasconcellos, a *harmatía* também ocorre no gênero cômico, não tendo o caráter destrutivo presente no gênero trágico.

O Deolindo que sai da casa da caboclinha já não é mais o homem másculo construído nos discursos de seus colegas. Como já dito, no final do conto, ele se torna um homem com ar velho e triste. Porém, o conto inicia-se com essa imagem de masculinidade operada nas brincadeiras de seus companheiros de embarcação. O término do conto retoma esse ponto com seus companheiros cumprimentando-o pela “noite de almirante”. Entre o fato e a narrativa do fato estabelece-se um abismo apresentado pelo narrador como “Parece que ele teve vergonha da realidade e preferiu mentir”. Conforme observa Bourdieu (2012) ao tratar da resistência de certas profissões aceitarem a entrada de mulheres como as forças armadas:

A violência de certas reações emocionais contra a entrada das mulheres em tal ou qual profissão é compreensível, se virmos que as próprias posições sociais são sexuadas, e sexualizantes, e que ao defender seus cargos contra a feminilização, é sua idéia mais profunda de si mesmos como homens que os homens estão pretendendo proteger, sobretudo no caso de categorias sociais como os trabalhadores manuais, ou de profissões como as das forças armadas, que devem boa parte, senão a totalidade, de seu valor, até mesmo a seus próprios olhos, à sua imagem de virilidade (Bourdieu, 2012, p. 115)

A imagem de virilidade torna-se, portanto, um valor significativo para o *ethos* masculino. Em ambos os contos, Machado parece explorar essa distância entre imagem e realidade. Camilo mostra-se para Rita como um homem cético e racional; Deolindo mostra-se para seus companheiros como um homem viril e conquistador. Contudo, o nar-

rador mostra ao leitor comportamentos que contradizem a imagem dessas personagens. Para tanto, Machado habilmente opera procedimentos composicionais da poética clássica como a *peripécia*, a *anagnorisis*, a *harmatía*, algumas vezes, inovando-as para, com isso, evidenciar a distância entre imagem e realidade. Com isso, o autor carioca parece colocar em suspensão os conceitos historicamente naturalizados como masculino e feminino, e faz evidenciar os alicerces frágeis da dominação masculina.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Ana Maria Valente (trad.) 3. ed. Lisboa: 2008.
- ASSIS, Machado. **Obra Completa em quatro volumes**: v. 2. Aluízio Leite Neto, Ana Lima Cecílio, Heloísa Jahn (org.) 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CANDIDO, Antônio. Esquema de Machado de Assis. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 17-39.
- CARVALHO, C. de. **Dicionário de Machado de Assis**: língua, estilo, temas. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexikon, 2018
- CHALHOUB, Sidney. Visões de amor num conto machadiano. **Brésil(s) – Sciences Humaines et Sociales**, [s.l.], mar. 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/bresils/8718>. Acesso em: 16 de novembro de 2022.
- PASSOS, José Luiz. **Machado de Assis: o romance com pessoas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Nankin Editorial, 2007.
- REIS, Carlos. **Dicionário de Estudos Narrativos**. Coimbra: Edições Almedina, S. A., 2018.
- REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Tradução: Mario Pontes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 190 p.
- SOUSA NETO, Dário Ferreira. A Cartomante: uma tragicomédia machadiana. **Machado de Assis em Linha**: revista eletrônica de estudos machadianos, São Paulo, v. 5, n. 9, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mael/a/DRS9G5h4ZXhrfhnB8tyjtKK/?lang=pt> Acesso em: 15 de novembro de 2022.
- TODOROV, Tzvetan. **As Estruturas Narrativas**. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1970
- VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. 6. ed. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2009.
- VILLAÇA, Alcides. Machado de Assis: tradutor de si mesmo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 51, p. 3-14, jul. 1998.

“ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”, CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA MESCLA DO FICTICÍO COM A REALIDADE SOCIAL

Aparecida Donizeti da Silva

Joanna Durand Zwarg

Introdução

As obras de Conceição Evaristo e a realização do Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa em salas de aula do Ensino Médio foram experiências que nos levaram à confecção do Trabalho de Conclusão de Curso que agora compõe um capítulo deste livro. Partimos do pressuposto de que a literatura deve colocar-nos frente a frente com traços da sociedade afro-brasileira na contemporaneidade. Por mais que tenhamos leis, campanhas, e uma grande luta contra a discriminação, é sabido que o afrodescendente ainda sofre com a discriminação e falta de oportunidades como um todo.

Em “Záita Esqueceu de guardar os brinquedos”, conto que integra a obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, a escrita fictícia aparece mesclada à realidade social. Neste estudo buscamos compreender quais fatores sociais implicam na falta de representatividade da comunidade negra no Brasil. Pretende-se expor a importância da literatura afro-brasileira no contexto educacional, assim como evidenciar a importância da representatividade da mulher negra na educação básica, através da literatura.

Nota-se que as escolas públicas integrais atuam no sentido de promover a representatividade e o protagonismo estudantil. O que leva à abordagem de temas presentes no cotidiano do estudan-

te, como diversidade e autoconhecimento. Nos textos de Conceição Evaristo, várias das mazelas sofridas pela comunidade afro-brasileira são representadas.

Na narrativa ficcional “Záita esqueceu de guardar os brinquedos”, Conceição Evaristo expõe os infortúnios vivenciados por uma grande parcela da comunidade afro-brasileira, que foi abandonada à própria sorte desde a assinatura da Lei Áurea. Dentro das escolas, esse tipo de literatura pode proporcionar ao professor e ao aluno conhecimentos acerca de situações cotidianas de discriminação, frutos de uma história marcada pela omissão do Estado e da sociedade.

A realidade pede literatura

Temos disposto na Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira (Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2003, n.p.). A divulgação da escrita afro-brasileira contemporânea, no entanto, é atravessada por uma história de escassez, o que dificulta a representatividade da comunidade afro-brasileira por meio da Literatura.

A literatura produzida por autores negros no Brasil, diferentemente de sua irmã norte-americana, recebeu atenção esparsa de críticos e pesquisadores de literatura em geral durante o século XX. É interessante notar que algumas das mais relevantes contribuições críticas não se originaram na academia, mas das mãos dos próprios escritores afro-brasileiros interessados em construir reflexões sobre suas obras e as de outros escritores afrodescendentes. Infelizmente, uma parte significativa desses escritos, por falta de divulgação ou de procura, ou pelos dois fatores, acaba passando despercebida, em especial pelas novas gerações de pesquisadores (Hattnher, 2015, p. 78).

Essas produções afro-brasileiras acabam por não chegar com tanta facilidade às mãos da população de modo geral e dos estudantes. No que concerne à literatura negra, pode-se dizer que “ainda existe uma relação de invisibilidade do negro com a hegemonia branca da sociedade brasileira; [...]” (Rosa, 2014, p. 212).

Conceição Evaristo, de acordo com Duarte (2006, p. 307), é uma autora contemporânea cuja escrita “filia-se, portanto, a esse veio afrodescendente que mescla história não-oficial, memória individual e coletiva com invenção literária.” Cardoso (2011, p. 12) escreve que “Enquanto na literatura brasileira canônica, o negro é relegado a papéis secundários, vilanizados, embrutecidos, e até mesmos esvaziados pela folclorização, Conceição Evaristo coloca-nos de frente para o vazio a que fomos relegados”. Sua ficção literária reflete a realidade social vivenciada pela comunidade afro-brasileira, tendo a mulher negra como personagem recorrente. A autora, assim como grande parte de suas personagens, é oriunda da periferia, sua escrita nos provoca uma profunda reflexão acerca das mazelas vivenciadas por uma grande parcela da comunidade afro-brasileira.

O conto escolhido para reflexão desse contexto é “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, do seu livro *Olhos d'água*. De acordo com Trovalin e Amaral (2020, p. 80), “seus personagens trazem em si as marcas das violências do dia a dia e nos falam sobre discriminação racial, de gênero e de classe”.

A poética de Conceição Evaristo, apresenta-nos a espaços e personagens que remetem ao:

[...] enfretamento das realidades educacional e socioeconômica, como a atuação dos movimentos sociais, a apropriação estética e participação nas artes, entre elas a literatura – onde a presença negra, tanto na produção quanto no interior da narrativa, com o

passar do tempo, também foi se transformando, assumindo sua voz e sua história (Alves, 2022, p. 15).

A respeito da imagem recorrente da mulher negra na Literatura Brasileira, a escritora pontua o seguinte:

Aparecem caracterizadas por uma animalidade como a de Bertoleza que morre focinhando, por uma sexualidade perigosa como a de Rita Baiana, que macula a família portuguesa, ambas personagens de *O Cortiço*, (1890) de Aloísio de Azevedo, ou por uma ingênua conduta sexual de Gabriela, Gabriela, Cravo e Canela, (1958) de Jorge Amado, mulher-natureza, incapaz de entender e atender determinadas normas sociais (Evaristo, 2005, p. 53).

Essa reflexão de Conceição Evaristo nos leva a questionar sobre a viabilidade de certas obras da Literatura Brasileira, como expressões positivas de representatividade da mulher negra, se o que fazem é comunicar ao leitor uma imagem estereotipada dessa mulher. A obra de Conceição Evaristo está entre algumas manifestações da literatura contemporânea que apresentam uma mudança de viés com relação a representatividade da mulher negra, percebida nas individualidades de personagens complexas, pois tem-se criado “uma literatura em que o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira” (Evaristo, 2005, p. 54). Na escrita literária de Conceição Evaristo, personagens mulheres afro-brasileiras da ficção representam as mulheres afro-brasileiras do cotidiano.

A realidade na ficção de Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo de Brito, é mineira, uma escritora

contemporânea, graduada em Letras pela UFRJ, com Mestrado em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro.

[...] nasceu em Belo Horizonte, em 1946. No início da década de 1970, muda-se para o Rio de Janeiro. Nessa cidade, Conceição Evaristo acompanhou de perto as movimentações político-culturais das minorias políticas, sobretudo dos movimentos negro e feminista. A escritora se mudara para o Rio de Janeiro, em decorrência das dificuldades encontradas para transpor as barreiras sociais, marcadamente racistas, da sociedade mineira, [...] (Sena, 2012, p. 287).

Entre as inúmeras obras de Conceição Evaristo, a escolhida para trabalharmos a questão do fictício atrelado à realidade social, é o livro *Olhos d'Água*, composto por quinze contos inéditos, que em conjunto trazem histórias de mulheres e homens negros fictícios, sofrendo mazelas sociais da realidade cotidiana de uma sociedade desigual e racista: “Nessa obra, a autora sacramenta, com uma linguagem sutil e poética, a pluralidade da existência humana” (Paim, 2017, n.p.).

Evaristo apresenta-nos uma literatura vasta de profundas reflexões acerca das questões de raça e de gênero, com o objetivo claro de revelar a desigualdade em nossa sociedade, além de recuperar uma memória sofrida da população afro-brasileira em toda sua riqueza e potencialidade de ação. É uma mulher que tem cuidado em abrir espaços para outras mulheres negras se apresentarem no mundo da literatura. (Paim, 2017, n.p.)

O primeiro conto leva o título do livro, “Olhos d'Água”, outros contos presentes no livro são “Ana Davenga”, “Duzu-Querença”, “Maria, Luamanda”, “Di Lixão”, “Lumbiá”, “A gente combinamos de não morrer”, “Ei, Ardoça Os amores de Kimbá”, “O cooper de Cida”, “Beijo na face”, “Quantos filhos Natalina teve?”, e o conto que encerra o livro é

“Ayoluwa, a alegria do nosso povo”. Nosso principal objeto de estudo, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, é o nono conto do livro.

Os contos apresentam dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição. Olhos d’água mostra uma realidade crua, curta e grossa, sem nenhuma censura. Mostrando assim a realidade da periferia, de periféricos e em sua maioria, de mulheres negras (Martins, 2021, p. 13).

Antes de tratar do conto que é nosso objeto de estudo, refletimos sobre duas outras narrativas de *Olhos d’água*, como forma de exploração do universo que permeia a leitura do conjunto de contos que integram a coletânea.

No primeiro conto, “Olhos d’Água”, a personagem protagonista busca adivinhar a cor dos olhos de sua mãe a partir da lembrança deles molhadas por lágrimas. A narradora compara os olhos lacrimosos da mãe a um rio caudaloso, ou seja, uma mãe que estava sempre com os olhos cheios de lágrimas, as lágrimas seriam as lembranças daquela mulher. Entretanto, nem sempre esse choro era de tristeza, “A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?” (Evaristo, 2016, p. 16). O desespero por lembrar-se da cor dos olhos da mãe, fez a personagem retornar à cidade natal para ver novamente a mãe e descobrir qual a cor de seus olhos. E o que a personagem viu? As mesmas lágrimas e o mesmo questionamento: “Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face” (Evaristo, 2016, p. 18).

“Duzu-Querença”, outro conto que merece destaque neste estudo, reflete a história de muitas famílias, que migram de uma região para a outra, em busca de melhores condições de vida. “Na cidade havia senhoras que

empregavam meninas. Ela podia trabalhar e estudar. Duzu era caprichosa e tinha cabeça para leitura. Um dia sua filha seria pessoa de muito saber” (Evaristo, 2016, p. 32). Toda a vida de Duzu foi transformada a partir dessa mudança, pois os pais, na expectativa dela ter um futuro melhor que o deles, permitiram que Duzu fosse morar com a dona de um bordel. “Duzu ficou na casa da tal senhora durante muitos anos. Era uma casa grande de muitos quartos. Nos quartos moravam mulheres que Duzu achava bonitas. Gostava de ficar olhando para os rostos delas.” (Evaristo, 2016, p. 32) Aos poucos Duzu deixou de ser a que limpava e arrumava, para ser uma das moças bonitas, que vivenciou todo tipo de violência dentro daquele ambiente. “[...] Acostumou-se às pancadas dos cafetões, aos mandos e desmandos das cafetinas. Habitou-se à morte como uma forma de vida” (Evaristo, 2016, p. 34). Ao longo da sua vida teve nove filhos, cada um com um futuro incerto. Duzu viveu seus últimos dias como mendiga, e faleceu no dia que para ela era proibido haver tristeza, que era o dia do carnaval. “O dia do desfile chegou. Era preciso inaugurar a folia. Despertou cedo. Foi e voltou. Levantou voo e aterrizou. E foi escorregando brandamente em seus famintos sonhos que Duzu visualizou seguros plantios e fartas colheitas” (Evaristo, 2016, p. 36).

Nos dois contos aqui resumidos temos individualidades negras cujas existências são inevitavelmente atravessadas por aspectos sociais. A essas personagens são atribuídas dimensões humanas dentro de uma poética que as retira da banalidade cotidiana de dados estatísticos. São, no caso dos dois contos, mulheres cujos desejos e memórias compõem seus destinos tanto quanto os dramas da pobreza, do abandono e da morte.

É importante que obras literárias como as de Conceição Evaristo estejam presentes nas salas de aula, pois as individualidades que a autora recria em sua escrita revelam questões sociais que afligem a comunidade afro-brasileira.

Seus registros ainda são menosprezados ou esquecidos pelo cânone. Conceição Evaristo, uma importante escritora na literatura brasileira contemporânea,

em sua escrita, fala sobre a mulher negra marginalizada por diferentes situações, como a maternidade, a pobreza, a desigualdade social e a violência física e psicológica que elas sofrem (Martins, 2021, p.12).

Como exposto por Martins (2021), apesar das políticas da obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino pública e privada, a literatura afro-brasileira e principalmente a literatura feminina afro-brasileira, ainda se vê excluída pelas grandes editoras, com pouca divulgação devido à falta de recursos. Dificultando desse modo a sua propagação entre a população como um todo. Conceição Evaristo, tem em sua escrita hoje o reconhecimento que lhe é merecedor, entretanto o acesso às suas obras, ainda é dificultoso, desse modo, torna-se uma literatura para poucos. O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, assim como os outros contos aqui citados, reflete realidade social vivenciada pela comunidade afro-brasileira.

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”: fictício e realidade social

“Zaíta Esqueceu De Guardar Os Brinquedos” é o nono conto do livro *Olhos D’Água*, de Conceição Evaristo. Assim como os demais, trata-se de uma narrativa com personagens que muito nos revelam sobre a realidade social e o ser humano diante dela, com suas expectativas. Observa-se a mescla do fictício com a realidade social.

A fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura (Candido, 1999, p. 83).

No conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, há uma família afro-brasileira, pertencente a uma comunidade nada pacífica, da qual a mãe tenta livrar os filhos por meio de imposição disciplinar, principalmente em relação às filhas mais novas, que são as gêmeas Zaíta e Naíta. Entretanto, essa mãe vê um de seus filhos juntar-se ao submundo do crime. Ela cobra das filhas responsabilidades e organização desde cedo, como forma de opor-se ao filho que escolheu o caminho do crime.

Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no Exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas (Evaristo, 2016, p. 72).

Algo muito frequente naquela comunidade de periferia, espaço onde se desenrolam os acontecimentos da narrativa “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, são os tiroteios. No conto o substantivo plural “balas”, é recorrente. Há na narrativa a comparação das balas disparadas pelas armas com as balas que são doces de criança. São as balas que tiraram a vida de uma criança, uma menina que tinha como única motivação no momento, encontrar a sua figurinha-flor. “Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado de casa” (Evaristo, 2016, p. 72).

Temos um final trágico para Zaíta, que na inocência infantil de buscar pelo seu brinquedo, torna-se estatística no mundo das balas perdidas, que todos os dias cortam o céu de várias comunidades periféricas. O mundo apresentado por Conceição Evaristo nesse conto, é o mundo de muitas famílias afro-brasileiras. Estas, desde a abolição da escravidão, não tendo por onde começar, encontraram nas favelas, agora chamadas de comunidades, um lugar que serviria como abrigo e recomeço para um

povo liberto, mas sem oportunidades. A comunidade da contemporaneidade exposta no conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, ainda é reflexo de um passado de omissão, segregação e exclusão. Outro ponto a analisar-se no conto é a percepção do irmão do meio para a realidade vivida naquela família, que indiretamente busca justificar o motivo de ter escolhido o crime, pois:

Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida feita, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. O pai dele e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio (Evaristo, 2016, p.73-74).

Mesmo sendo obrigatório o ensino da cultura afro dentro das instituições de ensino, tanto privada quanto pública, é notória a falta ou pouca divulgação de uma literatura que retrate o negro, com suas dificuldades e superações. O acesso a obras afro-brasileiras é escasso no Brasil e nas escolas do país, devido a vários motivos, como o alto preço, a falta de divulgação, a escassa distribuição de tais obras por livrarias e bibliotecas do país. Tal literatura, desse modo, fica a margem do desconhecido e do alcançável.

Podemos constatar nas obras de Evaristo a presença maciça do contexto social da comunidade afro-brasileira no seu dia a dia dentro de uma comunidade. Em sua escrita temos o mundo real misturado ao fictício, do qual Evaristo faz uso, para expor a pobreza, a violência, o desemprego, a falta de saneamento e principalmente, a falta de uma perspectiva melhor de vida. No conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, a descrição do tiroteio e morte da menina, nos remete as tantas notícias dos jornais, sobre morte de pessoas por bala perdida.

Há a necessidade de os alunos lerem, conhecerem essa realidade apresentada nos contos de Conceição Evaristo, uma realidade muito conhecida nos noticiários e mesmo nas ruas de uma grande cidade, mas não sentida a partir da subjetividade proporcionada e estimulada pela literatura. O governo sanciona leis, mas não nutre as bibliotecas, escolas, livrarias, dessas obras. Enquanto educadores que leem, devemos estimular a leitura de obras literárias como as de Conceição Evaristo, para fazer sentir a realidade das leis e das ruas a partir da exploração da linguagem literária contemporânea da autora. Ao lançar mão da ficção para expor dramas vividos por pessoas afro-brasileiras, a partir das individualidades de suas personagens, a literatura de Conceição Evaristo pode ser reveladora do que é ser afro-brasileiro no Brasil.

Considerações finais

Nosso objetivo foi refletir sobre o uso da literatura como forma de representar uma comunidade, a partir da ficção produzida pela escritora afrodescendente Conceição Evaristo. As escolas devem, por lei, incluir o ensino da cultura africana em seus currículos. E nossa proposta é apresentar uma literatura que favorece tal inclusão, de forma a estimular o conhecimento e a reflexão sobre a realidade social e histórica dos afrodescendentes a partir do acesso à literatura brasileira contemporânea.

Conceição Evaristo é uma autora que utiliza da sua escrita para evidenciar um contexto repleto de opressões e limitações presentes na vida cotidiana. Os meios de comunicação de massa que informam sobre tais contextos, de forma geral, não permitem a análise dos acontecimentos pelo ponto de vista de quem vivencia a situação.

A formação em Letras e a leitura de obras da escritora aqui referida nos proporcionam exatamente essa oportunidade. “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e os demais contos de *Olhos d’água*, são ficções

que nos convidam a conhecer, sentir e refletir sobre o real. É necessário que propiciemos aos nossos alunos a informação de que temos artistas e intelectuais negros, que falam de negros, e da vivência real da população afrodescendente. A literatura de Conceição Evaristo intensifica tal realidade por meio das subjetividades de personagens fictícias que encarnam a complexidade humana de uma numerosa parcela da sociedade que precisa ser vista dentro e fora da literatura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Debora Silvestre Missias. Introdução. p. 9-29 In: ALVES, Debora Silvestre Missias. **O ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos**. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades – Universidade de São Paulo, 2022. DOI <https://doi.org/10.11606/D.100.2022.tde-12072022-152435> Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-12072022-152435/publico/LITERATURA_DEBO-RA.pdf. Acesso em: 07 maio 2024

DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Lei nº 10639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 abr. 2024.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Ma-les**: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001022230>. Acesso em: 09 maio 2024.

CARDOSO, Loyde. Um ponto de vista situado para o vazio em Poncia Vicêncio. p.9-21. In: FERREIRA, Rosineia da Silva e RAMOS, Celiomar Porfírio [org]. **Reflexões sobre as escriturências de Conceição Evaristo**. Curitiba: Bagai, 2020. *E-book*. p. 117. DOI 10.37008/978-65-87204-71-0.24.10.20. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 07 maio 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. EVARISTO, Conceição. **Poncia Vicêncio**. Revista de estudos feministas, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-308, 2006. ISSN: 0140-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/345> Acesso em: 05 maio 2024.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 52-57, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos/revistas/revista01.pdf>. Acesso em: 07 maio 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas - Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

HATTNER, Álvaro Luiz. **Crítica da Literatura Afro-Brasileira**: uma bibliografia do século XX. Verbo de Minas, Juiz de Fora, v. 12, n. 20, p. 77-96, 2015. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/174> Acesso em: 07 maio 2024.

MARTINS, Taisse Ferreira. **O conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos"**, de Conceição Evaristo: um olhar sobre a violência e a desigualdade social. Campus do Porto Nacional: Universidade Federal de Tocantins, 2021, p.1-19. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3105>. Acesso em: 07 maio 2024.

PAIM, L.L.; FERREIRA, P.V. Do abandono à decadência: Duzu-Querença e sua vida de abusos, violência e miséria. **Revista (Entre Parênteses)**, Universidade Federal de Alfenas, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entreparenteses/article/view/585/pdf> ISSN: 2238-4502. Acesso em: 07 maio 2024.

ROSA, A. S. **Literatura Afro-Brasileira, Ensino e Inclusão**. Ágora Revista Eletrônica. Universidade Federal do Espírito Santo, n. 17, 2014. Disponível em: <https://ufes.academia.edu/RevistaAgoraUFES>. Acesso em: 04 maio 2024. ISSN 1980-0096

SENA, Tatiana. Trançando identificações: a poética de Conceição Evaristo entre os movimentos negro e feminista. In: **Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural**, Bahia, Universidade do Estado da Bahia, v. 2, n. 1, 2012. p. 284-301.

TROVALIN, L.F.P; AMARAL, S.F. O extermínio da flor ou o autoritarismo como deflagrador da violência em “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo. In: **Todas as Musas**. São Paulo, v. 12, n. 1, 2020. ISSN: 2175-1277. Disponível em: <https://www.todasasmusas.com.br> Acesso em: 07 maio 2024. 1998.

MI SOCIO E LOS HERMANOS CARTAGENA: IDENTIDADES NACIONAIS NO CINEMA BOLIVIANO

Mirian Aparecida Meaurio

Joanna Durand Zwarg

Introdução

As obras cinematográficas *Mi Socio* (1982) e *Los Hermanos Cartagena* (1985), dirigidas por Paolo Agazzi, expõem diferentes formas de ler a realidade da Bolívia e de seu povo. Cultura e história se entrelaçam nas perspectivas dos dois filmes. Neste estudo, identificamos traços recorrentes de direção e roteiro de Agazzi nos referidos textos, reveladores da poética fílmica do diretor ítalo-boliviano, em consonância com o cinema boliviano e a cultura latino-americana. A partir de leituras das narrativas fílmicas referidas, considerando a estrutura de seus roteiros, veremos que é possível atribuir ao cinema boliviano de Agazzi um protagonismo que serve não só à compreensão do que é uma nação mas, no olhar para o outro, do que é ser latino-americano.

Os filmes de Paolo Agazzi

As obras cinematográficas *Mi Socio* e *Los Hermanos Cartagena*, abordam, a partir de diferentes perspectivas, a formação político-social e a cultura do povo boliviano. Assistindo aos filmes vemos nuances da história da Bolívia, do desenvolvimento de sua sociedade, em meio a conflitos étnicos, desigualdades sociais e lutas políticas enfrentadas por grande parte de seus habitantes.

Paolo Agazzi, com filmes como os referidos, busca conscientizar o espectador boliviano do contexto em que o país vive. O diretor expressa,

em uma entrevista para Fernando Martínez, sua crença na representatividade nacional que o cinema pode angariar: “[...] estamos en Bolivia, no estamos en Siria o en Islandia o en Canadá [...] el cine debería tener una profunda identidad nacional” (Martínez, 2006 *apud.* Slowic, 2014).

O diretor tenta recuperar, através do cinema, a memória e a história da Bolívia. O filme *Mi Socio* não é de temática histórica explícita. O que, inclusive, o destaca no âmbito da filmografia boliviana. É um dos primeiros filmes a romper com conteúdo indigenista e com o foco na revisão da história oficial. Não deixa, no entanto, de apresentar ao espectador as temáticas que motivaram a produção dos filmes que o antecederam. Tais temáticas, no entanto, são desenvolvidas de maneira sugestiva e não perdem sua importância, conforme veremos.

Los Hermanos Cartagena é um filme cujo tramado ficcional serve de instrumento para convidar o espectador a revisitar parte da história de seu país, apresentada em cenas fortes que claramente querem denunciar abusos de regimes totalitários. O tramado familiar, no entanto, introduzido como uma história de violência e injustiça contra os mais débeis e minorias sociais, desenvolve-se pelo percurso de seus protagonistas, dois irmãos que tiveram suas infâncias imersas em um contexto de violência. Um será toda a vida alienado e sustentado por tal contexto. O outro, o irmão bastardo, atuará como representante de uma resistência coletiva à realidade opressora dominante. Tratar-se-á de uma resistência que não se imporá pela força bruta.

Em “El cine de Paolo Agazzi” (2014), Slowic apresenta o ato da viagem como aspecto comum aos filmes do diretor, de forma explícita ou não. Toda forma de deslocamento ocorrido nos filmes de Agazzi ocorrem dentro da Bolívia e dizem respeito ao país:

Camiones que van y vienen, llantas gruesas y viejas que se desplazan por carreteras levantando polvo, postales que se envían y se reciben, mapas esbozados en pan-

talla y senderos largos que se estudian desde lo lejos, son imágenes que sugieren, de una u otra forma, un viaje; imágenes, además, que retornan constantemente en las películas dirigidas por Paolo Agazzi. Aunque no siempre de manera explícita, sus largometrajes ficcionales nos hablan de llegadas y partidas. [...] Agazzi apuesta por un cine boliviano que pretende concientizar al espectador de su contexto. [...] se hace notorio que los viajes se mantienen siempre dentro de las fronteras del país. Y aunque se aluda a viajes al extranjero (como Alemania en el caso de *Escribeme postales* a Copacabana o los Estados Unidos en *American Visa* y *Blackthorn*, sin destino), éstos no se realizan en pantalla. Más allá de buscar la posible explicación en un presupuesto bajo, habría que considerarlo como una elección (la de filmar a Bolivia dentro de Bolivia) que nos habla de una apuesta ideológica y estética del director en cuanto a cómo se piensa hacer cine en Bolivia. (Slowic, 2014, n.p)

De maneira mais concreta em *Mi Socio*, trata-se aliás de uma *Road Movie*, e de forma mais subjetiva em *Los Hermanos Cartagena*, vemos diferentes formas de ser da Bolívia e vivê-la nas ações de personagens, em especial na ação do deslocamento, dos atos de partir e chegar.

A Bolívia de *Mi Socio*

No filme *Mi Socio*, dirigido por Paolo Agazzi e de roteiro feito por ele, Raquel Romero, Oscar Soria e Guillermo Aguirre, conhecemos a história de Vito (David Santalla) e de Brillo (Gerardo Suárez). As duas personagens protagonistas se conhecem por um acaso, quando Vito procura um ajudante para auxiliá-lo no transporte de cargas que deve levar de Santa Cruz a La Paz em seu caminhão que, no filme, é batizado com o nome de *Mi Socio*. Brillo pede para que Vito o leve como seu aju-

dante, porém Vito não aceita e sai em viagem sozinho. Brillo não se dá por vencido e esconde-se na carroceria do caminhão. Logo, deixa-se descobrir quando chama Vito para ajudá-lo a arrumar a lona do caminhão, que estava solta. Vito, de início, repreende Brillo, mas resolve empregá-lo como ajudante para aquela viagem. Todo o restante da narrativa é sobre esse percurso do homem *colla* Vito, e do menino *camba*, Brillo, em situações de confronto e cumplicidade. Vito e Brillo tornam-se grandes amigos. Encontram diferentes lugares e pessoas por onde passam e, assim como o espectador, identificam-se com seus costumes e projetam nessas populações suas fragilidades sociais e a necessidade de afeto.

Observamos em *Mi Socio* que, da desconfiança inicial surge amizade e afeto entre as personagens protagonistas, respectivamente representantes do Ocidente e do Oriente boliviano. É notável que a relação entre Vito e Brillo dialoga com questões históricas que apontam, para além de conflitos étnicos, para desigualdades e injustiças sociais, a exemplo das tragédias vivenciadas pelos mineiros bolivianos. Vito encarna o drama histórico dos mineiros ao revisitar seu passado e expor a Brillo, durante a parada dos dois em um povoado para jantar, que trabalhou nas minas antes de ser caminhoneiro. Na fala de Vito há referência às dificuldades historicamente enfrentadas pelos mineiros bolivianos, ao mesmo tempo em que se destaca a importância da mineração para o crescimento do país e para a preservação da memória do povo boliviano: “[...] Me olvido de mis hijos, me olvido de los que tienen hambre. Me olvido de los mineros. Todos se olvidan de los mineros, y ellos son los que sostienen el país”. (*Mi Socio*, 1982)

Há uma personagem transitória que reforçará o afeto entre Vito e Brillo, deixando subentendido o aceno para a possibilidade de união entre *collas* e *cambas*. Trata-se da viúva Sabasta (Juana Fernández), uma senhora *chola* a quem Vito dá carona, pois necessita ir a Oruro para vender suas cebolas e assim garantir o sustento de oito filhos. Du-

rante a viagem eles são parados por um senhor daquela região andina, pois sua esposa está prestes a dar à luz e eles estão sozinhos. Dona Sabasta, prontamente, junto com Vito e Brillo, corre para ajudar a moça que chora de dores de parto. Ela consegue fazer o parto e os três: Vito, Brillo e o senhor que pediu ajuda aguardam, depois de ajudar, esquentando bastante água para usar no parto. Na despedida deles o senhor é tão agradecido ao garoto por ajudá-lo que ele dá a Brillo uma touca colorida típica da região Andina.

Os três seguem a viagem rumo a La Paz e durante o percurso, dona Sabasta, que está na parte de cargas do caminhão, pede para o motorista Vito parar. Ela desce com algumas flores na mão e vai em direção a uma cruz que está enterrada na beira da estrada. Vito pergunta quem é a pessoa que está ali enterrada e ela responde que é seu marido, morto em um acidente quando trabalhava de caminhoneiro: “Es el punto en que la complicidad entre ella y Vito se completa en un proceso de identificación. Es en ese instante que el viaje sigue con los tres en la parte delantera de Mi Socio”. (Zwarg, 2022, p. 114). Durante a viagem estoura um pneu que ela os ajuda a trocar. Essa sequência mostra o fortalecimento da solidariedade entre os três. Sabasta pode ser entendida como a personagem que surge para unir ainda mais os protagonistas. Esta passagem do filme nos mostra uma convivência entre as diferentes etnias, que compartilham suas vidas e se solidarizam entre elas. Sabasta, Brillo e Vito são sobreviventes em um contexto social que lhes impõe muitas dificuldades. As personagens rompem com a fissura étnica que os separa a partir do momento em que, no caminhão *Mi Socio*, tornam-se cúmplices, ao ajudarem-se no cotidiano e ao compartilharem histórias de vidas.

O momento de separação do grupo, quando Sabasta é deixada em seu lugar de destino, é marcada por uma espécie de trato entre a senhora chola e a dupla do caminhão. Ela elogia a Brillo e pede que ele não a esqueça. Agradece a Vito e solicita que ele cuide bem de Brillo. Em

narrativas de caminhos, ou as chamadas *road movies*, personagens como Sabasta, ou seja, que atravessam os caminhos das protagonistas deixando suas marcas, são recursos importantes para o encaminhamento dos destinos principais. Ela reforça os laços entre Vito e Brillo. O fato de Sabasta ser uma *cholita*, não parece ocorrer de forma ocasional nessa narrativa de Agazzi.

Al despedirse, Sabasta le elogia a Brillo delante de Vito y pide que el chico no la olvide. Podemos sugerir que el personaje Doña Sabasta, cargado de historia y tradición, actúa con fuerza en el cambio de perspectivas de nuestros protagonistas. Su figura refuerza la idea de memoria e identidad nacional. Pero Doña Sabasta también está siempre de pasaje. Vive su propia identidad, no deja morir, en sus trajes y tradiciones, la historia de su país, pero vive el presente y dialoga con quien atraviesa su camino. Y tenemos la impresión de que por donde doña Sabasta pasa, hay quien la necesite: la mujer que estaba para tener un bebé y su esposo; el afecto y confianza dedicado a Brillo; la comprensión e identificación con Don Vito. (Zwarg, 2022, p.114)

Podemos dizer que Vito seria a representação da Bolívia de antigamente, como protagonista de acontecimentos que marcaram o país nos anos que antecederam à década de 80 e Brillo já representa a nova democracia, os novos tempos, porém sempre tendo como exemplo o passado vivido por Vito.

Lemos em Espinoza A. e Laguna T. (2011, p.21):

[...] La película sigue los moldes y los arquetipos característicos de este tipo de historias, el viejo duro, matrero, mañudo, el muchachito inteligente, mañoso y tierno; tipos marcados por la soledad y por la falta de amor, terminan encontrándose, salvándose el uno al otro. Siguiendo una constante muy peculiar del cine boliviano, el cariño que nace entre Don vito y Brillo, esa relación de padre e hijo, esa relación en la que se

olvidan de las diferencias socioculturales, quiere representar a su manera la tan ansiada unión entre el occidente y el oriente bolivianos.

Preconceitos historicamente construídos são expostos nos discursos das personagens. No entanto, estas apresentam esperanças e fracassos individuais que surpreendem e identificam uma à outra, ao mesmo tempo em que estabelecem uma relação cada vez mais íntima, com colaboração das pessoas que conhecem nos lugares por onde passam.

Segundo Marcos Strecker: “No cinema, os primeiros *road movies* traduziam a descoberta de novos territórios ou a expansão das fronteiras” (2010, p. 251). Outros filmes do mesmo gênero, no entanto, destacariam as transformações identitárias causadas por viagens. Strecker explica da seguinte forma a percepção que Walter Salles demonstra ter da estrada em sua atuação como cineasta: “Para Walter, nos ‘filmes de estrada’ a crise de identidade das personagens se confundiria com a crise de identidade das próprias culturas nacionais”. (2010, p. 251) É o que ocorre com Vito e Brillo em *Mi Socio*, quando a necessidade de um ao outro fica cada vez mais perceptível, não só pelo cumprimento de obrigações profissionais de viagem no caminhão de Vito, batizado com o nome que intitula o filme, mas também por um processo de reconhecimento, onde a busca por afeto em um contexto de marginalidade sobrepõe-se às diferenças.

A Bolívia de *Los Hermanos Cartagena*

Los Hermanos Cartagena (1985) é um filme dirigido por Paolo Agazzi, roteirizado por ele, Oscar Sória, Gaby Vallejo de Bolívar, Ute Gumz e Raquel Romero. O filme é uma adaptação do romance *Hijo de Opa* (1977), de Gaby Vallejo, que também integra a equipe de roteirista da versão fílmica”. Ambos, romance e filme, trazem à tona a história e a política boliviana na abordagem dos destinos vividos por irmãos de uma

tradicional e abastada família chamada Cartagena. Nessas duas obras existe um percurso pela história da Bolívia, de 52 à década de 70 no romance e até a década de 80 no filme.

Os textos literário e fílmico referidos permitem percorrer a história e o cotidiano do povo boliviano dentro de contextos de repressão, resistência e luta que caracterizaram a Revolução de 52 e os golpes de Estado que atravessaram o país até a década de 80. O microcosmo desse contexto está no universo fictício da família Cartagena, marcada por um assassinato que introduz o leitor em um universo de diferentes formas de violência e opressão que atravessará as identidades e vivências dos irmãos Cartagena, junto com a sociedade boliviana e sua cultura.

A morte de uma criada nomeada como Opa¹⁷, surge como algo que deve ser abstraído na conjuntura conservadora de uma família. Trata-se de uma mulher explorada sexualmente pelo patriarca dos Cartagena, de quem tem um filho bastardo. Este, chamado Martín, ajuda a mãe nos serviços domésticos, sem nunca ser abertamente reconhecido como membro daquela família. A Opa é assassinada por um dos filhos legítimos dos Cartagena, Juan José, que planeja o ato depois de descobrir a relação da empregada com seu pai e, conseqüentemente, do parentesco com Martín.

É o episódio do assassinato que dá sentido ao romance e ao filme. A morte da mãe de Martín atravessa toda a narrativa como marca incrustada nas realidades das personagens centrais nas duas obras. O assassinato de um ser humano indefeso e marginaliz socialmente, executado por uma criança dominada pelo ódio, estará inscrito nas entrelinhas do texto de Vallejo e em cada sequência do filme de Agazzi. Bem como a realidade anterior à Revolução de 52 na Bolívia, estará configurada nos golpes de Estado, nos movimentos de resistência, na cultura do povo. No filme *Los Hermanos Cartagena*:

¹⁷ “Opa”, neste contexto significa “Tonto, retrasado mental” (1994, Larousse).”

Las cuestiones comienzan a complicarse cuando Juan José , el hijo de Luis, descubre lo que su padre hace con la opa y que tiene un medio hermano fruto de las constantes violaciones, Martín. Desde es momento, Juan José se verá invadido por fantasmas y demonios incontrolables, el odio se apoderará de él hasta enajenarlo, comenzará hacer evidente su desprecio por la opa, por Martín y por todo lo que ellos representan, hasta llegar a cometer un acto horroroso e irreversible, que marcará el resto de su vida. En eso estalla la revolución del 52, los campesinos se encargan de que Luis Cartagena pague por sus oscuros actos, lo asesinan de manera violenta y brutal. (Espinoza; Laguna, 2011, p. 28)

O fato de perder a mãe tragicamente ficará marcado na vida de Martín. Depois que cresce, ele vai morar na cidade de Cochabamba, em busca de melhores condições de vida e trabalho. Lá ele reencontra Isabel, a irmã mais nova e única que reconhecia Martín como a um irmão, e passa a trabalhar em uma fábrica onde trava contato com outros trabalhadores que integram um movimento de resistência ao governo opressor. Assim como os irmãos legítimos fizeram na infância, Martín também se desloca de Tarata para Cochabamba, mas os caminhos adotados e seus destinos, como sempre, serão diferentes.

O filme aborda dois temas importantes: a Revolução de 52 e as Ditaduras ocorridas desde os anos de 64 até a década de 80 no país. Mostra a tortura e agressão que uma parcela do povo sofreu naqueles dois períodos. De um lado temos a Martín, representante do povo, que luta por seus direitos. José Luis é o miliciano, trata-se de um corrupto que prende, humilha e maltrata os mais necessitados.

Los Hermanos Cartagena é um filme histórico, esta obra cinematográfica de Agazzi expressa a preocupação de seu diretor em mostrar o que aconteceu num passado recente na Bolívia. Provoca assim o inte-

resse do espectador a conhecer como foi a luta ocorrida nessa Revolução: “... Agazzi apuesta por un cine boliviano que pretende concientizar al espectador de su contexto... En las películas de Agazzi se observa la intencionalidad de esas imágenes: nos dicen que al hacer cine boliviano.” (Slowik, 2016). O diretor aposta em um cinema ideológico, em uma estética inovadora dentro do panorama do cinema boliviano. A família Cartagena, em especial os irmãos Juan José e Martín, configura-se como um microcosmo da Bolívia. A experiência do deslocamento, entre Tarata e Cochabamba, é a experiência das diferentes etnias e classes sociais que retratam a história do país.

El conflicto principal que nos ofrece el largometraje es el de un pueblo dividido en dos desde el destino de una familia. El desentendimiento y sentimiento de no-pertenencia entre dos hermanos se convierte en una alegoría para toda una nación que también se entiende como fragmentada: Bolivia dividida entre los blancos de poder e influencia y los indios marginados y sirvientes, sin derechos en la sociedad. La acción en el filme alude a hechos históricos, como la revolución del 52 y los golpes de Estado de los años 70 y 80. De modo que, además de narrar el destino de dos hermanos, la película viaja en términos temporales por la historia boliviana. El camino, metonimia de viaje, hace de escenario para los cambios de una sociedad: el asesinato de un indio, el castigo a Cartagena, el traslado de la familia a la ciudad y, por último, manifestantes que exigen justicia. (Slowik, 2016)

Duas cenas são reveladoras da composição de Martín adulto e seu destino na trama, configurador de um ideal de formação do cidadão politizado. Ele só vai rever a Juan José depois de adulto, quando for para reconhecer o corpo do irmão, morto por seus aliados. Esse momento é seguido pela imagem do assassinado da opa. Em seguida vemos Martín no meio de uma manifestação operária que pede o fim da ditadura. Ou

seja, a superação da personagem em relação ao seu passado sombrio não está alinhada a uma prestação de contas familiar, mas em assumir o seu compromisso social com a massa à qual passa a ver-se como integrante, de tantos excluídos como ele.

El valor de la cinta no es menor, es una de las pocas obras cinematográficas que ha tratado dos temas fundamentales de la historia boliviana, La Revolución de 52 y las dictaduras. Agazzi hizo un esfuerzo por entender al país que lo acoge, algo que también es típico de su filmografía, sin descuidar la cuestión puramente narrativa. Los hermanos Cartagena es una película que dice mucho, que se hace muchas preguntas, sólo por eso ya merece ser analizada y revisitada. (Espinoza; Laguna, 2011, p. 31)

Assim como em *Mi Socio*, vemos que os movimentos das personagens pelo país convidam o espectador a conhecer e / ou reconhecer seu país e sua gente. Ao espectador estrangeiro é revelada uma Bolívia real, aquela que não está contemplada em manuais turísticos. O espectador latino-americano de uma forma geral, mas propriamente o que se reconhece como fronteiriço, talvez consiga ver-se nela. No seu território diverso em culturas e etnias, no seu passado sombrio de ditaduras, na sua vontade coletiva de superação.

A Bolívia no cinema

Os argumentos dos filmes *Mi Socio* e *Los Hermanos Cartagena*, quando lidos de acordo com a proposta do nosso estudo, apontam para a importância do cinema boliviano na percepção da nação como lugar de mescla, alteridade e formação de uma identidade latino-americana que, como tal, permita que um processo de identificação a partir das diferenças sobreponha-se a ilusão da homogeneidade. Podemos compreender

um país como lugar de interações complexas, fundadas no ser humano e sua capacidade de comunicação e troca.

Mi Socio, como um filme que se constitui de elementos tradicionais do gênero *Road Movie*, apresenta a mobilidade e a confrontação. Vito e Brillo, cumprem juntos o mesmo trajeto, e neste serão obrigadas ao diálogo não só entre eles mas também com tudo e todos com quem encontram no caminho. O que resulta na percepção do outro como parte integrante de um todo limitado geograficamente por fronteiras que permitam a interação com o diverso e sua resultante inclusão na realidade.

No filme *Los Hermanos de Cartagena* observamos, em especial, a história de ditaduras militares na Bolívia ocorridas entre 64 e 80. Vemos o sofrimento e a reação de um coletivo frente a tudo o que era imposto por aqueles que tinham posses e poder. Não se trata de um *road movie*, mas os deslocamentos de Martín, de um lugar ao outro, são essenciais para a transformação da personagem, sua passagem do estado de alienação para o engajamento político e formação da própria família.

Em “As Culturas nacionais como comunidades imaginadas” (Hall, 2014), lemos que apesar da identidade nacional ser metafórica, ela, de forma geral considerada como atributo da humanidade. Forma-se uma narrativa da nação, a partir de representações que lhe dão sentido.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade e identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. [2014, p. 36]

As representações podem fazer as identidades nacionais parecerem unificadas e homogêneas. Para Stuart Hall, os locais não são apenas o que neles se vê, mas são atravessados por relações que os moldam.

Observamos não só a Bolívia de Paolo Agazzi nos filmes *Mi Socio e Los Hermanos Cartagena*. Vemos um país diverso, composto por personagens representantes de regiões que se diferenciam em suas riquezas naturais e culturas.

Considerações Finais

O diretor Paolo Agazzi nos apresenta uma Bolívia formada por povos de diferentes culturas, raças e línguas. Observamos o cuidado do diretor em mostrar como esses povos convivem em um país cheio de riquezas e contradições. E, por isso, um país capaz de produzir boas histórias para o cinema e a literatura. Histórias essas que o legitimam enquanto parte importante e complexa de toda a América Latina.

Compõe-se em *Mi socio e Los Hermanos Cartagena*, uma América Latina que, em toda a sua riqueza, cobra um tipo de legitimação que reconheça nela a complexidade humana e seu poder de transformação histórica. O cinema de Agazzi dá um passo importante nessa direção.

REFERÊNCIAS

AESPINOZA, Santiago; LAGUNA, Andrés. Los años ochenta: ¿Década perdida? In: ESPINOZA, Santiago; LAGUNA, Andrés. **Una Cuestión de Fe: Los años ochenta: ¿Década perdida?**. Cochabamba: Nuevo milenio, 2011. ISBN 978-99954-788-5-8.

ESPINOZA, Santiago; LAGUNA, Andrés. Mi Socio (1982). Por la Carretera. In: ESPINOZA, Santiago; LAGUNA, Andrés. **Una Cuestión de Fe: Los años ochenta: ¿Década perdida?** Cochabamba: Nuevo milenio, 2011. ISBN 978-99954-788-5-8.

ESPINOZA, Santiago; LAGUNA, Andrés. Los Hermanos Cartagena (1985). Lazos familiares In: ESPINOZA, Santiago; LAGUNA, Andrés. **Una Cuestión de Fe: Los años ochenta: ¿Década perdida?**. Cochabamba: Nuevo milenio, 2011. ISBN 978-99954-788-5-8.

LOS HERMANOS Cartagena; Dirección: Paolo Agazzi. Produção: Fernando Aguilar. Cochabamba: Grupo Ukamau, 1985. 1 DVD.

MI SOCIO; Dirección: Paolo Agazzi. Produtor: Raquel Romero. Bolivia: Grupo Ukamau, 1982. 1 DVD.

HALL, Stuart. Narrando a nação: uma comunidade imaginada. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SLOWIKI, Mirka. El cine de Paolo Agazzi. In: **Cine Boliviano. Historia, Directores, Películas**. Universidad Mayor de San Andrés, 2014. Disponível em: <https://ibermediadigital.com/ibermedia-television/articulos/el-cine-de-paolo-agazzi/>. Acesso em: 07 maio 2024.

ZWARG, Joanna Durand. Collas y Cambas: el camión de Agazzi por los destinos de una misma Bolivia. In: ARF, Lucilene Machado García. BARREDA, Suzana Vinicia Mancilla. ZWARG, Joanna Durand. [org.]. **El Español en Mato Grosso do Sul: lengua, cultura, literatura, enseñanza, investigación y formación de profesores**. Campo Grande: UFMS, 2022. ISSN: Disponível em: <https://repositorio.ufms.br>. Acesso em: 13 set. 2023.

A LUDICIDADE COMO FERRAMEN- TA DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Beatriz de Oliveira Feitosa

Regina Baruki-Fonseca

Introdução

A Língua Inglesa (LI) ocupa, na atualidade, posição preponderante na comunicação internacional, proporcionando a interação de pessoas ao redor do mundo. Está presente na rotina das pessoas nos mais variados campos, como o da tecnologia, da ciência, do entretenimento e da mídia (Viégas, 2016).

Segundo Viégas (2016), jamais um idioma conseguiu atravessar tantas fronteiras e ter participação em tantos contextos e países diferentes. Moita Lopes (1999, p. 432) considera ser “[...] inegável a importância de se aprender inglês em um mundo em que as fronteiras nacionais são perpassadas pelo uso do inglês [...] no chamado mundo globalizado”. Há, também, um componente social envolvido, visto que a língua estrangeira (LE) representa prestígio: “[...] quem domina uma LE é admirado como pessoa culta e distinta” (Rajagopalan, 2003, p. 65).

Particularizando a análise deste texto ao estado onde atuam as pesquisadoras, em Mato Grosso do Sul (MS), apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não assegurar o ensino da LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garante-se a oferta da LI:

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não assegura o ensino de uma língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto o estado de Mato Grosso do Sul pensou em uma proposta de matriz curricular para contemplar

as necessidades das diversas Secretarias Municipais de Educação do estado de MS com o propósito de minimizar a ruptura da aprendizagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 559)

No município de Corumbá, as principais documentações são: 1. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, um documento contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense e norteado pelas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2. Guia Curricular da Reme (Rede Municipal de Ensino), de acordo com o qual, a partir do ano de 2020, a LI passou a ser o idioma estrangeiro ofertado em todas as unidades escolares da Reme (GEFEM, 2020).

Em linhas gerais, em âmbito nacional, em conformidade com a pesquisa **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira** (British Council/Plano CDE, 2015), muitos são os problemas observados no ensino da LI no sistema de ensino brasileiro, principalmente em escolas públicas, como a escassez de oportunidades para conversar em inglês e a complexidade em entender a língua falada. A falta de qualificação profissional do professor e a escassez de materiais didáticos direcionados para crianças ainda não alfabetizadas e que estejam aprendendo inglês como LE também são obstáculos a serem superados (Pires *apud* Tonelli, 2005).

Em meio às situações-problemas, é preciso repensar as práticas pedagógicas para garantir o êxito no processo do ensino e da aprendizagem de LI nas escolas brasileiras.

O objetivo desta pesquisa foi buscar alternativas na ludicidade e abordá-la como facilitadora no processo do ensino e da aprendizagem, tratando-se da comunicação e expressão oral da LI, nas aulas dos anos iniciais do EF, etapa em que os alunos começam a aprender os conceitos educacionais para levá-los a estudos mais complexos, em que as crianças ampliam a sua visão de mundo (Educa Mais Brasil, 2021).

Além das razões apontadas, outros motivadores impulsionam o ensino da LI desde a infância. Segundo Martins (2015), a curiosidade das crianças, sobretudo as mais jovens, é impulsionada por atividades lúdicas.

A ludicidade, que faz parte do cotidiano infantil através dos jogos, das brincadeiras, na aplicação para a comunicação e expressão oral da LI, pode ser ferramenta essencial para amparar o professor a despertar uma atitude de gosto pela língua e desenvolver outras habilidades linguísticas da criança (Carneiro, 2013).

Os processos lúdicos, como as brincadeiras, estão diretamente ligados à ampliação do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Segundo Negrine (1994), à medida que a criança brinca, relaciona ideias, forma conceitos, reforça habilidades sociais e constrói seu próprio conhecimento.

Neste trabalho, pretendemos conceituar a ludicidade e abordá-la como facilitadora no processo do ensino e da aprendizagem, visando à comunicação e expressão oral, em sala de aula. Para realçar o estímulo às produções orais dos estudantes, elaboramos sugestões de atividades lúdicas utilizando práticas de comunicação e expressão oral, a fim de influenciar positivamente no desejo e na disposição da criança ao adquirir o novo idioma.

Ludicidade: Conceituação e Benefícios

Embora bastante citado no contexto da educação, o termo ludicidade não é encontrado em dicionários formais da Língua Portuguesa ou da Língua Inglesa. Massa (2017) esclarece que nenhuma outra palavra consegue encapsular toda a gama de significados atribuídos à ludicidade. ‘Lúdico’, palavra da mesma origem semântica do latim *ludus*, segundo o

Dicionário Michaelis (2021), vincula-se a qualquer atividade que distrai ou diverte. O Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1980) define lúdico como “[...] referente a, ou que tem o caráter de jogos, brincquedos e divertimentos: a atividade lúdica das crianças”.

Segundo Oliveira (*apud* Schultz e Souza, 2015), além de ajudá-las a internalizar as normas sociais e assumir os comportamentos que vivem no dia a dia, diferentes tipos de jogos podem ser usados como uma ferramenta de auxílio ao desenvolvimento pessoal das crianças. Ademais a brincadeira, como atividade livre que não inibe a fantasia, contribui para o fortalecimento da autonomia da criança e ajuda a formar ou mesmo ‘quebrar’ a estrutura defensiva, com a seguinte exemplificação: “[...] ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável” (Oliveira *apud* Schultz e Souza, 2015, p. 5).

Segundo Moyles (*apud* Schultz e Souza, 2015), o brincar é uma das formas pelas quais as crianças exploram as várias experiências adquiridas nas mais diferentes situações do cotidiano. Kishimoto (*apud* Fernandes Carneiro e Pinto, 2018, p. 7) discursa que “[...] as brincadeiras promovem ambiente imaginário e situação que promovem a capacidade de atribuir significados diferentes, que as incentiva a começar a tomar suas próprias decisões”. O lúdico é uma atividade social que permite às crianças ingressarem no grupo ao qual pertencem e proporciona a ampliação de seus conhecimentos, por meio da prática (Fernandes Carneiro e Pinto, 2018).

Quando utilizadas como recurso pedagógico, as atividades lúdicas não devem ser vistas como meras brincadeiras, uma vez que também abarcam uma prática atuante, que colabora para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, promovendo, ainda, a cooperação, a participação e a afetividade (Rocha e Soares Martins, 2013).

O exercício lúdico, no processo de ensino e da aprendizagem nos anos iniciais do EFI, faz com que o conhecimento seja absorvido naturalmente, adaptado ao modo como a criança vê e interpreta o mundo, ajudando-a a expressar seus sentimentos, emoções e habilidades sociais, além de ocorrer de forma prazerosa (Nunes, 2012).

Segundo Nunes (2012), o lúdico caracteriza-se por dois elementos, o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É esse aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude dessa atmosfera de prazer em que se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias para um esforço total, a fim de atingir o seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (Nunes, 2012)

Em síntese, o lúdico engloba uma concepção teórica profunda e uma prática atuante e concreta, promovendo cooperação, participação, alegria, prazer e motivação, fazendo da sala de aula um espaço de construção, com interação entre os sujeitos, facilitando a aprendizagem e contribuindo para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável. (Nogueira *apud* Rocha e Soares Martins, 2013).

Há, ainda, inúmeras adversidades no processo do ensino e da aprendizagem que justificariam o uso das atividades lúdicas em sala de aula.

Krashen (1987), em sua teoria da aquisição, insere a hipótese do filtro afetivo — o primeiro obstáculo antes do processamento e internalização do que se ensina. O filtro afetivo envolve os processos internos que motivam a aprender uma língua: os estados emocionais, as atitudes, as necessidades e a motivação, além de regular e selecionar os modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade da aquisição.

Em outras palavras, aprende-se mais, e mais rápido, quando há ‘variações afetivas’, o que incluiu a afeição pela língua, a autoconfiança e o anseio em aprender, entre outros aspectos. Martins (2015) explicita que aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem-sucedidos no processo de aquisição. Como são portadores de um baixo filtro afetivo, têm maior facilidade de absorção. Ao contrário, os estudantes cujas atitudes não são ideais com relação à aquisição de uma segunda língua possuem um alto filtro afetivo. Ou seja, têm bloqueios que impedem que a mensagem alcance a parte do cérebro responsável pelo LAD (sigla em inglês de Dispositivo de Aquisição de Língua), mesmo que ela tenha sido entendida.

A falta de afetividade em sala de aula acarreta um fator negativo que muitíssimo embarça o processo de ensino e aprendizagem na aquisição da LI: a desmotivação (Rocha e Soares Martins, 2013). A desmotivação, além de gerar alunos com altos filtros afetivos, deve ser diagnosticada e combatida o mais rápido possível pelo educador.

Não obstante, recorrendo a Carneiro (2013), o que vemos, na maioria das aulas de Língua Inglesa, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, são técnicas de ensino e métodos ultrapassados, sem o agente da ludicidade, essencial no aprendizado e na educação de uma criança.

Em uma realidade ideal, espera-se que o professor de LI, nas séries iniciais, busque, incessantemente, novas práticas pedagógicas que abram caminho para solucionar questões do dia a dia, como a agitação, a falta de atenção e o desinteresse. Ainda mais, que busque formas de motivar o educando com relação à participação e à independência (Rodrigues, 2007). Um ‘professor ideal’, segundo Rodrigues (2007), deve ser criativo e desafiador o bastante para que seu aluno vá além de sua capacidade, procurando melhorar a sua atenção e o seu desempenho. A atitude do professor carrega o poder de influenciar positivamente ou negativamente

te o desejo e a disposição da criança para aprender (e continuar aprendendo) a língua.

A atitude, para Gardner (1990), é um componente crucial para o interesse, pois é ela, atrelada ao contexto social, a influenciadora do desempenho dos estudantes em adquirir conhecimento. A atitude remete a um estado mental originário das experiências previamente vividas, trazendo influências diretas e dinâmicas no modo de agir do indivíduo, no que se refere a todos os objetos e situações com que lida.

As atitudes do aluno em relação aos falantes da língua-alvo, à língua-alvo, ao professor, ao material didático e à metodologia de ensino utilizados no curso, assim como à aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, atuam de forma favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem. (Martins, 2015)

Todas as pessoas, conforme Brown (1997), possuem atitudes positivas e negativas. Contudo, as últimas podem ser transformadas. Assim, a vontade do pequeno aluno para estudar a nova língua é determinada por suas atitudes, sua prontidão para se identificar com a cultura-alvo e pela orientação para com o processo de aprendizado (Martins, 2015).

À vista disso, o professor de LI deve agir de modo que haja transformação nas atitudes negativas detectadas, principalmente ao assolar preconceitos em relação ao estudo da língua e redirecionando expectativas. Através da dinâmica, do brinqueado, do jogo, entre outras diversas atividades lúdicas, em conformidade com a pesquisa de Martins (2015), o professor pode despertar a atitude necessária para ‘encantar’ (motivar) a criança, já que, ao sentir-se verdadeiramente de tal maneira, ela terá segurança para seguir seus estudos rumo ao descobrimento e à aquisição da nova língua.

De uma maneira geral, o elemento diferencial entre o jogo pedagógico e o jogo de caráter apenas lúdico é que o planejamento das ati-

vidades lúdicas, no contexto do ensino para as crianças, tem a intenção explícita de promover aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma de capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajuda a construir conexões. (Teixeira, 1995)

Por meio das atividades lúdicas em sala de aula, o aluno melhora a sua autonomia e torna-se mais conhecedor da sua importância como cidadão, aprende a ser mais crítico, a desenvolver seu raciocínio e a viver em grupo (Rodrigues, 2007). Além disso, tais atividades também possuem uma finalidade estratégica, como, por exemplo, para a compreensão de vocábulos e sons, buscando a seguinte habilidade: (MS.EF01LI00.n.04). Utilizar, em contexto lúdico, movimentos, gestos e olhares em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro de fantoches e música, de modo a interagir socialmente. (Mato Grosso do Sul, 2019).

De acordo com Antunes (1998), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e é neste ponto que o lúdico se torna um aliado pedagógico e, ao mesmo tempo, promotor do desenvolvimento cognitivo e do social. Certamente, recomenda-se encarar a ludicidade como combatente ao desinteresse e às dificuldades do aluno em classe e necessária ferramenta pedagógica.

O professor é responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Cabe a ele adotar novas práticas didáticas que favoreçam um maior aprendizado. A ludicidade em classe, portanto, deveria ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de encaminhar seus alunos ao pleno aprendizado. Todavia, a inserção do lúdico na aprendizagem é um desafio no processo educacional, pois, conforme os estudos de Nunes (2012), a falta de educadores preparados para usá-lo em seus programas cria a resistência para inseri-lo na prática da sala de aula como elemento indispensável.

O jogo é um fator didático de grande valor. Mais do que um pasatempo, é elemento imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando se trata de alunos dos anos iniciais. Não é apenas um jogo, um brinquedo, uma dinâmica ou divertimento, mas, como explica Rodrigues (2007), uma necessidade básica da personalidade humana, que, pela sua atratividade, pode despertar o interesse do aluno, fazendo com que participe das aulas e se relacione com seus colegas, trabalhando habilidades sociais e cognitivas.

A variação de metodologias e aplicação de aulas dinâmicas é fundamental para que o pequeno preste atenção, se entusiasme com o assunto apresentado e, por consequência, se sinta mais motivado em poder ‘brincar’ para ‘falar’. Sugerimos, a seguir, algumas atividades que vinculam a aplicação do lúdico para a aquisição e o aperfeiçoamento da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Propostas de Intervenção

O que se ‘planta’ na primeira infância se configura como verdadeira memória sinestésica. Quem possui essa habilidade, aprende mais facilmente, combinando os tipos de memória (visual, olfativa, por exemplo) e empresta mais sentidos ao corpo; a utilização da ludicidade é uma das importantes ferramentas para o aprendizado sinestésico (Modesto e Rubio, 2014).

Nesta seção, trazemos algumas técnicas de ludicidade, não apenas como um rol exemplificativo, mas sim pelo que delas pode advir: uma forma de aprender mais atraente, um aprendizado mais duradouro e uma língua que resulta em destaque pessoal, profissional e de relacionamentos nas mais diversas situações.

Tais atividades seguem as normas atuais para os anos iniciais do EFI no estado de Mato Grosso do Sul, isto é, o Currículo de Referência

de Mato Grosso do Sul e, tratando-se de um recorte ainda mais inciso, na cidade de Corumbá, o Guia Curricular da Reme.

Todas as propostas de intervenção referem-se ao Eixo da Oralidade da disciplina de LI no 2º do EFI. Com essas ideias, pretendemos (MS. EF02LI00.n.02, adaptada) Interagir em Língua Inglesa, fazendo uso da repetição de sons e vocábulos, tais como *Weather (season)*, de modo a criar vínculo com a língua em questão. (Mato Grosso do Sul, 2019).

Todas as propostas de intervenção também seguem as instruções da ação didática do mesmo currículo referencial: “[...] os vocabulários propostos devem ser estudados, ao longo do ano letivo, de forma lúdica, interativa e informal. Ressalta-se que a motivação, colaboração e desenvoltura do professor são fundamentais para o aprendizado das crianças” (Mato Grosso do Sul, 2019).

Atividade 1 — *Weather Box*. Tipo: Jogo de Acoplagem ou Construção.

Esta atividade tem como objetivo a confecção de uma caixa temática para cada tipo climático aprendido em aula (*rainy, snowy, sunny e windy*), a fim de influenciar a criatividade, a imaginação e a inovação, despertando curiosidade, a fim de tornar o processo da aprendizagem de LI prazeroso.

Os materiais necessários para a atividade são: Caixas, podendo ser de sapatos; Papel sulfite A4; Lápis de escrever e de cor; Tesoura e cola; Materiais diversos para a decoração das caixas.

Instruções:

- Separar os alunos em grupos segundo a quantidade, de forma que cada tipo climático seja trabalhado pelo menos uma vez. Fazer um sorteio para designar com qual clima cada grupo trabalhará e, enfim, entregar uma caixa e os demais materiais para cada grupo.

- Após o primeiro momento, cada equipe cria os seus próprios *flashcards* para serem colocados dentro da caixa. Os *flashcards* estampam desenhos feitos pelos alunos, retratando o clima sorteado. Por exemplo, se ficaram responsáveis pelo clima ensolarado (*sunny*), podem desenhar um céu com um grande sol e sem nuvens, atividades como ir à praia ou beber água, e vestimenta adequada como shorts, regatas etc.

- A fim de aflorar a criatividade e a imaginação, podem decorar a caixa de acordo com o tema, utilizando-se de materiais como papel crepom, adesivos, recortes de revistas e canetinhas, entre outros.

- Com tudo feito, o professor chama cada grupo à frente, para que o trabalho seja exposto e explicado para a turma. Cada equipe deve pronunciar o nome do clima em voz alta e, com a ajuda do professor, os *flashcards* contendo atividades e vestimentas também podem ser pronunciados/demonstrados/exemplificados em Língua Inglesa, conforme o nível da turma.

Essa atividade também pode ser feita em ensino remoto, como forma de trabalho individual.

Atividade 2 — *Bag of Ideas*. Tipo: Jogo Simbólico ou Dramático.

Esta atividade tem como objetivo trabalhar a oralidade e a sinesesia através de uma atividade lúdica envolvendo o toque, a assimilação e a simulação.

Os materiais necessários para a atividade são: Saco ou sacola grande; diferentes objetos, brinquedos, roupas, entre outros.

Instruções:

- Levar para a sala de aula um grande saco ou sacola (de prefe-

rência, que não seja transparente), contendo diversos objetos, brinquedos, roupas, entre outros que possam ser usados ou que remetam a um dos climas estudados em classe (*rainy, snowy, sunny e windy*). Explicar que se trata dos Saco das Ideias, de maneira que mexa com a imaginação das crianças.

- Escolher um aluno para ir até a frente e colocar as mãos dentro do saco/sacola, para retirar um dos itens. Com a ajuda do professor, ele repete o nome do item em inglês. Em seguida, responde, em voz alta, à pergunta “*What’s the weather like?*”. Para responder, o aluno deve associar o objeto a um dos climas aprendidos nas aulas de LI.
- Caso o aluno não consiga responder, ou responda de maneira incorreta, os demais discentes devem ser incentivados a participar, através de mímicas ou dicas.

Essa atividade também pode ser feita em ensino remoto, através de vídeos pré-gravados ou durante as *lives*.

Atividade 3 — *Today’s Weather Board*. Tipo: Jogo Simbólico ou Dramático.

Esta atividade tem como objetivo usar da ludicidade para ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação, além de identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos e sua conservação

Os materiais necessários para a atividade são: Folha E.V.A. ou folha de cortiça; Papel sulfite A4; Tesoura e cola; Lápis de escrever e de cor; Fita adesiva.

Instruções:

- Em sua primeira aula com o tema do tempo, pedir aos alunos

que desenhem um conjunto de cartões de imagens (com o papel sulfite já cortado) do tempo para a sala de aula (chuva, vento, sol etc.). Instruí-los para que escrevam (e decorem/pintem) os climas em inglês nos cartões.

- Convidar as crianças para irem até o pátio externo. Procurar um lugar onde o céu possa ser amplamente visto. Lá, conduzir a observação de como eles estão vestidos/agasalhados, como as nuvens estão, e o que eles estão sentindo. Utilizar as observações das crianças para abordar a questão de como o tempo do lugar em que se vive influencia no nosso dia a dia e a importância da previsão do tempo.

- Antes da aula seguinte, laminar os cartões para usá-los todas as semanas. Preparar um pequeno painel de cortiça ou E.V.A. com a pergunta “*What’s the weather like today?*” na parte superior e anexar na parte inferior um espaço para guardar os cartões do tempo. A cada aula, os alunos devem retirar os cartões que melhor descrevem o clima e fixar no painel. Além disso, o painel também pode ter cartões de dias da semana, cartões de meses do ano, cartões de data, entre outros detalhes.

Além dos exercícios descritos, criados por nós, listamos algumas sugestões de atividades lúdicas introduzidas por Martins (2015, p. 18-20), “[...] as quais podem ser implantadas com estudantes dos níveis iniciante ou básico, de acordo com as necessidades exigidas em sala de aula”:

a) *Miming*: [...] pode ser adaptado de acordo com o conteúdo de cada aula. A classe é dividida em grupos e, em cada grupo, um aluno tem que fazer mímicas com intuito de dar pistas para que os componentes de seu grupo adivinhem a que ele está se referindo.

b) *Matching*: São colocados cards, uns com figuras, e outros com seus respectivos nomes. Os alunos devem

pegar o par correto. Estes cards são espalhados pela mesa e vence o grupo que encontrar o maior número de pares corretos, em um menor espaço de tempo. Tal atividade, além de desenvolver a capacidade de assimilação do vocabulário, também estimula a memória.

c) *Dialogues*: Pequenos diálogos são interpretados em duplas ou trios, com representação para a classe. [...].

d) *Quizz*: A classe é dividida em grupos e uma série de perguntas é feita. Tais perguntas podem ser elaboradas pelos grupos ou somente pelo professor; elas também vão variar de acordo com o objetivo da aula: vocabulário, treino gramatical etc. O grupo que responder corretamente o maior número de perguntas é o vencedor. [...]

e) *Wordsearch and crosswords*: Atividades aliadas ao ensino de vocabulário, feitas de maneira individual ou em pequenos grupos. Essas atividades são bem-vindas nas séries iniciais e funcionam muito bem quando direcionadas para determinado tipo de vocabulário. Os “caça-palavras” auxiliam também na percepção dos alunos. Já as “cruzadinhas” contribuem para o raciocínio lógico, além de ser um excelente treino vocabular para crianças, jovens e adultos.

f) *Trail Game*: Jogos de trilha são bastante aceitos pelas crianças, pois estimulam a criatividade, a memória e competitividade saudável. Os tabuleiros podem ser comprados ou confeccionados pelos próprios alunos. As situações também são as mais variadas, de acordo com os conteúdos das aulas ou o propósito do professor. Os alunos também podem estipular as regras e os prêmios no decorrer da trilha.

g) *Miming and drawing*: Uma variação para essa atividade de mímica é associá-la com a representação de desenhos. O aluno vai ao quadro e nele desenha o que lhe foi pedido pelo professor. Geralmente procura-se pedir frases ou nomes de livros, filmes, histórias etc.

h) *Maquettes*: Uma das atividades favoritas nas séries iniciais é a elaboração e confecção de maquetes. O

trabalho, geralmente, é feito em grupos. Os temas também podem variar de acordo com a intenção da aula: *places, houses, Halloween* etc. Durante as apresentações das maquetes, o professor faz perguntas (em inglês) sobre o que está sendo representado.

Considerações Finais

Buscamos expor, neste artigo, a importância da ludicidade como ferramenta de ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a propiciar a concretização de um espaço aberto ao aprendizado célere e eficaz, com foco na aplicação de práticas de linguagem em contextos em que se desenvolva a oralidade: compreensão e produção oral, para fins de construção de significados.

A ludicidade não deve ser reduzida à concepção de simples brincadeiras, que visam ao divertimento, sem propósitos ou objetivos. Ao contrário, é preciso defender a ludicidade como instrumento pedagógico essencial, que deve ser planejado para o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão oral da LI no EFI.

O lúdico é a vivência de uma plenitude de sentimentos, alcançada a partir de atividades que proporcionam momentos de espontaneidade, prazer e integração, entre outros valores. Tais exercícios necessitam formar uma experiência na qual o indivíduo passa por uma ação de conhecimento de si e do outro, resultando em momentos de percepção, ressignificação, expressividade, realidade e do uso da sua imaginação e da fantasia, próprias do mundo infantil (Silva, 2019).

Luckesi (1998, p. 29) ensina que: “a atividade lúdica é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros”. Ou seja, propicia, aos alunos, momentos de encontro consigo e com o

outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, de autoconhecimento e de conhecimento do outro. Uma educação lúdica no ensino de inglês, após cuidadosa elaboração, favorece o aprimoramento de uma gama de habilidades pessoais e profissionais,

O jogo é uma estratégia imprescindível, que serve de estímulo à construção do conhecimento humano e ao avanço das diferentes competências operacionais, para o progresso pessoal e a concretização dos objetivos institucionais. Em suma, a contribuição do brincar é inegável: por meio das habilidades lúdicas, os alunos não só aprendem por meio da participação, mas também sentem a necessidade de compartilhar / interagir com os outros.

Esperamos que as ponderações aqui tecidas, ainda que com algumas deficiências momentâneas, contribuam para gerar uma mudança de paradigma no ensino da língua inglesa, em especial servindo-se das técnicas da ludicidade para a criação de contextos apropriados e experiências significativas de desenvolvimento da linguagem oral, de relevância crucial para a socialização e a construção de conhecimentos dos aprendizes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRITISH COUNCIL/Plano CDE. **O Ensino de inglês na educação pública brasileira**. 1.ed. São Paulo, 2015.

CARNEIRO, S. C. L. **O lúdico como facilitador do ensino/aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Universidade Anhanguera – UNIDERP – Campo Grande: Uniderp, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/709196945/o-ludico-como-facilitador-do-ensino-e-da-aprendizagem-da-lingua-inglesa>. Acesso em: 22 nov. 2022.

EDUCA MAIS BRASIL, 2021. **Ensino Fundamental I**. Educa mais Brasil, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/ensino-fundamental-i>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERNANDES CARNEIRO, L.; PINTO, J. A. S. A relevância do lúdico e da oralidade no ensino da língua inglesa para crianças. **Revista Brasil para todos**. Anais do Seminário Internacional Étnico-Racial, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 29-46, 2018. Disponível em: https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais_Sem_Int_Etn_Racial/article/view/524. Acesso em 24 jul. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARDNER, H. Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In: PARRY e STANSFIELD (Eds.), **Language aptitude reconsidered**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2008. p. 179-221.

GEFEM- Gerência do Ensino Fundamental e Ensino Médio- SEMED. **Referencial curricular da REME/CG 2020**. Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>. Acesso em: 18 nov. 2021.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York, USA: Prentice-Hall International, 1987.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, V. L. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. **Revista Científica Intr@ciência**, Guarujá, v. 10, p. 37-48, 2015.

MASSA, M. S. **Ludicidade**: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul**: educação infantil e ensino fundamental. Campo Grande: SED, 2019.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. **A Importância da ludicidade na construção do conhecimento**. São Paulo: São Roque, 2014.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NUNES, A. R. S. C. A. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Curitiba: Uniandrade, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROCHA, F. R.; SOARES MARTINS, R. **O lúdico como ferramenta de ensino na aquisição de uma segunda língua**. Manaus: UNIP, 2013.

RODRIGUES, K. C. S. **Análise e produção de material didático para o ensino de Língua Inglesa**: A ludicidade e sua possibilidade de aplicação para o processo de ensino e aprendizagem de Inglês. Londrina: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007.

SCHULTZ, D. B.; SOUZA, F. L. F. O brincar e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. **Saberes revista eletrônica**, [s.l.], v.1, p. 1-11, 2016. Disponível em: <https://www.saberes.edu.br>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SILVA, G. Benefícios da ludicidade para as crianças. **Educa Mais Brasil**, [s.l.], 25 abr., 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/beneficios-da-ludicidade-para-as-criancas> Acesso em: 15 maio 2022.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

VIÉGAS, M. R. **O inglês como língua franca e a publicação acadêmica:** uma análise de diretrizes para autores de periódicos internacionais, 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

POSFÁCIO

*“A liberdade das almas, ai! com letras se elabora”
(Cecília Meireles)*

A função social dos cursos de Letras do Campus do Pantanal (Cpan) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul está relacionada à formação inicial de profissionais que possam desenvolver seu exercício docente na educação básica, tornando-se professores-pesquisadores da sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, a produção da escrita é importante na formação inicial desses docentes, implica em apropriar-se da palavra na forma escrita, para expressar seus mundos, criações e sentidos. Nas profundidades da escrita materializam-se tais mundos e suas abstrações. A leitura desta obra permite vislumbrar as diversas nuances que orientam os interesses científicos e práticos dos seus autores, congregados no quadro docente e discente dos referidos Cursos.

Subjaz entre suas linhas a experiência dos anos transcorridos, do conhecimento compartilhado, bem como a vontade de um recomeço digno para a área de Letras no Cpan. Sua importância demanda a valorização dos professores formadores e formandos para que assim continuem contribuindo com a Educação regional, proporcionando à sociedade docentes profissionais em Letras, formados em uma instituição pública e laica.

Inspirados na epígrafe deste Posfácio, entendemos que a missão na formação inicial em Letras não é apenas ensinar ortografia, figuras de linguagem ou conjugação verbal, é formar professores com fundamentação teórica consiste, que expressem a liberdade criativa e tenham responsabilidade do seu papel na sociedade, esse é o grande desafio.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda

REFERÊNCIAS

MEIRELES, Cecília. Romance LIII ou Das palavras aéreas. In: **Romanceiro da Inconfidência**. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 142-144. o

SOBRE OS AUTORES

Ana Beatriz de Oliveira Feitosa é licenciada em Letras, Habilitação Português/Inglês, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus do Pantanal* (CPAN).

Aparecida Donizetti da Silva é licenciada em Pedagogia Plena, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus de Aquidauana* (CPAQ). Também é licenciada em Letras com Habilitação e Português e Espanhol (UFMS), *Campus do Pantanal* (CPAN). Especialista em Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva pela UFMS.

Carina Marques Duarte é professora adjunta de Literatura Portuguesa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN), doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras CPTL). É líder do grupo de pesquisa Literatura e Tempos Sombrios (UFMS/CNPQ).

Dário Ferreira Sousa Neto - Professor Adjunto dos cursos de Letras Português Inglês e Letras Português Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal*.

Jhennifer Raissa Diniz Dias é licenciada em Letras, Habilitação em Português/Inglês, do *Campus do Pantanal*, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Joanna Durand Zwarg é Doutora em Letras (Mackenzie). Mestre em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação Português e Espanhol da (UFMS), *Campus do Pantanal* (CPAN).

José Cleiton Aguiar da Silva – licenciado no curso de Letras Português-Inglês, UFMS-CPAN.

Karis Marques Ferreira dos Santos é graduada em Direito pela Faculdade Salesiana de Santa Tereza e acadêmica do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Espanhol. Entre 2021 e 2022, atuou no Projeto de Iniciação Científica “A poética do exílio e a intertextualidade na lírica de Manuel Alegre”. Integra o grupo de pesquisa Literatura e Tempos Sombrios (UFMS/CNPQ).

Mirian Aparecida Meaurio é licenciada em Letras, Habilitação Português/Espanhol, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN).

Regina Baruki-Fonseca é Professora associada do curso de Licenciatura em Letras, Habilitação Português e Inglês. *Campus* do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras Modernas Língua Inglesa (UFRJ) e Doutora em Educação (UFMS).

Sander Kaio Brandão de Souza é Licenciado em Letras, com habilitação em Português e espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN).

Suzana Vinicia Mancilla Barreda é Doutora em educação (USP). Mestre em Educação (UFMS). Professora associada do Curso de Letras, Habilitação Português Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN).

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



 **editora**
UFMS