

ORGANIZADORES

Margarete Aparecida Nath-Braga

Queli Ghilardi Cancian

Paulo Cesar Fachin

PRÁTICAS LINGUÍSTICAS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERATURAS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS
E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM





Organizadores

© Margarete Aparecida Nath-Braga, Paulo Cesar Fachin, Queli Ghilardi Cancian

Coordenação Editorial

Coordenação Editorial Executiva: Alex Carmo
Projeto Gráfico e Editoração: Agecin

Conselho editorial

Profa. Me. Aline Gurgacz Ferreira Meneghel (FAG)
Prof. Me. Afonso Cavalheiro Neto (FAG)
Profa. Me. Andréia Tegoni (FAG)

FICHA CATALOGRÁFICA

371 Práticas linguísticas, consciência histórica e literatura: a formação de professores e professoras e o processo de ensino/aprendizagem [recurso eletrônico / Orgs: Margarete Aparecida Nath-Braga, Queli Ghilardi Cancian, Paulo Cesar Fachin - Cascavel PR: FAG, 2022.

191 p.
Inclui: bibliografia
ISBN 978-65-89062-21-9

1. Formação de professores – ensino e aprendizagem. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Plataformas digitais. 4. Literatura indígena. 5. Literatura infantil. 6. Diretrizes curriculares. I. Nath-Braga, Margarete Aparecida. II. Cancian, Queli Ghilardi. II. Fachin, Paulo Cesar. I. Título.

CDD 371

Catalogação na fonte: Eliane Teresinha Loureiro da Fontoura Padilha - CRB-9 - 1913

ISBN 978-65-89062-21-9

Direitos desta edição reservados ao:
Centro Universitário Assis Gurgacz
Avenida das Torres, 500
CEP 85806-095 – Cascavel – Paraná
Tel. (45) 3321-3900 - E-mail: publicacoes@fag.edu.br

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra,
sem autorização prévia do autor ou da IES.

**Depósito Legal na Câmara Brasileira do Livro
Divulgação Eletrônica - Brasil – 2022**

APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERATURAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Olhar para a formação de professores e professoras em nosso país, é uma questão que merece total atenção da sociedade, dos espaços universitários, representados por suas licenciaturas, e dos governantes.

Ao tematizar a formação docente, refletimos diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem e a qualidade da educação, pois, quem ensina, deve estar ciente da preparação que o desenvolvimento de atividades pedagógicas requer, solicita.

Os avanços tecnológicos, os deslocamentos sociais, a desconstrução de encaminhamentos tidos como tradicionais dentro dos espaços escolares, o rompimento de paradigmas e compreensões parciais e limitadas relacionados ao processo de orientação da aprendizagem e a formação de aprendizes, as crises identitárias

nos fazem repensar nossas práticas pedagógicas e as maneiras de aprender e ensinar.

Considerando ditas inquietações que nos convidam a pesquisar e a produzir conhecimento, incentivando-nos a buscar por um entendimento e por práticas decoloniais e plenamente críticas nos ambientes escolares em que estamos inseridos, um grupo de professores e estudantes das licenciaturas Centro Universitário Assis Gurgacz (Cascavel/PR), UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Cascavel/PR) e UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR produz e organiza este material, objetivando oferecer reflexões acerca de possibilidades e alternativas de inovação, mudanças e desconstrução do *status quo* nos mais diversos ambientes educacionais.

Desejamos que o conhecimento compartilhado, por meio deste e-book, contribua para a sua formação e posicionamento crítico, estimado leitor e estimada leitora. Até breve!

Docentes organizadas/es.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 | p. 01 - 24

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA BNCC (2017) E NAS DCE (2008) PARA O ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁTICA

Eliza Paula Povidaiko de Souza | Paulo Cesar Fachin

CAPÍTULO 2 | p. 25 - 44

ESCOLA DOS ANNALES E O MARXISMO COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTORIográfICA NO ENSINO

José Vinicius Torrentes

CAPÍTULO 3 | p. 45 - 62

HISTÓRIA ORAL

Aline Hernandes de Souza | Antonia da Luz Hernandes
Carlos Henrique Beal Fontanella | José Vinicius Torrentes

CAPÍTULO 4 | p. 63 - 112

REPENSANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL / 2º SEGMENTO: UMA PROPOSTA DE (RE)ORIENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA

Margarete Aparecida Nath-Braga
Terezinha da Conceição da Costa-Hübels

CAPÍTULO 5 | p. 113 - 127

O FENÔMENO FANFICTION: O INTERESSE PELA LEITURA E ESCRITA DESPERTADO PELAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Mayara Raissa Humeniuk de Lara
Suzana Ceccato Casagrande

CAPÍTULO 6 | p. 128 - 145

LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO DECOLONIAL

Rosalina de Godoy Dias da Silva
Suzana Ceccato Casagrande

CAPÍTULO 7 | p. 146 - 191

O FEMINISMO NA LITERATURA INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA IDEOLOGIA

Tatyane dos Passos Maciel | Vanessa Regina Perin
Margarete Aparecida Nath-Braga

CAPÍTULO 1

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA BNCC (2017) E NAS DCE (2008) PARA O ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁTICA

Eliza Paula Povidaiko de Souza
Paulo Cesar Fachin

1 INTRODUÇÃO

Tematizar o ensino de língua portuguesa no ensino médio, por meio dos gêneros textuais, sempre se faz relevante. Assim, esta pesquisa busca dialogar sobre as possibilidades dos variados tipos de gêneros textuais presentes/sugeridos na Base Nacional Comum Curricular (2017) e nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (2008) na sala de aula deste nível de ensino, ou seja, os mais utilizados pelos professores de língua portuguesa em suas práticas pedagógicas.

Este trabalho tem como objetivo analisar os gêneros textuais integrantes nos documentos (BNCC/2017 e DCE/2008) que fomentam o currículo, discutindo sobre a presença de tais gêneros no planejamento docente, tomando

conhecimento de teorias que tratam de sua aplicação no cotidiano escolar. A metodologia a ser usada neste trabalho é revisão bibliográfica, em conjunto com a pesquisa de campo (método qualitativo-quantitativo), ou seja, leitura de documentos, textos, e conversas com professores sobre o destaque dos gêneros no planejamento e na prática docente, relevantes para a formação do aprendiz, inclusive, na condição de pesquisador, pois a pesquisa científica, segundo Demo (2004), pode fazer parte de todo processo educativo, da educação infantil ao ensino superior.

A simplicidade pode ser caracterizada como a capacidade que a teoria tem de unificar fenômenos que, aparentemente, não tinham relação entre si. Uma boa teoria deve ser capaz de organizar fenômenos que, sem ela, permaneceria isolados uns dos outros. (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 30)

Neste sentido, estudar o ato de pesquisa se faz de maneira a solucionar um problema que está presente na prática, pois, segundo a professora Alves-Mazzotti (2000, p. 65) a pesquisa científica divide-se em: "Problemas, respostas aos problemas: as explicações científicas, os fenômenos aleatórios e as explicações estatísticas, a formação de hipótese

- um espaço para a criatividade do cientista e leis e teorias".

Assim, um dos objetivos deste trabalho é verificar o currículo anual do Ensino Médio, analisando o desenvolvimento do mesmo esquematizado em conteúdo a serem trabalhados em períodos (1º trimestre, 2º trimestre e 3º trimestre), por meio de pesquisas (14 entrevistas, com professores da rede, estadual de escolas públicas e privadas) com docentes do ensino médio de maneira remota.

Ademais, outros objetivos de pesquisa estão presentes neste trabalho: averiguar a amplitude dos gêneros textuais na BNCC (2017) e nas DCE (2008) para o Ensino Médio; analisar o histórico de construção destes dois documentos; comparar a relação DCE e BNCC no currículo escolar; pesquisa sobre os gêneros textuais no cotidiano escolar; analisar os gêneros textuais no Ensino Médio; adolescência e a relevância dos variados tipos de Gêneros textuais para o mercado de trabalho.

A ideia deste trabalho nasce da perspectiva de pesquisar como se dá, na prática, o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais no ensino médio, analisando as propostas curriculares que se apresentam ao

professor no momento de planejar suas aulas considerando gêneros textuais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE É TEXTO? DISCUSSÃO CONTEXTUAL E DO CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo o professor Marchuschi (2008, p. 60), “além de ser agente de interação e comunicação e emaranhado de palavras, o texto é uma coprodução tanto do leitor como do escritor, é a conexão vários elementos como: musicais, extralingüísticos, cheio de significações e contextos”.

Os gêneros textuais e gêneros do discurso são temas distintos, mas possuem relação, pois os gêneros do discurso possuem uma interação verbal e o gênero textual é onde está interação aparecerá.

A constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário (FARIAS *apud* RODRIGUES, 2005, p. 165).

Segundo Marchuschi (2008, p. 02), "os gêneros textuais são fenômenos históricos que nos ajudam no cotidiano, é uma forma de interação na ação social, são altamente maleáveis e emparelhados com as relações humanas e tecnológicas, como por exemplo a revolução da escrita e o surgimento da internet". Marchuschi também cita Bakhtin em sua obra, conceituando gênero textual: "Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos "relativamente estáveis" de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana". (MARCHUSCHI, 2008, p. 10 *apud* BAKHTIN, 1997)

A professora Flávia Neves (2018), editora do site Normaculta.com, traz exemplos de gêneros textuais da língua:

Abaixo-assinado, anedota, anúncio, artigo de opinião, artigo, ata, atestado, bilhete, biografia, bula de medicamento, cardápio de restaurante, carta, cartaz, charge, circular, conto, contrato, crônica, currículum vitae, declaração, decreto, diário, edital, editorial, e-mail, ensaio, entrevista, fábula, folheto, guia, lei, lenda, letra de música, lista de compras, manifesto, manual de instruções, memorando, monografia, notícia, novela, ofício, peça de teatro, piada, procuração, propaganda, receita, regras de um jogo, regulamento, relato de viagem, relato histórico, relatório científico, reportagem, requerimento, resenha, resumo, romance, sermão, tese, tutorial, verbete de dicionário.

Conforme a mesma professora/editora, tipologias textuais são: "As tipologias textuais, também chamadas de tipos textuais ou tipos de texto, são as diferentes formas que um texto pode apresentar, visando responder a diferentes intenções comunicativas" (NEVES, 2018). Estes textos são divididos em: narrativos, descritivos, dissertativos e explicativos. Para o professor Marchuschi (2008, p. 03) tipologia seria a intenção e o gênero seria o meio:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Assim sendo, o texto é a alavanca para o aprendizado da língua, sendo, por meio dele, que nos conectamos e entendemos que toda comunicação, seja ela oral, corporal ou simbólica, é verbal.

2.2 ANÁLISE BNCC (2017): A LINGUAGEM, O ADOLESCENTE E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

O fator socialização foi crucial para perpetuação da espécie humana, o corpo que dá significado ao mundo que o rodeia, por meio dele, é possível sentir e entender o mundo, experimentar, pelo corpo, o que nos dá vida, ou seja, o corpo é o que dá significado à existência. O corpo, a linguagem e os símbolos são papéis sociais e contornos que nos entornam, fazem ser quem somos, é partir da linguagem corporal que aprendemos.

Segundo Andrade, ao citar Le Breton (2006, p. 484), "o processo de socialização da experiência corporal é uma constante social do homem", ou seja, o ser humano, desde o seu nascimento, estabelece conexões com seus pares e é a partir do corpo que as linguagens se desenvolvem.

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem faz com que, relacionar-se, faça parte do ensino e aprendizagem, isto é, o valor semântico é o significado que o corpo tem nas relações sociais com aspectos simbólicos e das variadas linguagens que expressa a aprendizagem.

O processo de comunicação das linguagens na adolescência possui vários aspectos importantes a serem frisados, como: a relação com seus pares, consigo e com o meio, neste sentido a comunicação parte da interação verbal:

Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra "serve de expressão a *um* em relação ao *outro*" (MOLON, 2012 *apud* BAKHTIN, 2009, p. 117).

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2017) é dividida em linguagens, ou seja, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa fazem parte do mesmo grupo. Partindo desse pressuposto, o currículo e os gêneros textuais partem do individual para o coletivo e a intertextualidade e interdisciplinariedade devem ser partes integrantes do currículo.

2.2.1 O Adolescente

Para a professora Tânia Guedes Magalhães (2014), o(a) aluno(a) é agente social e transformador da sociedade:

Todas as propostas dessa natureza buscam compreender o lugar e a participação do indivíduo no processo de sua

constituição como ser social, sujeito às forças exteriores que sobre ele atuam em diferentes níveis e em variadas proporções, capazes de influenciar na sua constituição como membro da comunidade onde atua e na qual deixa sua marca. (MAGALHÃES, 2014, p. 665).

O Ensino Médio, de acordo com a LDB nº 9394/96, é parte integrante da educação básica, lá o jovem vai adquirir conhecimentos técnicos e específicos para a sua idade e também, se a escola possuir ensino técnico, terá um diploma correspondente. A gratuidade desta etapa do ensino básico se dá somente na construção da última LDB em 1994, e com o Plano Nacional da Educação, construído em 2014, no qual uma das metas a serem atingidas é o Ensino Médio adaptar as escolas para o Ensino Integral com o ensino técnico, podendo conquistar certificado de curso técnico. Neste processo de metas a serem atingidas, o currículo escolar e os gêneros textuais devem estar de acordo com a realidade dos(as) alunos(as), como a construção e leitura de ofício, construção de currículos e marketing digital pessoal na busca de qualificação profissional.

Nesta fase, o(a) adolescente precisa muito contar com o apoio da escola para sua formação profissional e pessoal e também da sua personalidade, pois é neste momento que o

adolescente começa a fazer escolhas de adulto. Segundo Dallo (2012, p. 133): “Piaget busca entender a adolescência a partir de três questões: o pensamento, a personalidade e a integralização à sociedade adulta”. Neste pressuposto, o aluno do ensino médio deve ser formado através do currículo formal da escola (tanto DCE como a BNCC) e também no planejamento anual do professor, não somente como cidadão, mas também nas relações de personalidade e caráter.

2.2.2 Os campos de atuação social

Os campos de atuação social segundo a BNCC são: “propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa” (2017, p. 493), e se dividirem em: Campo da vida pessoal; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo da vida pública Campo jornalístico-midiático. É a partir desta divisão que os gêneros textuais são colocados em prática no planejamento do docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem com o propósito de construir um currículo com sua base diversificada, porém que possua os mesmos objetivos de aprendizagem.

De acordo com a Professora Bittencourt (2002, p. 557):

O primeiro documento publicado da BNCC e disponibilizado para consulta pública em setembro de 2015 foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Segundo o documento, seus pressupostos educativos se fundamentam nas diretrizes nacionais para a educação básica e para o ensino de nove anos (BRASIL, 2010a; 2010b), em atendimento ao que já se encontrava previsto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024. Estes documentos legais indicam a necessidade de uma base curricular norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo.

Assim sendo, a BNCC esclarece a importância de da construção do currículo estadual através das secretarias estaduais de educação:

Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, Inter áreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. Independentemente da opção feita, é preciso "romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real" (BNCC, 2017, p.471 *apud* DCN, 2013, p. 183).

Neste pressuposto, a BNCC norteia o currículo das escolas por meio das habilidades e competências (BRASIL, 2017), mas é com as Diretrizes curriculares e com planejamento diário do professor que os gêneros textuais são efetivados.

2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E A CONSTRUÇÃO CURRICULAR

A Educação vem sendo ressignificada, fazendo com que a União reveja seus atuais currículos e contribua para a construção dessa Base. As Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio é quem produz, juntamente com a BNCC, o processo de análise curricular para o planejamento das aulas nos 3 anos que duram o Ensino Médio. Neste sentido o documento curricular DCE nos remete a uma concepção de currículo que afirma a importância da opinião do aluno em um determinado conhecimento:

Curriculum estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões 18 dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais. (SEED/PR, 2008, p.18).

É necessário que, nesta fase, os gêneros textuais venham de acordo com a realidade do aluno, processo de construção de argumentos e atividades que geram processo de opinião e argumentação é primordial nesta fase. Segundo as Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná o currículo deve ser destinado a transformação social: “Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo”. (SEED, 2008, p. 20).

Neste sentido, o(a) aluno(a) não é visto mais como um mero observador e reproduutor do conhecimento, ele(a) é agente de transformação da sociedade e para transformá-la precisa de conhecê-la.

Assim, o(a) professor(a), com base no currículo fará seu plano de ensino dividindo os conteúdos que serão dados nos três trimestres anuais:

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitaram os conteúdos específicos a serem

trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar. (SEED/PR, 2008, p. 26).

No mesmo documento se evidencia a importância da interdisciplinaridade, que nada mais é que o trabalho conjunto com outras disciplinas. Esta maneira de trabalhar o conteúdo faz com que o aluno o entenda melhor com base na realidade do cotidiano social, como, por exemplo, a leitura e interpretação de texto de uma bula de remédio exige alguns conhecimentos de química e matemática e é um gênero textual do tipo instrucional, como uma receita de bolo. Neste sentido, os variados tipos de gêneros textuais devem ser trabalhados nesta fase, porque a demanda do mercado de trabalho com o processo de transformação da sociedade necessita de pessoas que possuem a interpretação de textos distintos, como o jornalista precisa conhecer a estrutura de uma notícia:

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam

essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares (SEED/PR, 2008, p. 28).

Nesta perspectiva, as Diretrizes têm como objetivo principal a formação de agentes de transformação que compreendam a realidade existente e queira muda lá:

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade (SEED/PR, 2008, p. 31).

O papel da escola, neste processo de transformação da sociedade, é fundamental, proporcionando esta experiência para cada cidadão e, por meio da língua materna, que a democracia traz vez e voz nessa sociedade marcada por tensões e contradições (SEED/PR, 2008, p. 38).

O histórico do ensino da língua portuguesa inicia com a entrada do Jesuítas e vai sendo repassada até um ponto chave que é o ensino tecnicista, onde o objeto de estudo é a língua propriamente dita deixando aspectos sociais da linguagem de lado. (SEED, 2008, p. 45). Segundo

o Professor Saviani (2013), as teorias pedagógicas sofrem adaptações que transcorrem naturalmente durante a sociedade, ele denomina “Teoria da curvatura da vara”, na qual o mesmo explica que todas as teorias precisam ser flexíveis assim como a vara, que, para ficar novamente reta precisa ser envergada, assim as teorias sociais e psicológicas são importantes, mas preparar o aluno para o mercado de trabalho com análise em gêneros textuais específicos como a elaboração de um currículo também é.

Na página 47 das Diretrizes Curriculares Estaduais da língua portuguesa, os autores comentam sobre o analfabetismo funcional, que é o mal do século, no que com diz respeito à alfabetização e ao letramento, porque os alunos são alfabetizados a partir de um modelo tradicional, a partir da palavra, não a partir do amplo que seria o texto, criando uma linha de pensamento que o texto é algo micro e, no entanto, ele é macro e faz parte de uma sociedade letrada e precisa ser reconhecido e valorizado:

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar

esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada. (SEED, 2008, p. 48).

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação do estado do Paraná (2008, p. 49), "a linguagem é um efeito social, pois nasce da interação política, social e econômica".

Por este mesmo documento, prova-se a finalidade de trabalhar os gêneros textuais de uma forma abrangente e renovadora, fazendo com que o aluno/cidadão utilize destes textos em favor de sua realidade e construtor da sua própria história: "Nesse sentido, é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita" (SEED/PR, 2008, p. 50).

Neste contexto, as DCE também nos fazem referência sobre o papel do professor neste processo de letramento, cujo tem função social de mediador desse processo de ensino e aprendizagem.

2.4 TEORIA E PRÁTICA DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DO DIÁLOGO ENTRE O PLANEJAMENTO E A AÇÃO POR MEIO DAS PESQUISAS FEITAS

Neste pressuposto que o professor, juntamente com o seu trabalho, faz a mediação entre o ensino dos gêneros textuais e o aluno do ensino médio, há a necessidade de pesquisar sobre como estas questões são encaminhadas na prática de sala de aula.

A pesquisa feita com professores da rede pública e privada de ensino médio com as seguintes perguntas, utilizando o Google Questions com o segundo link¹: 1) Nome do professor(a); 2) Nome da escola que atua do ensino médio; 3) Turmas que atua; 4) Em relação aos gêneros textuais como são distribuídos durante seu trabalho docente diário; 5) Os gêneros textuais mais utilizados por você, no seu planejamento: abaixo-assinado, anedota, anúncio, artigo de opinião, artigo, ata, atestado, bilhete, biografia, bula de medicamento, cardápio de restaurante, carta, cartaz, charge, circular, conto, contrato, crônica, currículum vitae, declaração, decreto, diário, edital, editorial,

¹https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeEgrOBLs5hz2PNeUWZ7kXHvT3ngmyTpxGzzjloz_4ADUhDlw/viewform?usp=sf_link

e-mail, ensaio, entrevista, fábula, folheto, guia, lei, lenda, letra de música, lista de compras, manifesto, manual de instruções, memorando, monografia, notícia, novela, ofício, peça de teatro, piada, procuração, propaganda, receita, regras de um jogo, regulamento, relato de viagem, relato histórico, relatório científico, reportagem, requerimento, resenha, resumo, romance, sermão, tese, tutorial, verbete de dicionário e poema; 6) Você acredita que a BNCC e as Diretrizes Curriculares Estaduais ajudam para formação no planejamento dos gêneros textuais?

As entrevistas foram respondidas por catorze professores do Ensino Médio, que atuam ou atuaram nesta etapa do ensino. Para Lakatos e Marconi (1992, p. 168), “o resultado da pesquisa feita deve ser interpretada criticamente e que através dos dados será comprovado ou refutado”, questão muito debatida durante o processo de desenvolvimento do artigo.

Resultados da entrevista:

- Professores trabalham o gênero textual para trabalhar a análise gramatical da língua;
- Professores relatam a importância das Diretrizes Curriculares Estaduais ou CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense);

- Professores relatam sobre a realidade da turma para verificar quais gêneros textuais serão apresentados;
- Professores falam sobre gêneros dissertativos argumentativos utilizados em vestibulares e ENEM.
- Professor da escola particular cita sobre função social dos gêneros textuais e ensino público fala sobre os gêneros textuais como finalidade de aprendizado de conteúdo, fixando o ensino privado no entender o porquê do ensino do gênero textual no plano docente e no ensino público para que o ensino do gênero textual;
- Cada professor divide os gêneros textuais no seu plano docente, alguns entrevistados dividem 2 (dois) gêneros textuais por semana outros 2 (dois) gêneros por bimestre e organização dos meses por trimestre;
- Todos os professores que responderam a entrevista entendem que a BNCC (2017) e as DCE (2008) auxiliam no planejamento com os gêneros textuais, mas o que acontece é que o planejamento pedagógico não fica claro, questão citada por um dos professores:

Por serem documentos normatizadores e basilares da educação é necessário que o docente articule sua atuação, em sala de aula, em consonância com a legislação vigente. no entanto, cabe destacar que a bncc e o referencial curricular apresentam lacunas em relação a maneira como concebem a língua(gem), não deixando entrever, com clareza, os **encaminhamentos didáticos pedagógicos** que devem ser adotados pelo professor. nesse sentido, cabe ao docente procurar, por meio de formação continuada, suprir essas lacunas apresentadas nos documentos e, com criticidade, colocar seu plano de atuação em prática de forma a promover o desenvolvimento dos estudantes." (19/10/21)

- Outro aspecto importante é que na vida adulta o que mais é utilizado pelas pessoas são as leis, como constituição federal, decretos e códigos de defesa do consumidor e na entrevista dos catorze professores que responderam somente dois utilizam deste gênero textual.

Neste sentido, as entrevistas auxiliaram a observação de uma forma mais precisa o trabalho docente com os gêneros textuais, verifica-se que os gêneros são utilizados na prática e que as Diretrizes Curriculares Estaduais e Base Nacional Comum também são importantes no planejamento do professor, neste sentido, o mesmo tem autonomia no seu planejamento, porém a prática docente não é

revista e repensada coletivamente e individualmente, que poderiam ser feitas em formações de professores conjuntas e também nas Universidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa muitas indagações foram respondidas em relação aos gêneros textuais, como a diferença entre gêneros e tipologia, exemplos de gêneros e quais são utilizados efetivamente no cotidiano escolar e quais são as fundamentações teóricas pertinentes aos gêneros textuais citados na Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná que fazem sugestões importantes para os professores como a utilização de textos de forma abrangente e renovadora, considera-se também importante citar que a Base Nacional Comum Curricular delega as Secretarias de Educação a criação do Currículo para as escolas dos estados.

Em relação aos objetivos propostos neste trabalho alcançamos além das expectativas, a metodologia e revisão bibliográfica certamente comprovam a importância de documentos nacionais para o planejamento diário do professor. Analisando o tratamento da pesquisa, conclui-se alguns aspectos do cotidiano escolar:

os professores possuem autonomia em seus planejamentos, porém não há uma reflexão coletiva sobre isso, fazendo que o processo de ensino seja um caminho coletivo e repensado por todos os professores e também revela questionamentos futuros como: qual a relação de poder na interpretação de gêneros textuais e como eles são ensinados e apresentados nas escolas públicas e privadas?, qual a distinção e método de escolha dos gêneros utilizados durante o ano letivo?.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER.F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** 2. ed. PIONEIRA THOMPSON, 2000. Editora LEARNING. Disponível em: O Método nas Ciências Naturais e Sociais.pdf Acesso em: 25 abr. 2021.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BITTENCOURT, J. **A Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir do ciclo de políticas. Editora UFSC: Florianópolis, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.
- DALLO, L. PALUDO, K. I. Adolescência: perspectiva de desconstrução de uma visão naturalizada. **Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas.** Volume 4 Número 2 – Ago-Dez. Disponível em: labeditorial+Vol04Num02Art06 (1).pdf Acesso em: 29 set. 2021.
- FARIAS, S.. **O conceito de Gênero Textual e Gênero do discurso.** disponível em:sandrafarias.pdf (seed.pr.gov.br) Acesso dia: 31 de ago. 2021.
- LAKATOS, E. M.; MARKONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. Editora Atlas: São Paulo – SP. Disponível em: Metodologia do trabalho científico (forumturbo.org) Acesso dia: 19 out. 2021.
- LE BRETON, D. **SOCIOLOGIA DO CORPO.** Petrópolis: Editora Vozes; 2006. 104 pp. Disponível em: untitled (scielo.br) Acesso dia 03 Set 21.

MAGALHAES, Tânia Guedes; CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sujeito, educação e o trabalho com a língua portuguesa na escola básica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 662-675, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812014000300011&lng=pt&nr_m=iso. Acesso em: 07 out. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: Microsoft Word - Generos_textuais_definicoes_funcionalidade.doc (usp.br) Acesso em: 31 ago. 2021.

MARCUSCHI. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. 2008 Disponível em: https://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/MARCUSCHI-Luiz-Antonio_O-processo-de-producao-textual. Acesso em: 03 set. 2021.

MOLON, R. V; VIANNA, R. **Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

NEVES, F. Gêneros textuais: quais são? - Norma Culta Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/generos-textuais/1/4> REDAÇÃO Acesso em: 31 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia para além da “teoria da curvatura da vara”. **Gerinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5n.2, p. 227-239, jan. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerinal/rt/captureCite/9713/7100>. Acesso em: 09 out. 2020.

SEED. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**: Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

CAPÍTULO 2

ESCOLA DOS ANNALES E O MARXISMO COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NO ENSINO

José Vinicius Torrentes

Nesse trabalho realizei uma revisão teórica sobre a Escola dos Annales e o Marxismo, levantando pontos positivos e negativos dessas duas correntes historiográficas na construção do saber histórico. A revista publicada em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, intitulada: *Annales d'histoire économique et sociale*, foi constituída para causar uma nova história e animar os historiadores do século XX nas suas três etapas, 1929-1945, 1946-1968, 1968 à frente. Apesar das divisões, o movimento se caracterizou com um ponto em comum, a interação entre a história e as ciências sociais.

A trajetória da Escola dos Annales, fragmentada, acrescida de características diversas por todo o século XX faz jus ao título conferido por Peter Burke de Revolução da Historiografia Francesa. A primeira fase da revista, dirigida por Marc Bloch e Lucien Febvre, tinha o objetivo básico de transpor os limites da história política dos séculos anteriores e abordar os objetos sob a visão econômica e social. Isto

foi apresentado muito claramente no título do periódico. *Annales d'histoire économique et sociale* de 1929 a 1939 e *Annales d'histoire sociale* de 1939 a 1942.

Febvre, em 1941, justificou a escolha dos dois verbetes:

Quando Marc Bloch e eu fizemos imprimir essas duas palavras tradicionais na capa dos Annales, sabíamos bem que, especialmente social, é um desses adjetivos que se fez ao longo dos tempos dizer tantas coisas que por fim já não quer dizer quase nada (FEBVRE, 1989 [1941], p. 29).

Completa dizendo que a revista era um espírito de livre crítica e de iniciativa em todos os sentidos. Influenciados pela geografia, a sociologia, a línguística, os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch levaram à frente o projeto da revista, com a pretensão de exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica (BURKE, 1997), os autores entendiam o objeto principal da história como sendo os homens.

Os homens, únicos objetos da história, de uma história que se inscreve no grupo das disciplinas humanas de todas as ordens e de todos os graus, ao lado da antropologia, da psicologia, da línguística, etc.; uma história que não se interessa por não sei que homem abstracto, eterno, de fundo imutável e posteriormente idêntico a si mesmo, mas pelos homens sempre tomados

no quadro das sociedades de que são membros, pelos homens membros dessas sociedades numa época bem determinada do seu desenvolvimento, pelos homens dotados de funções múltiplas, de actividades diversas, de preocupações e de aptidões variadas, que se mesclam todos, se chocam, se contrariam, e acabam por concluir entre si uma paz de compromisso, um modus vivendi que se chama a Vida (FEBVRE, 1989, p. 30).

Durante o período de publicação da revista sob a direção dos historiadores Bloch e Febvre, as produções voltaram-se ao estudo dos homens sob aspectos sociais e econômicos. A brusca morte de Marc Bloch na Segunda Guerra Mundial em 1944, fez com que Febvre dirigisse sozinho a revista por dois anos. Ao ser convidado para a *École Pratique des Hautes Études* teve pouco tempo para desenvolver seus antigos projetos, ainda menos quando conseguiu em 1947, a presidência da VI Seção da *École Pratique des Hautes Études* e criou o Centro de Pesquisas Históricas, uma seção dentro da seção. Neste momento nomeou pessoas que já trabalhavam com ele para cargos que exercia antes. Fernand Braudel administrou os *Annales* até 1959, quando Febvre faleceu e assumiu sozinho a partir de então, iniciando o que se convencionou chamar de segunda geração da revista (BURKE, 1997).

A chamada Era Braudel possuía diferenciais que a tornaram um divisor de águas da revista *Annales*. Braudel exerceu o seu poder de forma astuciosa durante os anos que esteve com a direção da revista e da *École des Hautes Études*. Braudel retém, sobretudo, da revolução das ciências sociais, que julga essencial, mais ainda do que a revolução da história, a necessidade de abrir as fronteiras entre as disciplinas, de derrubar as muralhas edificadas por cada uma delas (DOSSE, 1992).

A revista neste período teve contribuições de uma coletividade de historiadores e certamente o que houve de mais inovador foi o nascimento da chamada história quantitativa. A revolução quantitativa como foi chamada, foi primeiramente sentida no campo econômico, e particularmente na história dos preços. Da economia espraiou-se para a história social, especialmente para a história populacional.

Outra das análises inauguradas por Braudel nos *Annales* foi a discussão sobre o tempo, a longa duração. No tocante ao tempo, desenvolveu, na própria divisão da obra, suas hipóteses sobre os diversos tempos que se cruzam na história das sociedades. Com efeito, a primeira parte do Mediterrâneo é dedicado ao tempo longo, à história quase sem tempo da

relação entre o homem e ambiente geográfico; a segunda parte se volta para o tempo médio, à história cambiante das conjunturas econômicas, sociais e políticas; e a terceira parte se liga ao tempo curto dos acontecimentos e a uma visão totalizante das estruturas sociais (VAINFAS, 1997).

As relações de tempo depois de Braudel foram estabelecidas nestes três sentidos: tempo longo, tempo médio, tempo curto. Para Braudel, o historiador deve lidar com o tempo de forma íntima e imperativa: "*o historiador nunca se evade do tempo da história, o tempo adere ao seu pensamento como a terra à pá do jardineiro*" (BRAUDEL, 1990, p. 33).

Enfim, a Era Braudel não recebeu esta denominação em vão, caracterizou-se, sobretudo, pela produção de grandes obras de história total, com ênfase nos aspectos socioeconômicos e suas relações com o meio geográfico (VAINFAS, 1997). A sua substituição na direção dos Annales não aconteceu de forma definitiva, houve antes uma preparação, como ele próprio havia feito sob orientação de Febvre. A partir de 1969 recrutou jovens historiadores como Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, a fim de renovar a produção da revista.

A nova fase que se iniciava, confundiu-se com o início da Nouvelle Histoire a partir da aposentadoria de Braudel, que não perdeu de imediato sua influência no grupo, quando deixou a direção do periódico a cargo de Le Goff e Le Roy Ladurie. Estes acrescentaram mais características à forma de escrita da história da Escola Francesa.

"Do porão ao sótão² foi assim chamada a transformação da revista quando mudou das bases socioeconômicas ou da vida material, produção dos tempos de Braudel nos dois decênios anteriores, para os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações" (VAINFAS, 1997, p. 134). A partir dos anos de 1970, a história das mentalidades, produzida na primeira geração dos Annales, foi aprimorada de obras que se situavam

[...]ao nível da cultura ou do pensamento claro Le problème de l'incroyance au XVI siècle: la religion de Rabelais (O problema da descrença no século XVI: a religião de Rabelais), de Febvre, mas também De la culture populaire aux XVIIe et XVIIIe siècles (Da cultura popular nos séculos XVII e XVIII), de Mandrou, para uma história das atitudes, dos comportamentos e das representações

² Esta expressão se tornou um chavão para a transformação ocorrida a partir dos anos de 1970 na historiografia dos Annales. Foi citada por Peter Burke numa das seções do capítulo quatro da obra Escola dos Annales e refere-se a Michel Vovelle como um dos autores da expressão. No livro Ideologias e Mentalidades, Vovelle citou a expressão em mais de um trecho e especificamente na quarta parte do livro, no texto. Um tempo mais longo: resistências à longa duração nas mentalidades coletivas, onde narrou uma conversa de 1970 com Le Roy Ladurie, quando o último afirma que se mantinha na base ou no subsolo do campo histórico.

coletivas inconscientes. É precisamente isso que se inscreve maciçamente nos novos antros de interesse em voga: a criança, a mãe, a família, o amor e sexualidade e a morte (VOVELLE, 1991, p. 16).

A história das mentalidades se tornou a mais aclamada na terceira geração da revista. Falar das mentalidades das sociedades, como por exemplo, entender como a morte era encarada, a família, as crianças, foi um modo encontrado pela terceira geração de deixar a história total das duas anteriores gerações para trás. Mas, apesar de uma bandeira de protestos, a história das mentalidades não se tornou a única forma de escrita, houve o retorno à história política, o renascimento da narrativa, e do fato. O que marcou sobremaneira a *Nouvelle Histoire* foi a difusão da produção francesa pelo próprio país, bem como por outros da Europa e América. Obras importantes foram produzidas, primeiramente a coletânea de ensaios *A História Nova*, chamada por Le Goff em sua apresentação de enciclopédia da *Nouvelle Histoire*, e a trilogia *História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos*, organizada por Pierre Nora e Jacques Le Goff.

A trajetória de transformações e afirmações desta nova corrente historiográfica possibilitou aos historiadores do século XX e agora do

recém-chegado século XXI, a abordagem a novos objetos sob prismas diversos, adaptados às características próprias de cada local e região. Utilizando-nos da definição de Le Goff e Nora para o domínio da história no momento atual, dizemos que esta não encontra limites e sua expansão se opera segundo linhas ou zonas de penetração que deixam entre elas terrenos já cansados ou ainda baldios (LE GOFF e NORA, 1995).

Marxismo é o conjunto das ideias filosóficas, econômicas, políticas e sociais que Marx e Engels elaboraram e que mais tarde foram desenvolvidas por seguidores. Interpreta a vida social conforme a dinâmica da luta de classes e prevê a transformação das sociedades de acordo com as leis do desenvolvimento histórico de seu sistema produtivo. O marxismo ultrapassou as ideias de Marx e Engels, se tornando uma corrente política-teórica que abrange uma ampla gama de pensadores e militantes, nem sempre coincidentes. Assim, é necessário observar as diversas definições de marxismo e suas diversas tendências, em torno da história, pois a partir de conceitos reflexivos, a corrente marxista vai influenciar na historicidade do século XX.

Com Marx, discute-se o destino do sujeito, transformando-o em um objeto de um novo

saber, sua análise desloca-se para um conceito chamado materialismo histórico em que as análises sociais são permeadas principalmente pelas análises econômicas. As condições de vida material são a estrutura dentro da qual a consciência circula e pela qual é condicionada. Não se comprehende o irracional como ausência de ordem, mas como ordem sem consciência. Deseja-se reencontrar a consciência e restituir o homem a sua posição de sujeito.

Na virada do século XIX para o XX, o campo da ciência e do conhecimento estava revolto na Europa. Em diferentes áreas, descobertas e reflexões buscavam se aproximar de explicações do mundo mais coerentes com a força e a instabilidade da sociedade urbano-industrial. A mecânica quântica, a teoria da relatividade, a genética, a linguística, a semiologia, a psicanálise, a psicologia social e mesmo a filosofia agora punham em questão a objetividade típica do Oitocentos, de fundo positivista e funcionalista, e imprimiam uma visão relativista da e sobre a realidade, que passava assim a ser apreendida, segundo Nicolau Sevcenko (1993, p. 177), *"como uma complexidade densamente entramada, em que cada entidade considerada só pode ser*

compreendida nos seus inextricáveis nexos com todas as outras".

E mesmo que o refinamento das novas análises e interpretações da realidade dissesse respeito apenas a uma minoria, conforme ressalvam os intérpretes do período, elas eram efetivas e verdadeiras, no sentido de espelhar algo muito mais profundo: a redefinição das formas de percepção do mundo. Isto, sim, era compreendido empírica e existencialmente por um número cada vez maior de pessoas, à medida que o avanço do capitalismo dissolvia seus hábitos e costumes tradicionais e as transformava em "massa" desprovida de referências mais sólidas.

Diante das inconsistências do presente, sequer o passado era confiável – ao menos o passado estabelecido pelas certezas dos historiadores "científicos", com sua ênfase na política. Tornava-se mais evidente que as narrativas "dos grandes feitos dos grandes homens", até então soberanas, pouco tinham a oferecer a quem pretendesse fazer da história um meio de iluminar, de algum modo, a atualidade. Como Lucien Febvre (1989, p. 23) diria, décadas mais tarde, num "exame de consciência" do período de sua formação profissional, "*como conceber, no meio de tantas*

transformações, uma história perfeitamente imóvel nos seus velhos hábitos? Como não sentir a necessidade, para nós [historiadores], de ligar as nossas ideias e os nossos métodos a outros? Para empregar a palavra: como não reconstruir, quando por toda a parte aparecem fendas?".

Por volta de 1900, não eram apenas os historiadores das novas gerações, como Febvre, que se sentiam incomodados e insatisfeitos com os rumos da sua disciplina. Antes mesmo deles, os novos teóricos da sociedade, os cientistas sociais, procuravam respostas para questionamentos semelhantes, cientes da importância do passado para a análise do presente e das limitações da historiografia dominante. Por isso, boa parte desses teóricos combinava o interesse pela história à rejeição do trabalho dos profissionais da área, algo que os levou a promover, por si mesmos e de diferentes formas, a aproximação entre o conhecimento histórico e o campo específico de sua atuação, fosse ele a sociologia ou a antropologia, a geografia, a economia ou até mesmo a psicologia. De Vidal de la Blache a Max Weber, passando por Frazer, Pareto, Durkheim, outros sentidos se atribuíram ao passado, indicando novas possibilidades para o trabalho do historiador, ainda que tais nomes pudesse

eventualmente estar mais preocupados com a afirmação das identidades de seus recentes domínios do saber que com a renovação da história (BURKE, 1997).

Na França, a escola metódica de Monod, Lavisse, Coulanges, Langlois e Seignobos, radical na submissão do historiador ao método e às fontes, sofria as primeiras contestações à sua hegemonia, construída no rescaldo da derrota de 1870. Com a fundação, em 1900, da *Revue de Synthèse Historique* por Henri Berr, o desejo de ampliar os horizontes do estudo do passado ganhou um impulso decisivo: formado em letras, Berr via na história a ciência das ciências, a única capaz de recompor a unidade perdida das ciências humanas e de formular, assim, um conhecimento sintético (no sentido de "global") acerca do homem e da realidade. Este deveria ser, para ele, o fundamento da *Nouvelle Histoire* pela qual se batia, contra o fetichismo dos fatos, contra a sujeição cega ao método, contra o espírito de especialização. A *Revue*, por sua vez, era o fórum privilegiado dos debates interdisciplinares que estimulava, cujo eco mais famoso decerto foi o artigo "Método histórico e ciência social", do economista durkheimiano François Simiand, que, publicado em 1903, investia de modo feroz sobre os "ídolos da tribo

dos historiadores". Após a guerra, a revista perdeu o ímpeto renovador, mas a força e inspiração que evocava ainda teria longa vida nas atividades de dois de seus jovens colaboradores, moldados decisivamente por ela: Lucien Febvre e Marc Bloch, que, como se sabe, em fins dos anos 1920 lançariam a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*.

Também nos Estados Unidos alguns historiadores procuraram libertar a disciplina do conservadorismo dos "científicos" surgidos nas últimas décadas do Dezenove sob a tardia inspiração rankeana, bem como fortalecê-la frente ao ataque dos cientistas sociais interessados em questões contemporâneas. Identificados e comprometidos com a profunda modernização pela qual o país passava, esses "novos historiadores", ou "historiadores progressistas", como emblematicamente se autodenominavam, propunham a abertura da história tanto para novos temas quanto para as demais ciências sociais e, mais importante, defendiam que ela só teria sentido se fosse present-minded, isto é, orientada pelas inquietações e necessidades do presente, não pelo passado em si mesmo. O resultado foi o aparecimento de análises as mais variadas sobre a história norte-americana: Frederick Jackson

Turner a via sob a chave geográfica da "fronteira", Charles Beard sob o ângulo dos conflitos econômicos e sociais, Vernon Parrington, James Robinson e Carl Becker sob o das idéias, Perry Miller sob o da religião. Pelas inovações apresentadas e pelo otimismo de suas teses (este em relação direta com o "progresso" norte americano), a *New History*, apesar de eclética, acabou por converter-se no paradigma dominante da historiografia norte-americana até o final da Segunda Guerra Mundial.

Fora do meio estritamente acadêmico, despontaram filosofias, sendo a mais significativa delas a formulada por Oswald Spengler no célebre *A Decadência do Ocidente*. Em seu primeiro volume, publicado em 1918, logo após a guerra e a derrota alemã, o livro reconstitui os ciclos vitais de oito grandes culturas, ou civilizações, da humanidade em perspectiva comparada, método que permitia ao autor extrair a suposta regularidade da história e, mais importante, tecer prognósticos para a presente – e “decadente” – sociedade ocidental. Justamente por isso, era uma obra que “*oferecia uma visão cultural da história que qualquer um poderia manusear a fim de buscar respostas às próprias angústias*”, segundo Josep Fontana (1998, p. 253); a história, assim, deixava a

competência dos desacreditados profissionais do ofício e caía nas mãos do "*homem comum, para que pudesse fazer as próprias especulações e descobertas*" (FONTANA, 1998, 254). A julgar pelas trinta reimpressões e mais de 100.000 cópias vendidas em cinco anos, além das traduções em várias línguas, não foram poucos os que, inspirados por Spengler, a isso se dedicaram.

Em contrapartida, no extremo oposto ao das concepções "intuitivas" da história estava o materialismo histórico, que, na virada para o Novecentos, ampliava o raio de sua ação e influência graças à atividade político-intelectual ligada às classes trabalhadoras. Agora sob o nome de marxismo, sua difusão e recepção associavam-se, em larga medida (mas não exclusivamente), a uma vulgarização empobrecedora e mesmo distorcida das formulações originais de Marx e Engels, da qual originar-se-ia, inclusive, o dogmatismo da versão leninista, elaborada após o triunfo da revolução bolchevique. Não obstante, sua adoção como referencial teórico-metodológico para a análise da realidade assumia como central uma visão da história que, conforme sintetizado pelo próprio Engels em 1892, "*procura a causa final e a grande força motriz de todos os*

acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes". Nada mais distante, portanto, de uma história de reis, batalhas e tratados apresentados em sucessão linear, quando não "natural": o que se afirma é a dinâmica e o processo da história dos homens, reconstruída sob a perspectiva das suas múltiplas articulações, algo que, apesar das muitas formas assumidas, teria grande impacto sobre a historiografia do século XX.

Por fim, é essencial lembrar que o surgimento e desenvolvimento de tantas e tão diferentes possibilidades interpretativas revelavam a exaustão e a crise de uma historiografia cada vez mais próxima de ser chamada "tradicional", mas não o seu desaparecimento. Os pressupostos do conhecimento histórico consagrados no século XIX continuavam vivos, e não sairiam de cena tão cedo – a rigor, continuam presentes até hoje, em meio à diversidade da produção sobre o passado. De todo modo, esse verdadeiro mosaico de novas abordagens, evidentemente muito mais complexas e interpenetráveis do que a sumária descrição aqui apresentada permite

notar, torna inevitável dizer que as semelhanças percebidas com o trabalho de Capistrano de Abreu no Brasil não são mera coincidência. Mesmo no periférico Rio de Janeiro, ele participava de um território em mudança, em perfeita sintonia com os centros dinâmicos da historiografia ocidental, reforçada inclusive pela dedicada leitura de periódicos como a *Revue Historique*, a *English Historical Review*, a *American Historical Review* e a já mencionada *Revue de Synthèse Historique*, entre outras. Se o IHGB resistiu o quanto pôde ao seu trabalho e, de certa forma, conseguiu fazer valer a tradição, no mesmo momento em que festejava seu centenário uma nova geração de pensadores sociais já percebia o passado de modo diferente. O jovem Pedro Calmon, por exemplo, assim escrevia no início da década de 1930:

Sem a antropogeografia, sem a antropologia, sem a economia, sem o exame das manifestações artísticas e literárias, sem a apreciação do 'espírito', em suma, não estudaremos a história do Brasil que nos interessa, senão o calendário ou a tábua histórica, que interessa muito menos. Entendida como uma sucessão de fenômenos sócio-históricos cuja interdependência constitui a lógica da civilização e lhe dá sentido. Civilização integral. Valor humano. Espiritualidade. Nacionalização. Ciência. O problema assim colocado tem para a cultura moderna

atrativos e seduções. A nova história será essa. A fisionomia do Brasil (CALMON, 1995, p.192)³.

Tão importante quanto às perspectivas frente à história, agora mais globais que pontuais, a situação do ambiente intelectual também era outra. Embora os homens de letras e o público leitor continuassem limitados, o mercado editorial crescia e se diversificava, impulsionado pela aceleração do processo de industrialização e urbanização do país. Mais oportunidades se abriram assim para a difusão do conhecimento histórico, bem como para o debate e a crítica, à medida que livros e revistas especializadas passaram a dar forma mais perene a textos que, de outra maneira, perder-se-iam no tempo efêmero dos artigos de jornal. Em breve, seria nesses novos campos de batalha que a historiografia nacional exporia seus dilemas e travaria seus embates.

Em resumo, Marx vê uma sociedade estruturada e dentro desta estrutura o trabalho negativo. Essa negatividade pode ser tanto subjetiva quanto objetiva. É a práxis da classe revolucionária e é o desenvolvimento das forças produtivas, que se dá pela lógica mesma da estrutura e independente da luta de classes.

³ Texto de Pedro Calmon publicado no Jornal Acadêmico (RJ) de 18 de agosto de 1931.

A história realizada pelos marxistas é uma história estrutural e econômico-social essencialmente política. Para eles, o evento é ruptura, transformação profunda e transição estrutural, mudança que renova a estrutura, que a fortalece, que explora as suas potencialidades e a torna mais duradoura.

Os *Annals* não possuem uma percepção progressista continuista da história, recusando as idéias de progresso e em grande parte de revolução. Muitas vezes, os marxistas criticam os historiadores ligados aos *Annals* por seu conservadorismo, uma vez que não existe entre eles uma teoria de mudança social e da luta de classes.

Por não pensarem em mudança, luta e revolução, os *Annals* são considerados pelos marxistas como não revolucionários, como correspondentes de uma história que interessaria ao capital e a dominação. Por fim, em função de uma diferença teórico-metodológica, encontramos um conflito entre os *Annals* e os Marxistas mais ortodoxos, que acabam se transformando em disputas por “paixão ideológica”.

Para os *Annals*, diferente da interpretação marxista, a economia não desempenha um papel determinante no conjunto dos funcionamentos

sociais. Sendo estas as principais críticas de Bloch e de Febvre à percepção marxista. Os *Annales* defendem que a tarefa das ciências humanas é explicar o social, complexificando-o, e não simplificando através de abstrações.

REFERÊNCIAS

- BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: *História e Ciências Sociais*. 6. ed. Lisboa: Presença, 1990.
- BURKE, Peter. Prefácio. In: *A Escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. Tradução Nildo Odilia. São Paulo: UNESP, 1997.
- _____. *História e Teoria Social*. São Paulo: Unesp, 2003.
- CALMON, Pedro. *Memórias*. Rio de Janeiro, 1995.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales à nova história*. 3. ed. São Paulo: Ensaio/UNICAMP, 1992.
- FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: *Combates pela História*. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. 3. ed. Lisboa: Presença, 1989.
- FONTANA, Josep. *História: Análise do Passado e Projeto Social*. Bauru: Edusc, 1998.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. Apresentação. In: **História: novos problemas**. Tradução de Theo Santiago. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu Extático na Metrópole. São Paulo, Sociedade e Cultura nos Frenentes Anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993
- VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades: um esclarecimento necessário. In: *Ideologias e Mentalidades*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA ORAL

Aline Hernandes de Souza
Antonia da Luz Hernandes
Carlos Henrique Beal Fontanella
José Vinicius Torrentes

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do historiador é estudar e analisar acontecimentos humanos, com embasamento teórico-metodológicos e vestígios passados com finalidade de estabelecer uma visão a respeito do fato. A história oral relaciona-se com as histórias e as memórias pessoais contadas por determinados indivíduos sobre o seu passado e o processo formal de análise dessas informações, por parte dos historiadores.

Falar, ouvir e trocar olhares constituem a dinâmica desse processo único e importante da vida humana, pois sem a possibilidade de ouvir, contar histórias e aprender a si mesmo em forma de conhecimento, ou melhor, em forma de sabedoria, é impossível a pessoa viver plenamente o conteúdo da narrativa. É uma

experiência de partilha de registro, a memória e a transformação de uma narrativa em um processo compartilhado, inclui as seguintes dimensões: o estímulo da narrativa, o ato de contar e lembrar e a disponibilidade da escuta. A narrativa histórica é diferente da narrativa épica, que é lendária e eterna, ou seja, uma narrativa histórica refere-se a "[um tempo de estudo e estudo]" onde as referências cronológicas podem ser encontradas. A história oral relaciona-se com as histórias e as memórias pessoais contadas por determinados indivíduos sobre o seu passado e o processo formal de análise dessas informações, por parte dos historiadores. Alguns autores ao longo da história fazem por expressar o seu interesse na tradição oral, estudando crenças e costumes, de onde resultam produções literárias como o Romanceiro e Cancioneiro Geral de Almeida Garrett (datado de meados do século XIX).

A história oral é uma metodologia sofisticada projetada para produzir uma narrativa como principal fonte de conhecimento. De acordo com o historiador Paul Thompson, a História Oral foi o primeiro tipo de história, construída em torno de pessoas. Narrativa, tema, memória, história e identidade é a humanidade em movimento. São

olhares que permeiam uma idade heterogênea é a história em construção. A história e a narrativa, assim como história e memória, se complementam.

Os historiadores atualmente supõem que tudo o que é produzido pelos humanos pode ser considerado como fonte histórica, fornecendo um campo de estudo considerável para a história, com a memória do testemunho como fonte de compreensão da sociedade.

2 CARACTERÍSTICAS E ENTENDIMENTOS DA HISTÓRIA ORAL

É uma história contemporânea porque podemos ver o passado como algo contínuo, o processo histórico não terminou. A existência do passado no presente das pessoas, é a razão de existir uma história oral.

De acordo com Bom Mehy (1996) há três modalidades de história oral: **História oral de vida** – Na qual o depoente tem liberdade para relatar sua experiência através da autobiografia, onde a escrita está ausente. Exemplo história pessoal contada pelo próprio indivíduo; **História oral temática** - O indivíduo deve dialogar sobre um assunto específico, ou seja, prioriza algo já estabelecido sobre uma história

específica a uma simples narrativa de vida; **Tradição oral** - A permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional (Bom Mehy, 1996). Sua principal característica é o testemunho transmitido oralmente de uma geração para outra. Como por exemplo resgate de tradições rurais e urbanas (cantigas de roda, brincadeiras e história infantis).

Vendo como metodologia, a História Oral permite construir fontes que absorvem a memória de um tempo passado, o qual enfatiza indícios, despontando sentimentos emocionais e resgata tempos outrora vividos pelo depoente. É por meio do registro testemunhal de fatos que ocorreram no passado ou no presente, que a História Oral se concretiza, vindo transformar em um fundamental material de pesquisa, ajudando-o difundir o conhecimento para novas gerações.

Como se percebe a oralidade existe desde os primórdios da terra, mas esta oralidade só começa a se tornar história oral de fato, a partir da Segunda Guerra Mundial, onde com a tecnologia ela começa a ganhar vida, podendo-

se assim, fazer com que esta oralidade vire documento, sendo a História Oral nessa época. O gravador foi muito usado na Segunda Guerra e posteriormente popularizou-se, afirma Paulo Miceli que desde então o termo "história oral" começa a ganhar notabilidade.

Desde os tempos remotos, a história oral firmou-se como um instrumento de construção tendo constituído uma nova identidade de grupos em desenvolvimento social.

A história oral é caracterizada por uma série de procedimentos no pré, no curso e pós-depoimento. Isso porque a definição de quem, por que e como deve obedecer a critérios pré-estabelecidos de relevância e sentido ao que se quer pesquisar ou preservar.

3 CONTEXTO HISTÓRICO

Durante as décadas de 1970 e 1980, a ciência como um todo sofrerá uma crise de identidade e paradigma que afetará todos os campos, especialmente o campo humano. Para Vainfas (1997) e Burke (1992), como disciplina, a crise da história faz parte de um declínio geral de ideologia, política e valores que afetam a sociedade e as humanidades como um todo. Não são apenas os paradigmas históricos

tradicionais que entram em colapso, mas conceitos científicos inteiros. O modelo histórico tradicional foi construído pelo scientificismo do século XIX, quando historiadores como Rank acreditam que podem reviver o que aconteceu no passado.

A interdisciplinaridade não é necessária, com objetivo de contar grandes histórias, fatos políticos e trajetórias heroicas. As críticas a essa visão da história são um ataque total aos fundamentos epistemológicos sobre os quais ela se apoia. Os responsáveis por criticar paradigmas históricos tradicionais, pertenciam à primeira geração de *Annales*, que propunha uma nova forma de pensar a história.

Além desse ataque interno, há uma negação do conceito de verdade absoluta e objetividade. Esse colapso possibilitou a busca por estudos diferentes e inovadores, dando origem a uma nova historiografia que foca em tudo, e sem paradigmas a história seria subjetiva e diferente da história tradicional. O caráter geral desse conflito decorre da ocorrência simultânea da crise da história e da escrita histórica, envolvendo todos os aspectos da profissão do historiador e sua relação com a sociedade. Nesse caso, o surgimento de uma

história oral foi possível ao superar a máxima que “sem documento não há história”.

Esse dogma, “documento” era o que estava escrito e autenticado -, ampliamos, nós os historiadores, o campo de nossas possibilidades de leitura e de interpretação do tempo histórico (FENELON 1996, p.26).

Além da crítica ao estruturalismo, uma corrente de pensamento nas ciências humanas se inspira em um modelo que entende a realidade social como um conjunto de relações formais. A reintrodução de alguns poucos agentes no grande processo histórico muda a perspectiva historiográfica, deixando a quantidade em segundo plano devido à instabilidade paradigmática da historiografia contemporânea, para ser substituída por outras práticas que permitem emergir novos objetos, questões, ferramentas analíticas e fontes. A pesquisa avançou como modelo na realização da historiografia, buscando descrições realistas do comportamento humano, dando voz a personagens que de outra forma jamais seriam ouvidos. Os sintomas dessa efervescência esquizofrênica são um número cada vez maior de objetos e, portanto, fontes, sem perder a erudição e a sensibilidade de tratá-los em uma dimensão interdisciplinar.

4 ORIGENS E PENSADORES

De acordo com Queiroz (1988), Thompson (1992) e Becker (1993), a história oral foi utilizada por W.I. Thomas F. Znaniecki e antropólogos desde o início dos anos 1900 até os anos 1950 como forma de preservar a memória oral tribal. Ferreira (1998) explicou que a história oral tem crescido consideravelmente nos países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos (EUA), onde foram realizadas diversas conferências e também se reuniram pesquisadores da Ásia e da América Latina, embora com um número menor de participantes.

A história oral começa a se espalhar nos Estados Unidos (EUA) em 1950, quando o gravador foi inventado, a partir do qual, a tecnologia começou a ser utilizada em países europeus e no México. Essa técnica se consolidou mais tarde ao reunir historiadores, sociólogos, psicólogos e cientistas políticos de todo o mundo. Sua principal função é melhorar as condições da pesquisa histórica em diversos campos, dar voz a sujeitos anônimos, permitir a divulgação de eventos, experiências e mentalidades não encontradas em documentos escritos (JANOTTI, 1996). Esse preceito, agora

conhecido como história oral, vem sendo adotado por novos historiadores, mas o filólogo, compreensivelmente, tem reservas quanto a ele, que surgiu nesse contexto, dando possibilidade para o estudo da história contemporânea.

As entrevistas de história oral são realizadas até nos dias atuais em formatos de descrição de fatos específicos que aconteceram no passado com relatos de pessoas que participaram ou testemunharam o evento por meio de uma série de perguntas feitas pelo entrevistador. Segundo Verena Alberti, CPDOC/FGV (2012), “A história oral é pautada pela ética e respeito ao desejo do entrevistado, ele pode não querer dar o depoimento”.

Um dos objetivos da história oral é tornar todas as pessoas iguais, independentemente de cor, religião, gênero, condição social ou idade. Há uma tendência a absorver testemunhos de mulheres, idosos e trabalhadores braçais, porque ao longo do tempo também eles vivenciaram histórias muito importantes de conquistas, reveses, triunfos, fracassos de uma nova perspectiva, de um novo ponto de vista diferente. Sendo que outras técnicas mostram, destacando apenas pessoas que são

consideradas importantes para a sociedade, pessoas da burguesia, clero.

De acordo com Alberti e Silva (1998), história oral é:

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (ALBERTI, 1990, SILVA, 1998, p.118).

É importante ressaltar que a história oral tem uma função política associada, a saber, o compromisso com a democracia – condição para ela, e o direito de saber - permite a divulgação de opinião sobre temas atuais (MEIHY, 2005).

Paul Ricoeur (2008) ressalta que o historiador não se pode limitar ao estabelecimento dos fatos, e fazer história consiste em construir, fabricar, "criar". Assim, a verdade histórica é sempre passível de revisão, em função dos novos arquivos, de novas questões; portanto a ressurreição do passado é impossível e só podemos conhecê-lo por relatos, no qual a memória se apresenta como

um tipo, que contribui com a formação de uma narrativa histórica.

Incapaz de voltar ao passado, a tradição oral é um dos temas comuns na escrita da história; por isso, Ricœur diz que o passado só pode ser compreendido por meio de relatos (orais, escritos e visuais).

5 HISTÓRIA ORAL NO BRASIL

Dificuldades afetam o desenvolvimento e o reconhecimento da história oral no Brasil, existem duas razões principais para isso. Uma é a falta de apoio político econômico, e por outro lado, pelas características da visão dominante da história dos acadêmicos. As atividades da História Oral não são muito diferentes do resto do mundo, na década de 1970, na criação do Projeto de História Oral do CPDOC- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, os historiadores brasileiros buscam esclarecer sua ancestralidade porque uma história que aconteceu no Brasil há alguns anos, gravar tudo que se conhece em áudio, mas de forma diferente, e encontrar um novo roteiro para uma história já estabelecida, escrita no papel. Além disso, foi criada em 1994 a Associação Brasileira de História Oral, que reúne

membros de todas as regiões do país para editar revistas e boletins.

A introdução da história oral no Brasil surgiu basicamente por meio Acadêmicos, Centros de Investigação e Universidades. Paralelamente ao programa as histórias institucionais e orais também são disseminadas entre pesquisadores individuais, que elaboravam teses de mestrado e doutorado (FERREIRA, Marieta de Moraes, 1995, p. 5). Constata-se que no Brasil a história oral é praticada, principalmente, na Academia. Na obra "História Oral: Possibilidades e Procedimentos" de Sônia Maria de Freitas, Publicado em 2002, a USP identificou pela primeira vez um paradigma para a questão da credibilidade do testemunho oral na perspectiva da tradição historiográfica do século XIX, mudando sua abordagem com o lançamento do Anuário em 1929, de Mark Bloch e Lucien Feffer. No primeiro Congresso de história oral realizado em 1992, foi proposta a criação da Associação Brasileira de História Oral. Meihy (2002), observa que após o golpe de 1964, o Brasil utilizou histórias orais, sendo que experiências, opiniões ou depoimentos não permitidos. Na época havia dificuldades políticas e econômicas que impediam o uso de

entrevistas porque os indivíduos tinham medo de testemunhar. Com a flexibilização da ditadura, em 1975 o CPDOC/FGV-RJ deu início a um programa pioneiro de história oral que passou a coletar e compilar depoimentos da elite política do país (MEIHY, 2002). Esses deslocamentos facilitam o uso dessa técnica como forma de registro de memórias de eventos, caso contrário desapareceriam com o tempo (Queiroz, 1988). Com o golpe militar de 1964, o prejuízo para a construção foi grande, afetando o avanço do conhecimento e a consciência sócio-política das massas, impactando negativamente no desenvolvimento da história. Tendo a oralidade limitada a arquivos, registros, experiências, opiniões ou depoimentos.

Na década de 1970, tentativas de resistência foram feitas, com destaque para a criação da Fundação Getúlio Vargas, Centro Brasileiro de Estudo e Documentação da História Contemporânea. Curiosamente, entre os vários autores que escreveram histórias orais, ou quem o utiliza, não há consenso sobre seu conceito. Alguns, como Verena (1990), a entendem como um método de pesquisa. Para outros, como Queiroz (1988), a história oral pode ser uma técnica de coleta de dados:

História oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo (história de vida) ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (tradição oral). (QUEIROZ, 1988, p.19)

A história oral sofreu muito para ser reconhecida como método de pesquisa, enfrentando vários desafios, até a década de 90 no Brasil, a partir dos quais se pode dizer que a história oral aos poucos alcançou uma nova linha, mas de forma instável e desorganizada.

Quanto à sua instabilidade, até a década de 1990, a história oral não deveria ter sido incluída nos currículos dos cursos universitários, era pouco pensada, e nem integrada ao currículo de seminários e simpósios (FERREIRA, Marieta, 1998).

José Carlos Sede Bom Meihy (1996) analisa que a história oral brasileira nos anos 70, era dar explicações em uma realidade impregnada pelos traumas de silenciamento. A gestação da história oral padecia por interrupções que comprometia a própria reflexão produtiva esbarrando na muralha da autocensura erguida pelos militares. Soma-se a essas tensões o tardio reconhecimento das instituições e pessoas que insistiam em modelos de pesquisa defasados e sem enquadramento nos novos

paradigmas de conjuntura mundial. Era a imaturidade frente ao novo. (MEIHY, 1996).

A partir dessa década, a história oral começou a se solidificar realmente no Brasil, a democracia se fortaleceu e as opiniões dos defensores da história oral ganharam seu espaço. É sabido que a história oral é entendida como uma tendência popular nesta década, sendo utilizada como técnica de marketing fora da academia, o que explica o interesse das empresas em financiar programas de apoio voltados à publicidade com passado e memórias fortes.

6 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA HISTÓRIA ORAL PARA O SÉCULO XXI

A história oral pode ajudar a preencher a necessidade, a realidade e o desejo de registrar a experiência humana. Isso faz com que essas mudanças tecnológicas modifiquem o conteúdo dos arquivos históricos, é o que diz Verena Alberti (2006, p. 16) sobre agregar conteúdo ao museu.

Os desafios do século XXI, só podem vir de um verdadeiro equilíbrio entre nossos objetivos como protagonistas e futuros historiadores.

Novos métodos e teorias aplicadas ao trabalho histórico como: História econômica, política ou social; na mente de quem não tem história, biografias de trabalhadores, camponeses, classes baixas, poder; questões de gênero ou as ideologias que nos moldam, sejam elas quais forem, cientificismo, positivismo, marxismo, estruturalismo, etc. Pensemos, no final do século e milênio, em uma tarefa imperativa e duradoura: a censura da História, a aspiração por uma história completa e inclusiva, daí o reconhecimento da história oral como método investigativo, integrado a outras formas de pesquisa de mídia, a fim de construir histórias de forma sustentável.

Uma perspectiva do século XXI sugere que a história oral aprofunda debates epistemológicos, eleva conceitos e revela diferenças metodológicas. É uma forma divertida de conhecer e aprender sobre as diferentes manifestações da sociedade. Verena Alberti (2006) reconhece a harmonia da história oral com nossos tempos, as novas tendências da pesquisa em humanidades e as diversas influências de um mundo globalizado. Os campos abertos, não mais esgotados, estão cada vez mais evidentes, graças à flexibilidade, criatividade e propósito profundamente social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história oral tem sido aplicada nas pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, essa abordagem requer uma análise cuidadosa por parte dos pesquisadores para verificar sua adequação aos sujeitos de pesquisa que motivam e orientam a investigação. Para isso, os pesquisadores devem compreender as diversas aplicações da história oral, incluindo a possibilidade de compreender as mudanças nas sociedades, grupos sociais e até mesmo no estilo de vida das pessoas, bem como incorporá-la à pesquisa em ciências naturais, de fontes normalmente não incluídas nas contas oficiais. Mas, por ser um método que envolve ditado e depende da memória do indivíduo ouvido, pode ter implicações ou problemas relacionados à subjetividade das fontes e à seletividade da memória.

Neste trabalho conseguimos ver o impacto da História Oral desde o nascimento até a modernização, a dificuldade aceitação e inserção de histórias orais, seja no exterior, ou com foco no Brasil. Podemos analisar e diferenciar tipos de história como oral, escrita e diretamente relacionada à memória observando variações, modalidades e seus conceitos.

Destacamos especialmente os grandes historiadores que defendem as mudanças fundamentais dessa luta.

Sabemos que a história oral no Brasil remonta a 1990 com a revolução democrática do país, mas se desenvolveu de forma desordenada, ainda hoje desestruturada.

REFERÊNCIAS

BRANCO Samantha Castelo - **Revista Novos Rumos Sociológicos** | vol. 8, nº 1
DELGADO, Lucilia de Almeida Neves - **História Oral e Narrativa: Tempo, Memória e Identidades**. Disponível em
https://moodle.ufsc.br/mod_resource/content.pdf. Acesso em 10 de abr.2022

FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Casa Osvaldo Cruz, 2000.

HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/hist/article.pdf>. Acesso em 23 de abr. 2022

História Oral no Brasil. Disponível em:
<https://encontro2016.historiaoral.org.br> Acesso em 10 de abr. 2022
<https://cpdoc.fgv.br> Acesso em 10 de abr. 2022
<http://redeglobo.globo.com/noticia/2012/06/historiaoral>. Acesso em 10 abr.2022

Relação entre a História Oral e as Memórias- *Proj. História*, pp. 51-84. Disponível em:
WWW.revistas.ufg.br. Acesso em 10 de abr. 2022,

Revista Brasileira de História. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais>.
Acesso em 10 de abr. 2022

Revista Teoria da História, Ano 3 – Número 6 – dez/2011. Disponível em:
W.W.W RevistadeTeoriadaHistóriaAno3 - Acesso em 22 de abr. 2022

REZENDE, Eliana. **História Oral: o que é? Para que serve? Como se faz?**
Disponível em:
W.W.W eliana-rezende.com.br. Acesso em 30 de abr. 2022

THOMPSON, A. (15 DE ABRIL 1997). **RECOMPONDO A MEMÓRIA: QUESTÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA ORAL E AS MEMÓRIAS**. DISPONÍVEL EM:
www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais. Acesso em 30 de abr. 2022.

CAPÍTULO 4

REPENSANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL / 2º SEGMENTO: UMA PROPOSTA DE (RE)ORIENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA

Margarete Aparecida Nath-Braga
Terezinha da Conceição da Costa-Hübes

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), Ensino Fundamental / 2º segmento – é uma modalidade de ensino que congrega alunos que não conseguiram acompanhar (por diferentes motivos) a faixa etária determinada para cada ano de ensino. Portanto, para retomar os estudos e concluir-los num prazo mais reduzido, eles são atendidos por um processo formativo diferenciado do regular.

A EJA, no Estado do Paraná, é oferecida nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) – localizados nas cidades que possuem um número significativo de habitantes, como é o caso de Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Guarapuava, Maringá, Londrina, Curitiba, entre

outras. O ensino da Língua Portuguesa, atualmente, para o Ensino Fundamental, está organizado numa carga horária de 272 horas/aula, distribuídas normalmente em dois dias semanais de 8 horas/aula.

A EJA atende a diferentes faixas-etárias, iniciando a partir dos quatorze anos no Ensino Fundamental, II segmento, sem limite de idade para a conclusão.

Nesse contexto, o exercício da docência de professores de EJA depara-se com várias dificuldades, entre elas as diferenças que envolvem esses alunos, assim como as suas necessidades. Não dispomos de um material atualizado e condizente com as atuais questões que vêm sendo discutidas no ensino da Língua Portuguesa, inclusive nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE – (PARANÁ, 2008), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997/1998), e muito menos com a própria proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos – EJA – (PARANÁ, 2005).

O material que utilizamos atualmente é composto por oito módulos destinados ao Ensino Fundamental, os quais distanciam-se das orientações pedagógicas curriculares, por não levar em conta a leitura de mundo desses alunos e, ao mesmo tempo, por oferecer uma gama de

textos infantilizados, com exercícios gramaticais desarticulados do texto e do contexto de produção. Em relação à leitura, as questões de interpretação sugeridas não contemplam uma reflexão sobre o texto, ao centrarem-se em questões de decodificação e visão pessoal do aluno, entre outras que não analisaremos neste momento.

Outro problema com o qual nos deparamos é a quase inexistência de fundamentação teórica voltada para essa modalidade, que nos permita refletir e compreender melhor essa modalidade de ensino.

Essas constatações são decorrentes de nossa prática em sala de aula, como professora de EJA, desde 1999, período esse durante o qual nos deparamos, junto com os demais professores de Língua Portuguesa do CEEBJA/Cascavel, com um material precário de trabalho que não oportuniza, ao aluno de EJA, situações para interagir socialmente, uma vez que não propicia o domínio de novas práticas de linguagem.

Sendo assim, sentimos a necessidade de garantir, na prática, a efetivação dos pressupostos teóricos que nortearam a construção das DCE, assim como de responder aos incessantes questionamentos dos professores sobre como contemplar os gêneros

discursivos, quais contemplar, como assegurar o trabalho linguístico a partir do texto, como incentivar a produção textual, como formar alunos leitores e produtores de gêneros diversos, entre tantos outros.

Essas questões apontaram para a necessidade de repensarmos a qualidade do material que está sendo oferecido para essa modalidade de ensino, assim como a metodologia de trabalho com o texto, elaborando um material didático-metodológico que avançasse, pelo menos, um pouco para além dessas reflexões.

Foi com esse propósito que organizamos, junto e sob a coordenação da professora Dra. Terezinha da Conceição da Costa Hübes, docente da UNIOESTE de Cascavel e orientadora deste trabalho, um grupo de estudo com 80h de encontros presenciais, com o objetivo de estudar teoricamente os pressupostos de Língua Portuguesa que orientam as DCE e de, posteriormente, elaborar uma proposta de trabalho contemplando essas especificidades.

Sentimos essa necessidade pelo fato de que a EJA, principalmente no que se refere ao II segmento⁴, está sempre relegada a um segundo

⁴ Nos referimos ao II segmento porque em relação ao Ensino Médio, há um livro didático elaborado pelos professores do Estado do Paraná que foi distribuído em todos os CEEBJA. Trata-

plano. Não existem, por exemplo, livros didáticos direcionados a essa modalidade de ensino e a produção bibliográfica ainda é bastante reduzida. Já em relação à alfabetização do aluno adulto, percebemos que as pesquisas são mais constantes.

Nesse sentido, se as DCE apresentam a concepção sociointeracionista como norteadora de todas as discussões relacionadas à linguagem; se elas apresentam ainda os gêneros discursivos, pautados em Bakhtin (2003), como instrumentos de trabalho com a linguagem, entendendo que a interação humana só acontece por meio de textos e estes se materializam em gêneros que cumprem as mais diversas funções sociais; por que não oportunizar essa mesma compreensão e orientação para os docentes da EJA? Todavia, para isso, importa-nos refletir sobre esses pressupostos teóricos, tendo como ponto de partida o reconhecimento do gênero discursivo como objeto de ensino da Língua Portuguesa.

Para Bakhtin (2003), os gêneros sejam eles orais ou escritos, precedem sempre de uma esfera de atividade humana, de um locutor real

se do livro SEED. **Língua Portuguesa e Literatura:** Ensino Médio: 2^a edição. Curitiba/PR: SEED, 2006.

que se dirige a interlocutores ou horizontes sociais também reais, refletindo as condições dessa esfera, que poderá ser política, religiosa, acadêmica, do cotidiano ou outra.

Nesse sentido, como readequar o material didático-metodológico da EJA, de forma que contemple as atuais propostas de ensino da Língua Portuguesa? Como garantir aos professores dessa modalidade de ensino, um material que se aproxime mais das reflexões suscitadas pelas DCE e pela proposta pedagógica da EJA?

Uma das possibilidades que encontramos foi a de formar o grupo de estudos, contemplando questões teóricas e levantamento das dificuldades e das necessidades encontradas em sala de aula para, na sequência, determo-nos no trabalho de produção de material didático com esses professores, procurando contemplar as dificuldades apontadas.

Para a efetivação desse trabalho, convidamos os professores que atuam na EJA em Cascavel e nos municípios próximos, como Anahy, Palotina, Corbélia e Capitão Leônidas Marques, compondo um grupo com 25 docentes.

O encaminhamento metodológico adotado para a produção didático- pedagógica foi a

sequência didática (SD), conforme apresentada por Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004), e adaptada por Costa-Hübes (2008).

Os gêneros discursivos selecionados para o trabalho, em conjunto com os professores, participantes do grupo foram: biografia/autobiografia, fatura, conto, crônica, carta ao leitor, notícia, notícia científica, cartum, resumo, propaganda e resenha crítica. Tais gêneros foram selecionados por exercerem importância significativa no cotidiano do aluno adulto.

Assim, este artigo tem como finalidade, apresentar resultados aos professores que trabalham com a EJA, Ensino Fundamental / 2º segmento, de um projeto de formação continuada por meio da modalidade grupo de estudo realizado no período de 2009/2010.

Na sequência, descrevemos as questões teóricas fundamentais que nortearam o nosso projeto PDE e que culminaram com a produção de material didático-pedagógico.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM O TRABALHO

A base teórica desse processo investigativo se sustentou em Bakhtin (1995, 2003), Marcuschi

(2008), Geraldi (1991), Dolz, Noverraz e Schnewuly (2004), Costa-Hübes (2007, 2008), assim como nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), na Proposta Pedagógica para o trabalho com a EJA (PARANÁ, 2005), entre outras.

Partindo de tais orientações, entendemos os gêneros discursivos como dispositivos de organização de troca, de divulgação, de criação de mensagens de interação em contextos culturais específicos, constituindo um elo na cadeia comunicativa, pois não apenas unem, como também dinamizam as relações entre as pessoas, pensadas numa dimensão espaço-temporal.

O exercício da linguagem por meio de gêneros discursivos visa à formação de sujeitos que, ativos no seu processo de aprendizagem e questionamento da língua, sejam capazes de “afirmar a sua liberdade e fugir à alienação”, formando “uma capacidade linguística plural” (GERALDI, 1991, p. 25).

Entendemos, conforme Bakhtin (1995), que se os sujeitos da linguagem ao superarem a alienação, forem capazes de criar uma capacidade de comunicação enquanto processo de transformação e de superação de bloqueios, estarão utilizando-se da língua de forma

coerente, rompendo as ideologias que visam somente à massificação.

Bakhtin (1995), em seus estudos sobre a linguagem, apresenta o conceito de polifonia, traduzido por Machado como “as mais diversas vozes sociais que encontram um espaço de emissão” (MACHADO, 1995, p.314). Esta polifonia, apresentada pelo autor, referencia as vozes sociais que constituem o discurso, as classes sociais que se constituem na e pela língua, as correntes ideológicas e a representação do poder (governo, escola, igreja) que se fazem presentes na produção do discurso, seja ele oral ou não. Nesse sentido, o aluno sujeito precisa dominar novas práticas de linguagem de diferentes gêneros e reconhecer neles as vozes que falam e que silenciam nos diferentes contextos de produção e de circulação de discursos.

Bakhtin afirma ainda que

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (BAKHTIN, 1995, p. 43).

Machado retoma de Bakhtin, o conceito de dialogismo, interpretando-o como “Ciência das relações”, a partir “da observação da interação existente na dinâmica das enunciações, dos organismos, dos fenômenos e do homem com o mundo” (MACHADO, 1995, p. 310). A autora destaca, neste conceito bakhtiniano, a celebração da “alteridade, a necessidade do outro” (MACHADO, 1995, p. 310). Com esse conceito, Bakhtin (1995) faz referências às relações culturais, ideológicas e históricas na formulação do discurso. Para ele não há monologismo na comunicação, pois todo texto, oral ou escrito, é construído a partir de outro(s) texto(s), e todo texto é dialogicizado, produzido em um momento de interação que o autor nomeia como “ideologia do cotidiano”, ou seja, é a retratação das vozes sociais que constroem outras vozes na teia da comunicação.

O conceito de dialogismo leva em consideração que “o discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu” (FIORIN, 2003, p. 29), sendo, portanto, este encontro de vozes o sentido maior do discurso, pois

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 1995, p. 41).

É pela palavra que se realizam, materialmente, as transformações sociais, os valores ideológicos constituídos historicamente, mantendo ou transformando as mudanças que se efetivam socialmente. "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (BAKHTIN, 1995, p. 95).

Uma palavra é um texto, o mundo todo é um grande texto onde as relações sociais acontecem entre os seus falantes numa cadeia ininterrupta de comunicação com diferentes intenções e especificidades. "A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor" (BAKHTIN, 1995, p. 113). É na palavra e pela palavra que os gêneros se constituem.

Em nossa sociedade, atualmente, há uma explosão de novos gêneros, tanto na oralidade quanto na escrita, situados no horizonte cultural onde se desenvolvem. Para Marcuschi, esses gêneros "Caracterizam-se muito mais por suas

funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais" (MARCUSCHI, 2003, p. 20).

A contemporaneidade está marcada pela presença de novos gêneros que vão desde "editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante" (MARCUSCHI, 2003, p. 20). O autor, citando Bakhtin, diz que não se trata especificamente de novos gêneros, mas de outros que se originam a partir de gêneros já existentes, porém com características próprias de acordo com as especificidades que apresentam.

O uso da linguagem permeia os diversos campos da vida social, provocando usos diversificados da língua, por meio de enunciados produzidos oralmente ou na escrita.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Conteúdo, estilo e construção composicional estão amplamente relacionados e construídos na especificidade de cada discurso, pois “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos* relativamente *estáveis* de enunciados”, denominados como “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). O autor reforça ainda que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nesses gêneros discursivos incluem-se desde os diálogos produzidos oralmente, no cotidiano, até os discursos produzidos, por exemplo, no romance, ou mesmo, os textos que apresentam discursos oficiais, pouco relacionados à individualidade ou mesmo aos recursos estilísticos.

Bakhtin (2003) comprehende a linguagem constituída nos diferentes gêneros elaborados socialmente a partir de interesses ou necessidades e que são usados conforme os objetivos de um dado contexto social. O autor referencia, em seus estudos, a variedade de

gêneros, desde aquele que aflora no cotidiano, de forma oral, como os relatos, até o discurso de extrema formalidade, já padronizado em sua elaboração (discurso oficial).

Os PCN (BRASIL, 1997/1998) apresentaram, em primeira instância, no Brasil, essa discussão em relação ao ensino da língua. Para nós, professores do Estado do Paraná, a nomenclatura “gênero”, a princípio, causou um certo estranhamento, embora já estivéssemos orientados para uma discussão quanto aos aspectos sociais do texto, trazida inicialmente por Geraldi (1984) e, depois, documentada pelo Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990). Esse documento apresentava, em seus pressupostos teóricos de Língua Portuguesa, orientações em favor de um ensino pautado no texto, interpretado como a base, o ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas, pautado, principalmente, nas orientações de Geraldi.

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino/aprendizagem da língua (...). Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no

próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1991, p. 135).

A prática de produção de textos (orais e escritos) fundamentava-se no estabelecimento da interação com o outro. A produção de texto oral era entendida como uma atividade de interlocução, por meio da qual o aluno teria espaço para narrar, comentar, debater fatos históricos e vividos, respeitando seu modo de falar e as diferentes variedades linguísticas até então desconsideradas pela escola, a qual sempre sustentou seu discurso na norma culta da língua. A produção escrita deveria ter, como ponto de partida, situações significativas (fugindo das práticas cristalizadas pela escola como temas repetidos ano a ano) e interlocutores reais que não fosse apenas o professor. A esse respeito, foram (e ainda são) imensamente explorados e tomados como referência os seguintes dizeres, ao se referir à atividade de produção textual (seja ela oral ou escrita):

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz;

e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 137).

Embora o desejo dos professores de língua materna, naquele momento, tenha sido imenso no sentido de redimensionar a prática e apropriar-se dessa compreensão social da língua, ainda que as discussões teórica tenham sido bastante exploradas, a produção prática continua, em muitos casos, apenas com tentativas de análise do texto, que não exploram a sua função social, assim como não garante, efetivamente, sua compreensão linguística.

Em relação à proposta pedagógica do ensino de língua materna para a EJA, esta enfatiza a importância de

uma formação intelectual, cognitiva e política, por meio de pesquisas, leituras, estudos que favoreçam o respeito aos diferentes falares e aos saberes próprios da cultura do educando, preparando-o para produção de seu próprio texto, oral ou escrito, adequado às exigências dos diversos contextos sociais (PARANÁ, 2005, p. 31).

Entendemos que tais propósitos de ensino da língua só acontecerão por meio dos gêneros construídos socialmente, pertencentes à realidade do educando, e também por meio daqueles que ele, enquanto sujeito de sua realidade, precisa construir e compreender, pois

“boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). Não podemos dizer qualquer coisa em qualquer lugar, pois existem os gêneros que pertencem a cada domínio discursivo e é por meio deles que temos as condições necessárias para dizermos o que necessitamos dizer, considerando os interlocutores dessa prática de linguagem e o lugar social no qual esse discurso / gênero se construirá.

Nesse sentido, a Proposta da EJA estabelece que:

A linguagem como interação propõe estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, e não simplesmente estabelecer classificações e dominar os tipos de sentenças. Portanto, o objeto de estudo da língua deve ser o texto oral e escrito produzido nas diversas situações de interação social (PARANÁ, 2005, p. 32).

Considerando ainda que os gêneros selecionados para o trabalho com alunos jovens e adultos devam ser aqueles que eles não dominam, ou que dominam de forma insuficiente, é importante oferecer-lhes possíveis situações de uso da linguagem, destacando as condições necessárias para que o trabalho com o gênero conte com o que é essencial para a sua

compreensão: reconhecimento de suas características sócio-discursivas, de seu contexto de produção (sócio-histórico, político e ideológico), de suas finalidades sócio-comunicativas, como veremos a seguir.

No entanto, é importante destacar que os gêneros “Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2003, p. 20). Isso significa entender que, mais importante do que trabalhar ou reconhecer as características composticionais do gênero, é compreendê-lo enquanto elemento de interação, constituído para atender a um fim socialmente definido. Mais do que estrutura, o gênero é discurso que se consolida na comunicação estabelecida.

Acreditando na transposição desses pressupostos teóricos para a prática, é que organizamos o referido grupo de estudos, conforme exposto na sequência deste trabalho:

3 O GRUPO DE ESTUDOS: PROPOSTAS E RESULTADOS

Foi com o intuito de contemplar as questões teóricas já apontadas nesse trabalho que propomos, para o ensino da língua nos CEEBJA,

atividades com os gêneros discursivos, organizadas, metodologicamente, em forma de Sequência Didática (doravante SD), conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptações de Costa-Hübes (AMOP, 2007) e (COSTA-HÜBES, 2008). Visualizamos, nesse procedimento metodológico, uma possibilidade de aprendizagem mais significativa, tendo em vista que os alunos jovens e adultos interagirão com textos autênticos, de diferentes gêneros discursivos, pertencentes a sua comunidade social e aos seus interesses particulares.

Sendo assim, por que não adotar os gêneros como objeto de ensino da Língua Portuguesa também na EJA? Por que não organizar as aulas levando-se em conta os aspectos sociais da língua?

Acreditando na viabilidade de elaboração de um instrumento didático-metodológico que contemplasse tais discussões, entendemos que uma das melhores formas de encaminhamento seria por meio de atividades de formação continuada, organizada por meio de grupo de estudo. Essa constatação se deu pelo fato de os cursos pontuais não estarem garantindo a consciência necessária para que o professor efetivamente mude a sua prática pedagógica, incluindo novos conteúdos por meio do domínio

do saber científico que evolui graças às permanentes pesquisas que contribuem para essa finalidade.

Acreditamos, então, que o grupo de estudo, por meio de um processo de Formação Continuada, consegue contribuir com o educador no sentido de levá-lo à construção de novas práticas teórico-metodológicas, pois, como afirma Fávero:

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

Grupos contínuos de trabalho são capazes não apenas de apontar determinados conteúdos ou estratégias de ensino, mas de provocar, no educador, uma reflexão sobre a prática, de reavaliar a importância de tais conteúdos e de, no coletivo, elencar novas propostas de trabalho que atendam às necessidades de interação existentes.

Segundo Costa-Hübes (2008), a necessidade de oferecer formação continuada por meio de

grupos de estudo, com enfoque teórico-prático se faz necessário, considerando-se que

O sistema oficial de ensino nem sempre oferece, sistematicamente, situações de aprendizagem que dêem oportunidades para continuar os estudos que irão mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da(s) disciplina (s) que leciona. (COSTA-HÜBES, 2008)

Outro fator relevante nessa discussão é a consciência que o educador tem de suas limitações e necessidades de domínios das atuais discussões acerca do ensino da língua portuguesa, assim como a da necessidade de seus alunos do domínio de novas práticas de linguagem.

Nesse sentido, Costa-Hübes destaca que “é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo” (COSTA-HÜBES, 2009). Ora, entendemos, assim como Costa-Hübes, que o meio mais eficaz de assegurar uma constante reflexão acerca do trabalho que vem sendo realizado pelo educador é por meio de grupos de estudo que apresentam um redimensionamento prático das ações a serem exercidas em sala de aula. Num grupo de estudo, o educador não é apenas um objeto de pesquisa, mas um “produtor, sujeito ao qual é

oportunizado o seu crescimento profissional por meio de conhecimento reflexivo e crítico de sua prática" (COSTA-HÜBES, 2009).

3.1 COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO

Apostando nessa modalidade de grupo de estudo, o projeto se efetuou com 25 participantes, sendo eles dos seguintes municípios: Cascavel, Anahy, Corbélia, Palotina e Capitão Leônidas Marques. Iniciamos o trabalho discutindo com os professores as atuais dificuldades com as quais nos deparamos para realizar um trabalho efetivo e concreto com a disciplina de Língua Portuguesa com os alunos de EJA.

Propomos, então, um cronograma de estudos teóricos, na tentativa de culminá-los com a produção de um material didático, a ser disponibilizado para os professores que atuam na EJA, no Estado do Paraná, o qual contemplaria os pressupostos sociais da língua.

As DCE é que orientaram, inicialmente, os estudos e as discussões acerca da Língua Portuguesa. Assim, organizamos os seguintes momentos de estudo: no primeiro encontro a discussão contemplou os pressupostos básicos do ensino da Língua Portuguesa, conforme as

atuais DCE. No segundo momento, propomos a leitura de textos acerca dos gêneros discursivos, assim como do reconhecimento de gêneros. A atividade de compreensão e de reconhecimento dos gêneros e de suas respectivas tipologias foi trabalhada em dois encontros, sempre articulando a teoria e a prática. Tais leituras se ampararam em Bakhtin (1995, 2003) e em Marcuschi (2003, 2008) e, também, tomamos, como exemplos, as propostas já elaboradas por um grupo de estudos da AMOP, as quais se encontram publicadas nos Cadernos Pedagógicos 01 (AMOP, 2007), Caderno Pedagógico 02 (BAUMGARTNER e COSTA-HÜBES, 2007), e Caderno Pedagógico 03 (COSTA-HÜBES E BAUMGARTNER, 2009).

Na sequência, trabalhamos com a metodologia que seria utilizada para a produção desse material. A opção feita, em discussão com os professores, foi pela SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptações de Costa-Hübes (AMOP, 2007) e Costa Hübes (2008). A partir desse momento, iniciamos o estudo teórico e a exemplificação prática desse encaminhamento metodológico. Tal opção se deu pelo fato de entendermos que o aluno, em suas práticas de uso efetivo da linguagem, operacionalizadas por meio de gêneros,

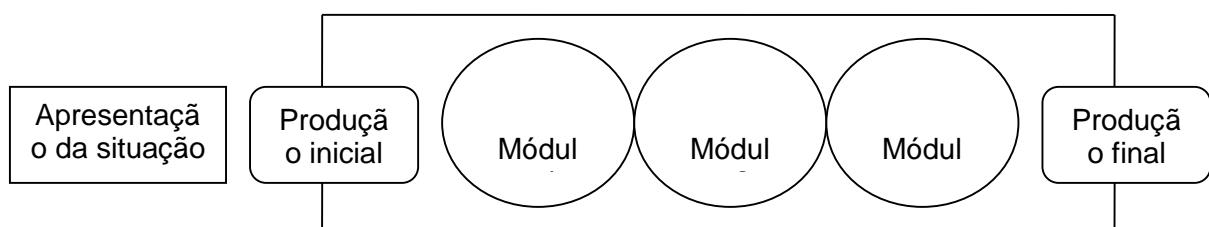
necessita de direcionamentos que propiciem a compreensão do gênero selecionado para estudo, considerando a sua função social, a sua temática, seus interlocutores, os enunciatários, as marcas que o constituem, viabilizada por meio de leitura, pesquisa e produção textual. Tais compreensões são necessárias para que ele seja capaz de construir novas práticas de linguagem e para que amplie sua competência linguístico-discursiva, de forma a participar criticamente da sociedade.

Em relação a seleção de gêneros para o trabalho com a língua, Dolz, Noverraz e Schneuwly orientam para que seja realizado a partir de gêneros mais “dificilmente acessíveis” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97), aos quais o aluno terá acesso, por exemplo, por meio da SD. Como SD, portanto, entendemos:

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito). Com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Para explicar como se organizaria tal procedimento metodológico, os autores apresentam o seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Essa esquematização é assim interpretada pelos autores:

- a) *Apresentação da situação*: momento em que o educador expõe aos educandos o propósito de escrita que será efetivado, ou seja, apresenta uma proposta real de interação, por meio de um gênero selecionado.
- b) *Produção inicial*: nesse momento os alunos produzem um texto oral ou escrito, na tentativa de atender a proposta de interação apresentada inicialmente. Essa primeira produção deverá ser tomada, pelo professor, como um diagnóstico, já que revelará aquilo que o aluno domina, domina parcialmente ou não domina ainda em relação ao gênero selecionado e em relação aos usos da língua. Os dados orientarão o professor quanto à organização dos módulos de atividades.
- c) *Módulos de atividades*: estes têm, como finalidade, garantir ao aluno “os instrumentos necessários” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98) para que ele se aproprie de usos da linguagem ainda não dominados. Para isso, os módulos são planejados, pelo professor, a partir das dificuldades apresentadas na primeira

produção. Sendo assim, poderá ser elaborado quantos módulos forem necessários para auxiliar os alunos na superação das dificuldades apresentadas, sejam elas em relação ao gênero, à organização das ideias, à língua ou ao próprio discurso.

d) *Produção final*: momento em que o aluno produzirá, novamente, seu texto, na tentativa de “pôr em prática os conhecimentos adquiridos [...]. A produção final, serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98-99).

Nesse sentido, entendemos a SD como um dos procedimentos possíveis para o trabalho com o gênero em sala de aula, considerando a interação entre os envolvidos no momento da comunicação, com base nos diferentes sujeitos e intenções que se constroem em cada momento de enunciação que, segundo Bakhtin (2003), é único e irrepetível.

A proposta dos pesquisadores suíços foi organizada pensando na disciplina de produção textual, pois naquele país, o trabalho com a língua se divide em duas disciplinas: uma que focaliza a leitura e a gramática; outra voltada para a produção textual. Embora entendamos essa proposta como possível e viável, optamos por adotar, como procedimento metodológico, a adaptação desse encaminhamento, conforme Costa-Hübes (AMOP, 2007) e Costa-Hübes (2008) que, reconhecendo a forma de

organização da disciplina de Língua Portuguesa, a qual envolve o trabalho com a oralidade, a leitura, a análise linguística, a produção e a reescrita, sugere que se acrescente, antes da *produção inicial*, um módulo de *reconhecimento do gênero* na perspectiva de tentar garantir, nesse processo de estudo, não apenas o exercício da produção (oral ou escrita), mas também o da pesquisa, da leitura e da análise linguística de textos que já se encontram circulando na sociedade. Nessa inserção, tentaria garantir, então, ao aluno, antes da produção inicial, o contato com textos do gênero selecionado, por meio de pesquisas, atividades de leitura e de análise linguística desses textos, a fim de reconhecer seu contexto de produção, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo, conforme proposto por Bakhtin (2003). Seria esta uma forma de subsidiá-lo um pouco mais, garantido maior conhecimento no momento de produzir seu texto.

Essa adaptação foi esquematizada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), da seguinte forma:

Figura 2: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes

Proposta de SQ com GT – Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004)



Adaptação da SQ com GT realizada por Costa-Hübes (2007, 2008)



FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Assim, antes da produção inicial, ou seja, durante o módulo de *reconhecimento do gênero*, o aluno é exposto a uma série de atividades que exigem dele a pesquisa (afinal, o professor, dentro da concepção sociointeracionista, deve agir como mediador e não como o detentor do saber que leva tudo pronto ao aluno) de textos do gênero, buscando informações sobre o contexto sócio-histórico-ideológico de produção, o autor, o suporte, o veículo de circulação etc. A partir dos textos pesquisados, desenvolvem-se, em sala de aula, atividades de leitura com foco no autor-texto-leitor, ou seja, numa perspectiva dialógica, que permita ao aluno não só decodificar, mas interpretar e compreender os textos lidos. "Espera-se, assim, que o leitor processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem

diante de si, que desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê" (KOCH e ELIAS, 2007, p.10-11). E, finalmente, as atividades de análise linguística têm o propósito de criar situações de reflexão sobre os usos da língua nos diferentes gêneros, destacando o estilo social e individual de cada autor e do gênero em si. Trata-se, portanto, de atividades que exploram a maneira de se dizer em determinados gêneros, tendo em vista o contexto de produção. Conforme explica Costa-Hübes, fazer análise linguística significa:

olhar e tentar compreender a composição de textos (e sua co-relação com o gênero que o constitui) e a situação de interação na qual ele está inserido. Sob esse viés, estudar a língua, além da compreensão do léxico e da gramática, é compreender também os recursos de textualização e as normas sociais de atuação (COSTA-HÜBES, 2010, p. 184)

Compreendida de tal forma, é importante propiciar esse momento de reflexão sobre estrutura linguística do texto, seja a partir daqueles que já estão em circulação, seja a partir daqueles que estão em fase de produção, no momento da reescrita, como veremos adiante.

Após a compreensão dessa metodologia, iniciou-se o trabalho de produção de material. Elencamos, no coletivo, os gêneros que seriam

trabalhados nessa produção. Dividimos os professores em pequenos grupos e cada um ficou com um gênero, responsabilizando-se pela produção de uma SD.

Durante o percurso da produção, os grupos socializaram o trabalho que estava sendo realizado, ouvindo sugestões e analisando sempre a articulação teoria e prática. As propostas de trabalho foram, portanto, elaboradas e revisadas por nós por várias vezes, na tentativa de garantir a articulação entre teoria/prática e a padronização da língua. Finalmente, as SD foram reunidas na sistematização de um Caderno Pedagógico direcionado a professores da EJA.

3.2 EXEMPLIFICAÇÃO DA PROPOSTA

A fim de facilitar ao leitor a compreensão de como cada unidade do material está organizada, apresentamos, a seguir, os passos seguidos para a elaboração de cada SD presente no material. Para essa amostra, selecionamos o gênero “resenha crítica”, o qual foi tomado, por nós, como objeto de estudo, na elaboração de uma SD. O propósito do trabalho com este gênero é de ajudar os alunos a lerem melhor um texto, compreendendo a sua função social (conteúdo

temático), as marcas linguísticas (estilo) e a sua estrutura composicional, conforme pressupostos bakhtinianos. Assim é que se organizou todo o nosso trabalho no material elaborado conjuntamente com os professores.

A primeira etapa de trabalho se refere à apresentação de uma situação de interação. Como o gênero escolhido para esse trabalho foi a resenha Crítica, propomos ao professor que iniciasse o trabalho com uma conversa com os alunos acerca da importância de se avaliar um texto escrito, como um filme, um romance, uma peça teatral, relatando o conteúdo apresentado e analisando-o criticamente. Então, considerando a importância da resenha crítica como material de leitura e de pesquisa, orientamos o professor para que sugerisse aos alunos, em dupla, que, depois do reconhecimento do gênero, avaliassem *“criticamente um conto, produzindo uma resenha crítica sobre o mesmo”*. Essa resenha seria reproduzida para que os demais alunos, que frequentam o Ensino Fundamental de EJA - II segmento, tivessem acesso e pudessem conhecer um pouco mais esse gênero, assim como sobre as obras resenhadas.

Feita a apresentação, momento em que se acordou uma atividade de interação por meio da

produção de um texto do gênero, iniciamos a segunda etapa do trabalho que se refere ao reconhecimento do gênero. Como a maioria dos alunos que frequentam as aulas de EJA, no II segmento, não conhecem a estrutura e a função social de uma resenha, de forma que podem confundi-la com o resumo, a síntese e a sinopse, por exemplo, propomos, nessa etapa, que o professor trabalhasse com amostras dos gêneros “resumo”, “síntese” e “sinopse”, estabelecendo as diferenças existentes entre esses gêneros, uma vez que, para elaborar uma resenha, por exemplo, o aluno precisa ter o conhecimento sobre o gênero “resumo⁵”.

Na sequência, a fim de auxiliar o professor, apresentamos as características e especificidades do gênero “resenha crítica”, para que fossem trabalhadas com os alunos, destacando que a resenha crítica é a apresentação do conteúdo de uma obra, acompanhada de uma avaliação crítica, na qual se expõe claramente, e com certos detalhes, o conteúdo da obra, o seu propósito, a sua forma de organização para, posteriormente, desenvolver uma apreciação crítica do conteúdo.

⁵ Destacamos que a sequência didática “Resenha crítica” será trabalhada após a sequência didática “Resumo” que também está contemplada na produção de material, de forma que, nesse momento, o professor faria uma breve retomada do gênero “resumo” e de suas características.

A descrição do assunto comprehende a apresentação das ideias principais e secundárias que sustentam o pensamento do autor. A apreciação crítica deve ser feita em termos de concordância ou discordância, levando em consideração a validade ou a aplicabilidade do que foi exposto pelo autor. Uma resenha não se faz de partes de textos, de livros ou de filmes, e sim de obras completas, sem muitas “delongas”, pois deve organizar-se num texto breve de, no máximo, três páginas (quando referir-se a obras extensas). Basicamente, a resenha crítica é constituída de três partes: **apresentação da obra, resumo e apreciação crítica.**

Resenha é, portanto, um relato minucioso das propriedades de um objeto, ou de suas partes constitutivas [...]. Estruturalmente descreve as propriedades da obra (descrição física da obra), relata as credenciais do autor, resume a obra, apresenta suas conclusões e metodologia empregada, bem como expõe um quadro de referências em que o autor se apoiou [...] apresenta uma avaliação da obra e diz a quem a obra se destina (MEDEIROS, 2008, p. 145-146).

Em seguida a essa explicação, apresentamos um exemplo de resenha, considerando as etapas que envolvem a sua produção, conforme já nominadas.

Machado (2004) destaca que um resenhador deve apresentar: conhecimento completo da obra a ser resenhada, capacidade de juízo crítico e fidelidade ao pensamento do autor que não deve se confundir com as opiniões do resenhador.

Como esse não é um gênero muito conhecido dos alunos, sugerimos ao professor que os levasse ao laboratório de informática para que pesquisassem amostras desse gênero. De posse das resenhas pesquisadas, orientamos que solicitassem dos alunos, em dupla, a leitura das resenhas, identificando o que elas têm em comum: função social, estrutura (parágrafos), conteúdo temático, ponto de vista do autor, entre outros aspectos julgados relevantes pelo professor.

Após essa etapa do trabalho, oferecemos outras resenhas para serem lidas e analisadas conjuntamente com os alunos, quais sejam: dos livros *O código da Vinci* e *Os bruzundangas* e do filme *A procura da felicidade*.

Essa etapa de reconhecimento, além da leitura e da pesquisa, contempla ainda atividades que devem ser encaminhadas aos alunos, explorando autoria, contexto de publicação, objetivos do enunciador, suporte ou lugar de circulação, público a que se destina,

conteúdo apresentado, posição do resenhista em relação à obra resenhada, entre outras. Outra questão que não pode ser ignorada no trabalho com o gênero, é a exploração de sua função social, pois entendemos, conforme Bakhtin (2003), que todo gênero exerce uma função em meio à sociedade. Para explorar a função social do gênero e seu conteúdo temático, propomos as seguintes questões: “Geralmente em que suportes são publicadas as resenhas críticas? Quem tem acesso a esses suportes? Quem são os interlocutores desse gênero? Você se interessa pela leitura desse gênero? Justifique. O gênero resenha crítica visa apenas a informar ou também apresentar uma visão crítica sobre determinada obra? Justifique. Esse gênero pode influenciar o leitor a respeito da obra resenhada? Por quê? Que informações são necessárias para se produzir esse gênero? Vamos conhecer o site onde essas resenhas foram publicadas?”.

A etapa seguinte do trabalho, ainda considerando o reconhecimento do gênero, refere-se ao que Bakhtin (2003) denomina como Estrutura composicional, entendendo que todo gênero possui um formato. Nesse sentido, orientamos que o professor propusesse aos alunos a identificação dos trechos descritivos e resumidores da obra, assim como os fragmentos

de avaliação crítica feitos pelo autor. Como as resenhas se organizam em parágrafos, outra atividade que o professor poderia propor aos alunos seria a identificação da ideia principal presente em cada parágrafo.

Ainda dentro do módulo de reconhecimento, sugerimos que o professor selecionasse um dos três textos apresentados para um trabalho mais minucioso sobre o gênero. Para exemplificação, escolhemos a resenha do filme *A procura da felicidade* (em anexo) e, por meio desse exemplo, propomos questões de compreensão do seu conteúdo temático, além daquelas já apresentadas na etapa anterior, do contexto de produção.

Dentre as questões propostas está a análise do fragmento: “O filme À Procura da Felicidade, que conta a história de Chris Gardner, é simplesmente imperdível”. Podemos perceber que o resenhista, por meio desse fragmento, se posiciona favorável ou não ao filme? Que palavras ou expressões da resenha confirmam a sua resposta? No segundo parágrafo do texto, o resenhista retoma a posição do então presidente dos Estados Unidos, de incentivo à privatização, como alternativa para melhorar a economia. Em relação a essa iniciativa do governo norte-americano, o enunciador se posiciona contra ou

a favor? Releia o parágrafo transcrito a seguir e Justifique a sua resposta.

É excelente, e está em falta nesse país. Trata-se de um homem obstinado que luta para sobreviver e sustentar seu filho mesmo sob as mais árduas circunstâncias, sem que isso o faça ignorar os principais valores nem perder as esperanças. Gardner encontra-se nas mais desesperadas situações, sob constante pressão financeira, chegando a dormir no banheiro de uma estação de metrô e depois em abrigos. Nessa jornada angustiante, ainda é abandonado pela mulher, tendo que criar o filho sozinho. Mas nada disso o impede de manter o carinho e passar valiosas lições para seu filho, que depositara total confiança no pai. Os obstáculos parecem intransponíveis, mas a força de vontade de Gardner é ainda maior (CONSTANTINO, 2007⁶).

Outras questões foram encaminhadas ainda, como “No final do penúltimo parágrafo, o autor afirma que o filme “desmonta a crença do Estado paternalista, que irá cuidar dos pobres. Pelo contrário, o governo aparece para tirar na marra e sem aviso o dinheiro que Gardner conseguiu juntar com a venda de scanners para médicos, alegando impostos atrasados”. De acordo com esse trecho, podemos constatar que o resenhista é a favor do governo auxiliar os mais necessitados? Justifique. Quando o enunciador diz que “a mensagem é excelente e está em falta

⁶ <https://www.garotasdevorandolivros.com/2020/06/resenha-filme-procura-da-felicidade.html>. Acesso em 07 de agosto de 2022.

nesse país". O que essa avaliação sugere? Que reformas adotadas nos EUA, no governo de Ronald Reagan⁷, foram cruciais para resgatar o crescimento econômico do país? Que posicionamento podemos constatar no resenhista por meio do fragmento "A responsabilidade é individual, e isso vale ainda mais em um país onde muitos esperam passivamente soluções milagrosas através do governo". Diante do posicionamento desse resenhista, é possível percebermos a classe social a qual ele defende? Por quê?". Tais perguntas tiveram o objetivo de levar o aluno a apropriar-se do posicionamento do resenhista, já que este é um gênero tipologicamente argumentativo.

Propomos ainda que o professor encaminhasse, junto com os alunos, a biografia do autor, para que pudessem compreender melhor as questões por ele defendidas em suas produções. Conforme Bakhtin (1995), o conteúdo temático de um texto está intimamente ligado ao contexto de produção: quem produziu, quando, onde, para quem, por quê, etc.

⁷ Nessa etapa do trabalho sugerimos ao professor que realize uma breve pesquisa a respeito desse governo para que os alunos compreendam melhor o conteúdo veiculado nesse gênero.

Solicitamos ainda aos alunos a releitura do último parágrafo do texto:

Não deixem de assistir o filme. Em uma nação onde todos pensam somente no que o governo pode oferecer, onde a figura de "Che" Guevara ainda é enaltecida, e onde a iniciativa privada é vista como inimiga do povo, nada mais urgente que um relato de uma história verídica, de um sujeito que conhece bem de perto a completa miséria, e sai dela por conta própria, tornando-se um multimilionário. E lembrando ainda que o dinheiro aqui é apenas um subproduto, um indicador do sucesso que Gardner teve na vida. Pois seu valor mesmo, como homem íntegro que soube vencer barreiras inacreditáveis e educar seu filho sob tais circunstâncias, esse não pode ser mensurado pelos seus milhões de dólares (CONSTANTINO, 2007).

Apresentamos, então, algumas questões aos alunos, a fim de verificar a veracidade ou não das ideias apresentadas, segundo o posicionamento do autor: "O governo tem a obrigação de ajudar os mais necessitados? Por quê? Che Guevara é um exemplo que os cidadãos americanos devem seguir? Por quê? A iniciativa privada é inimiga do povo? Por quê? É importante que as pessoas saiam de situações de dificuldade financeira por conta própria? Justifique. O grande mérito da personagem foi de conservar seus valores acima de tudo".

A etapa seguinte de trabalho voltou-se à análise linguística, ou, como diz Bakhtin, ao estilo do texto, pois, segundo ele,

(...) a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (...) o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (BAKHTIN, 2003, p. 269).

Nessa etapa, contemplamos questões que discutem os elementos linguísticos que auxiliam na produção e função social desenvolvida por esse gênero. Os operadores argumentativos e elementos coesivos, por exemplo, auxiliam na construção da ideia/ posicionamento defendido nesse gênero. Uma das questões propostas foi "A expressão além da no fragmento 'Além da incrível e tocante interpretação de Will Smith, a mensagem do filme é excelente...' deixa transparecer duas ideias relevantes para o autor da resenha. Que ideias são essas?".

Os elementos modalizadores expressos por meio de verbos, advérbios, operadores argumentativos e adjetivos também são relevantes no gênero. Então sugerimos, nessa SD, uma releitura no 1º parágrafo.

O filme *A Procura da Felicidade*, que conta a história de Chris Gardner, é simplesmente imperdível. Além da incrível e tocante interpretação de Will Smith, a mensagem do filme é excelente, e está em falta nesse país. Trata-se de um homem obstinado que luta para sobreviver e sustentar seu filho mesmo sob as mais árduas circunstâncias, sem que isso o faça ignorar os principais valores nem perder as esperanças. Gardner encontra-se nas mais desesperadas situações, sob constante pressão financeira, chegando a dormir no banheiro de uma estação de metrô e depois em abrigos. Nessa jornada angustiante, ainda é abandonado pela mulher, tendo que criar o filho sozinho. Mas nada disso o impede de manter o carinho e passar valiosas lições para seu filho, que depositará total confiança no pai. Os obstáculos parecem intransponíveis, mas a força de vontade de Gardner é ainda maior.

Solicitamos ao professor que pedisse aos alunos para encontrarem os adjetivos valorativos, que emitem juízos de valor acerca do filme e que, na sequência, suprissem esses adjetivos e reescrevessem o parágrafo, observando o que mudaria na construção de sentido.

A substituição de nomes por pronomes foi outra questão proposta para ser analisada, enfatizando-se sempre o referente, as escolhas lexicais feitas pelo autor, a fim de melhor cumprir com a função social do gênero. O uso das aspas, como em "sonho americano" foi outra questão destacada, pois elas também podem contribuir para ironizar uma ideia ou para destacá-la, como nesse caso. Ou ainda, para explorar o sentido de determinadas expressões usadas pelo autor como "terra das oportunidades", "menos intervenção estatal", "mais iniciativa privada", "uma receita infalível", "esperança", "liberdade", "integridade", "valores", "lição", "crença". A seleção do léxico por meio de substantivos e adjetivos também é notável na defesa do que o autor pretende, já que esse gênero tem a função de persuadir. Os verbos no tempo presente constituem um outro fator importante na defesa do ponto de vista do autor, asseguram a veracidade dos argumentos apresentados, porém, é preciso mostrar aos alunos que isso é do ponto de vista do autor, pois ele, o leitor, pode pensar diferente.

A última etapa do trabalho foi a produção de um texto do gênero, momento em que o professor retomaria a apresentação da situação, na qual já havia encaminhado um trabalho de

produção textual. Nesse caso, a proposta era que os alunos produzissem, em dupla, uma resenha, a partir de um conto lido. O texto produzido seria direcionado aos demais alunos da escola. Para conduzir os alunos à etapa da produção, o professor poderia fazer questionamentos como: Para quem será dirigida esta resenha? Qual é o título do conto que será resenhado? E quem é o autor desse conto? Qual a editora que publicou o livro no qual esse conto aparece? Em que ano ele foi publicado? Tem ilustrador? Quem é? Quais os pontos positivos desse conto? Têm pontos negativos? Quais? Com que objetivo você produzirá essa resenha? Quando e onde ela circulará?

Seria conveniente que, nesse momento, o professor relembrasse as etapas da resenha crítica já apresentadas no decorrer do trabalho, sendo a 1^a parte: apresentação do livro – parágrafo inicial; 2^a parte: breve resumo da obra; 3^a parte: críticas/opiniões dos resenhistas, no caso, dos alunos, quando poderiam apresentar aspectos positivos e/ou negativos da obra.

Nessa etapa da produção, a SD estabelece os seguintes momentos: a primeira produção é um momento de revelação, quando os alunos, ao tentar elaborar o primeiro texto, revelam para si mesmos e para o professor as representações

que têm dessa atividade. Portanto, nesse primeiro momento, seria necessário orientá-los para que apenas apresentassem um esboço de suas ideias, ou seja, um rascunho do texto que pretendiam produzir e que, sendo assim, jamais se constituiria num texto pronto num primeiro momento. Mesmo assim, quando os alunos apresentassem essa etapa como concluída, o professor deveria recolher os textos (rascunhos) e guardá-los para serem retomados em outro momento (de preferência no dia seguinte). Isso criaria um distanciamento do texto, facilitando, dessa forma, a reescrita do mesmo.

A Segunda produção ou primeira reescrita deveria ser retomada, de preferência, no dia seguinte, quando o professor devolveria os textos (rascunhos) para cada aluno e orientaria para a leitura dos mesmos. Nessa leitura, era preciso chamar a atenção dos alunos para as informações essenciais ao gênero (apresentação da obra, resumo e críticas/opiniões) e à escrita (ortografia das palavras, pontuação, concordância, uso dos conectivos, dos elementos de referências para evitar repetições desnecessárias, uso de adjetivos, etc.). Naquele momento, o professor também poderia participar dessa leitura, dirigindo-se a cada aluno. Somente após a revisão é que deveriam

iniciar a reprodução do texto, que deveria aproximar-se o máximo possível da versão final. Terminada essa segunda produção, a correção deveria ser feita novamente, orientando-se para o uso adequado da língua. Procedendo dessa forma, estariam articulando o sistema da língua às necessidades de interação, pois:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003, p. 268).

A terceira produção ou segunda reescrita consistiria na produção final do texto em seu suporte de circulação (neste caso, os textos seriam impressos para a leitura de outros alunos). Porém, caso alguma das duplas ainda não tivesse adequado a escrita à sua função de uso, deveria ser orientada para uma quarta reescrita. Seria importante que os alunos entendessem a funcionalidade da língua e se colocassem como autores do texto produzido, garantindo-lhe objetividade, clareza e correção, uma vez que o mesmo seria exposto para os demais alunos do Ensino Fundamental.

Cumpridas essas etapas, chegar-se-ia, finalmente, à última etapa que seria a circulação do gênero na sociedade, momento de tornar público o texto produzido. Para isso, as resenhas críticas, depois de corrigidas e revisadas, seriam impressas para apreciação de todos os alunos. É preciso considerar, nesse momento, que por meio das atividades propostas, teria se revelado, ao aluno, realmente, a funcionalidade do ensino da Língua Portuguesa, ao reconhecerem e aprenderem a produzir mais um gênero discursivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua efetivamente se realiza a partir do estudo e do reconhecimento dos diversos gêneros que circulam socialmente, sejam eles orais ou escritos, primários ou secundários. Eles são em número infinito porque também as possibilidades de comunicação e de interação entre os sujeitos são infinitas.

O aluno que frequenta a EJA já tem o contato com muitos gêneros, porém não sabe sistematizá-los, não comprehende sua organização estrutural, embora muitos dos gêneros sejam utilizados em situações formais de interação.

Cabe à escola trabalhar com essa variedade de gêneros que circulam no cotidiano do aluno, dando-lhe as condições necessárias para melhor interagir em seu ambiente social, priorizando especialmente os gêneros que o aluno não domina ou o faz ainda de forma precária.

Acreditamos que o encaminhamento de trabalho por meio da sequência didática favoreça a produção significativa de textos do gênero, uma vez que precede de interlocutores reais, visando a uma função social da linguagem. Abrange as etapas de leitura de textos do gênero, de interpretação e compreensão do conteúdo veiculado por meio do gênero em estudo, da compreensão da estrutura global de composição do gênero, da análise linguística dos elementos gramaticais que atuam mais diretamente na produção, auxiliando no cumprimento da função social desse gênero.

Considerando o aporte teórico discutido nesse artigo, assim como a proposta de grupo de estudo como modalidade para a formação continuada de professores, o material produzido nesse grupo, o que podemos visualizar é a necessidade de não apenas repensar a prática efetiva das aulas de Língua Portuguesa na escola, como também de redimensionar essas

aulas, possibilitando ao educando o domínio efetivo de novas práticas de linguagem.

Podemos constatar que a língua só se efetiva verdadeiramente por meio da grande variedade de gêneros que existem e que circulam socialmente e, cabe à escola, o trabalho efetivo com esses gêneros, pois é por meio desses que interagimos socialmente. Nesse sentido, o conjunto de material que produzimos terão a finalidade de familiarizar também o professor nessas novas práticas de uso da língua, oferecendo um ensino sistematizado do gênero, do seu estilo e da sua composição.

Finalmente, podemos afirmar que essa experiência de grupo de estudo e de elaboração de material didático, propiciada pelo PDE, foi extremamente gratificante à nossa formação.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Seqüência didática: Uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais.** Caderno pedagógico 1. Cascavel: Assoeste, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana L. Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana L. Pessoa de; FIORIN, José Luis (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin.** São Paulo: Edusp, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSTANTINO, Rodrigo. Resenha publicada em parceria com o [Instituto Federalista](http://www.hforum.com/vb/showthread.php?t=5670), em 07.03.2007 no site <http://www.hforum.com/vb/showthread.php?t=5670> Acesso em: 21 jul. 2022.

BAÜMGARTNER, Carmen Teresinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.) **Seqüência didática**: Uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Caderno pedagógico 2: AMOP. Cascavel: Assoeste, 2007.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BAÜMGARTNER, Carmen Teresinha. (Orgs.) **Seqüência didática**: Uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Caderno pedagógico 3: AMOP. Cascavel: Assoeste, 2009.

_____. Grupos de estudo em língua portuguesa: o trabalho com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula. **Anais do XIX Seminário do CELLIP**. Cascavel: Edunioeste, 2009.

_____. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero "relato Histórico". **Línguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 97-101.

FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador**: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João w.; CITELLI, Beatriz (coords). V.1 **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingodore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e comprehende os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al* (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2007.

PARANÁ. **Português**: Ensino Fundamental – 5^a a 8^a série – 1^º grau. Curitiba: DESU, s.d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Curriculo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais**, 2005. Pesquisado em <http://www.pr.gov.br/deja/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** A prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Anna Rachel (coord.), OUSADA, Eliane; TARDELLI-ABREU, Lília Santos. **Resenha.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Irene. **O romance e a voz:** a prosaica dialógica de M. Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago Ed. São Paulo: FAPESP, 1995.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Vol. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

CAPÍTULO 5

O FENÔMENO *FANFICTION*: O INTERESSE PELA LEITURA E ESCRITA DESPERTADO PELAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Mayara Raissa Humeniuk de Lara
Suzana Ceccato Casagrande

1 INTRODUÇÃO

O surgimento e a popularização da internet fizeram com que surgissem com ela também gêneros textuais próprios e diversos, advindos da globalização digital e do choque de relações pluralizadas. Um desses gêneros, em profundo processo de ascensão desde a década de 1990, é o gênero textual *fanfiction*.

Fanfiction, *fanfic* ou *fic*, é uma narrativa ficcional criada pelo *fandom* – união das palavras *fan* (palavra que tem origem no inglês “*fanatic*”, em português “fanático”) e *kingdom* (em português, “reino”) – de livros, filmes, séries ou artistas musicais e cinematográficos. O *fandom* é responsável pela escrita, postagem e leitura de histórias ficcionais envolvendo personagens de obras artísticas de sua admiração, em plataformas

específicas, como sites e blogs, direcionados estritamente a esse mesmo público.

A prática de escrever e ler *fanfictions* tem evoluído e se popularizado cada vez mais e, com isso, o gênero sofre constantes modificações. Nos dias atuais, o gênero textual *fanfiction* encontra-se como o principal contato, de jovens inseridos na chamada cultura de massa, com a leitura e escrita.

O presente artigo procura compreender e esclarecer o universo *fanfiction*: seu surgimento, estrutura, popularidade e sua possível ligação com a literatura e o letramento. O tema foi delimitado e problematizado a partir da observação de poucos trabalhos acadêmicos acerca dele e da necessidade de esclarecê-lo como gênero marginal em ascensão, colocando-o sob nova perspectiva, investigando-o por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo.

Sobre os aspectos literários explorados, serão utilizados como base teórica estudiosos e pesquisadores como Eagleton (1997), Soares (1998, 2002) e Beiguelman (2003). Sobre a história do gênero textual *fanfiction* e sua estrutura, os estudos de Vargas (2005), Félix (2008), Jenkins (2009) e Toscano (2021) servirão de auxílio teórico.

2 *FANFICTION*: ORIGEM, CONCEITO E ESTRUTURA

Segundo Vargas (2005), é possível que as *fanfictions* descendam do material *fanzine*⁸. As *fanzines* eram revistas com estrutura caseira e, de início, de baixa circulação, populares principalmente entre os fãs da série *Star Trek*⁹. Vinculados às *fanzines*, os fãs se dedicavam à escrita de novos episódios para a série, incentivados pelo seu cancelamento. As *fanzines* circulavam, geralmente, nas convenções de fãs, que eram eventos populares nos Estados Unidos desde a década de 1970 e chegaram ao Brasil anos mais tarde, substituídas pelas *e-zines*, que mantinham as mesmas características, mas circulavam em meios digitais.

Apesar de práticas similares ocorrerem nas décadas anteriores, como explicitado acima, as *fanfictions* só receberam esse nome com o surgimento e a popularização da internet, especificamente no meio da década de 1990. Sua origem acontece, objetivamente, com a implementação da internet nas relações cotidianas, rompendo, dessa forma, barreiras

⁸ União das palavras “fan”, em português “fã”, e “magazine”, em português “revista”.

⁹ Seriado estadunidense de ficção científica, transmitida pela NBC de 8 de setembro de 1966 à 3 de junho de 1969. O seriado é responsável por uma franquia de filmes e séries populares até os dias de hoje. A primeira *fanzine* data o ano de 1967.

temporais e geográficas, permitindo o crescimento e o aumento das formas de interação entre pessoas diversas, que apesar de fisicamente distantes, compartilham dos mesmos interesses e, assim, participam dos mesmos *fandoms*.

A princípio, a prática de *fanfiction* inicia-se como a manifestação do desejo de aprofundar-se em um determinado universo ficcional, ter o poder de desenvolver melhor determinados aspectos, assim como ignorar ou remover outros. Sendo assim, *fanfic*, como melhor define Maria Lúcia Vargas (2005, p. 21), é “[...] uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucros envolvidos nessa prática”. As *fanfictions*, no entanto, diferentemente das *fanzines*, extintas nos dias de hoje, servem-se dos meios digitais, que permitem maior fluidez de produção e consumo, e contam com categorias, gêneros e enredos mais abrangentes.

É possível, também, relacionar as *fanfictions*, como aponta Félix (2008), à literatura trágica grega, que contava com autores que, inspirados e servidos pelos mitos, desenvolviam diferentes versões de uma mesma história. Porém, mais do

que simplesmente desenvolver uma história de diferentes formas dentro do mesmo cânone, a prática de *fanfiction* conta com a liberdade de criar diferentes universos servindo-se das figuras de artistas da mídia ou dos personagens de cânones já existentes, ou seja, utilizando-se de elementos importantes e facilmente relacionáveis de determinado cânone, os autores de *fanfiction*, chamados de *ficwriter*¹⁰, podem criar uma história distinta, destoando-a da história original. É possível relacionar esse conceito com o dialogismo de Mikhail Bakhtin, como explicita Félix.

Há dialogismo nas obras literárias desde quando o homem faz literatura. A semelhança dialógica se dá até o ponto em que se encontram num enunciado resquícios de outros enunciados com os quais ele dialoga: os romances serão sempre parecidos, as tragédias serão sempre parecidas, a estrutura da ficção científica será sempre a mesma. (FÉLIX, 2008, p. 123).

Desse modo, pensar em *fanfiction* é pensar em *fandom* e pensar em *fandom* é pensar no caráter social dessa prática. Para compreender melhor como as relações sociais interferem na prática *fanfiction*, é necessário compreender que o *ficwriter* conta com a inventividade, interação e relação com o *fandom* e, que, também dentro

¹⁰ União da palavra “fan”, em português “fã”, e “writer”, em português “escritor”.

do *fandom*, existe o *fanon*¹¹ – palavra que tem uma representação semelhante à de cânone, mas atribuída aos fãs. Desse modo, a *fanfiction* é a escrita de fãs para fãs.

A relação com a comunidade de fãs de determinado cânone é o que define se um *ficwriter* é bem-sucedido ou não e o que lhe confere credibilidade. Para isso é importante que o *ficwriter* leve em consideração a opinião e o *feedback* de seus leitores ao desenvolver uma história. Sendo assim, é possível observar que as relações no *fandom* são, sobretudo, sociais, visto que é dentro dele que um grupo de pessoas com interesses semelhantes se reúnem, interagem e criam. Essas interações de indivíduos com interesses em comum também acontecem dentro do meio *fanfiction*, podendo ele ser considerado uma parcela do que define um *fandom* ou do que define um indivíduo parte de um, assim que tudo que é produzido dentro das *fanfics* passa pela visão que o *fandom* tem sobre o artista, série, filme etc. Desse modo, o leitor e o escritor de *fanfiction* vivem uma relação de codependência e interação contínua, em que, relacionando-se mais uma vez com o dialogismo por Bakhtin, é necessário que as visões acerca do

¹¹ União de “fan”, em português “fã” e “canon”, em português “cânone”. Ou seja, aquilo que é canônico dentro do *fandom* e do universo *fanfiction*.

artista, livro, filme, série, etc., estejam alinhadas, de certo modo, de forma que é preciso, mais uma vez, pensar no conceito de *fanon*.

Segundo Jenkins (2009), a prática de leitura e escrita das *fanfictions* conta em sua maioria com mulheres brancas, entre a pré-adolescência e maturidade, pertencentes às classes médias. É principalmente na adolescência que o se dá o início das práticas literárias e, com a evolução e popularização dos meios digitais, essa iniciação pode se dar por meio da prática *fanfiction*. Jenkins (2009, p. 339) aponta para o que transforma a *fanfiction* em um instrumento de leitura atraente, quando reforça que "[...] A *fanfiction* raramente fica parada. É uma coisa viva, que evolui, que tem vida própria, uma história sendo criada sobre outra, a realidade de cada escritor sendo refletida na de outro e talvez até se misturando, para formar uma criação totalmente nova".

Para que essa interação e esse modo de produção textual aconteçam, existem diversas plataformas digitais estritas à postagem e leitura de *fanfictions*. Uma das plataformas mais populares no meio é a *Archive of Our Own*¹², conhecida popularmente como *Ao3*, um site que

¹² Existem outras plataformas populares, no entanto, a *Ao3* é a mais abrangente e é onde se observa um maior movimento de migração, atualmente.

conta com *fanfictions* de diversas nacionalidades e, segundo a referida plataforma, contém cerca de 50.670 *fandoms*, 4.805.000 usuários e 9.534.000 *fanfictions* postadas atualmente. A categoria mais popular dentro da plataforma é *Marvel*¹³, seguida de *Real Person Fiction*¹⁴ e *K-pop*¹⁵. A primeira categoria conta com 1.055.151 *fanfictions*, a segunda com 552.234 e a última com 513.648.

Além das categorias, que definem a qual *fandom* pertence a história, as *fanfictions* contam também com gêneros específicos, que devem ser inseridos na interface da *fanfic*, para que o leitor selecione aquela que lhe agrade. Alguns dos gêneros mais populares são: AU ou *Alternative Universe*¹⁶, em que, servindo-se de elementos de um universo canônico, o *ficwriter* tem o poder de desenvolver um novo universo, um universo alternativo; *Crossover*, em que personagens de diferentes cânones encontram-se no mesmo universo; *Fluffy*¹⁷, que são histórias com teor leve e romântico, com nenhuma ou pouca menção à sexualidade das personagens;

¹³ Franquia de mídia americana centrada em uma série de revistas em quadrinhos e filmes de super-heróis.

¹⁴ “Ficção de pessoa real”, em tradução livre. Seriam as histórias que não têm personagens prévias de outros cânones, mas pessoas reais, principalmente artistas do cinema e da música.

¹⁵ Música pop sul-coreana.

¹⁶ Em português “Universo Alternativo”.

¹⁷ Em português, “fofo”.

*Angst*¹⁸, histórias de teor angustiante, triste e dramático, que geralmente contêm cenas de morte e sofrimento; *Yaoi*¹⁹ ou *BL*²⁰, histórias que tratam sobre o romance entre duas personagens do sexo masculino; *Yuri*²¹, histórias que retratam o romance entre duas personagens do sexo feminino; entre muitos outros.

3 FANFICTION COMO MEDIDA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO

Ao pensar nas *fanfictions* como instrumentos literários nos espaços digitais, é preciso pensar na marginalização sofrida pelo gênero até os dias de hoje. Eagleton (1997) declara que a literatura se conceitua a partir de fatores contextuais, ou seja, não pode ser concretamente definida. Antes, sua definição depende da época e da situação em que coexiste. Embora a *fanfiction* seja considerada um gênero à margem das literaturas tradicionais, ainda nos dias de hoje, a despeito de sua impressionante popularidade, o conceito de Eagleton vem ao encontro das dúvidas e preconceitos que o englobam. Sendo assim, é

¹⁸ Em português, “angústia”.

¹⁹ Termo japonês que designa mangás, filmes, romances que têm como foco relacionamentos homoafetivos entre dois homens.

²⁰ Iniciais das palavras “Boys Love”. Em tradução livre, “amor de garotos” ou “amor entre garotos”.

²¹ Termo japonês que designa “amor de garota”.

possível afirmar o gênero *fanfiction* como um gênero literário digital e com estreita relação com os modos de leitura atuais. Como exemplo, Beiguelman (2003, p. 29), ao refletir sobre as relações com a prática literária além dos livros, aponta para a competência do gênero literário digital em “[...] desvestir-se da malha de sua superfície para se impor como interface de leitura”. O gênero *fanfiction*, implantado no meio digital, onde é possível obter acesso com ainda mais facilidade nos dias de hoje, apresenta-se como potencial instrumento de letramento.

Soares (1998) define o letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. É importante salientar que o ensino, como aponta Toscano (2021), tende a negligenciar o ensino baseado no letramento, concentrando-se principalmente na alfabetização, que se refere estritamente à decodificação das letras e números. Tal negligência resulta em uma geração abstraída, que realiza as práticas de leitura de forma impessoal, automática e superficial. Dessa maneira, por intermédio do letramento, o leitor é impossibilitado de realizar a leitura como aponta Chartier (1998, p. 77), uma leitura que

"[...] é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor". Para isso, é importante que a leitura realizada venha ao encontro daquilo que contorna o social e pessoal de seu leitor, produzindo o efeito de imersão e identificação com suas experiências sociais.

Ao relacionar o conceito tradicional de letramento com o gênero *fanfiction*, é preciso formular um novo conceito de letramento. Esse seria o conceito de letramento digital, que perfeitamente lhe cabe e que Soares (2002, p. 153) define como "[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel". Desse modo, o leitor que possui uma relação próxima com os meios digitais, possui também a possibilidade de letramento literário por meio deles. Por isso é importante compreender que, quando na educação são priorizadas a alfabetização ou as práticas de letramento tradicionais, o aluno apresenta-se limitado e impedido de conhecer e se relacionar com

práticas de letramento que lhe permitem uma maior identificação e uma maior facilidade de relação dentro do sistema educacional.

Zappone (2008, p. 10) aponta que, ao servir-se da literatura digital, ou dos gêneros literários que transpassam os meios tradicionais, a educação “tem muito a fazer se enfocar como seu objetivo a formação do leitor literário, ou seja, do leitor capaz de interagir e produzir sentidos pertinentes e críticos para a escrita ficcional que se prolifera multiforme, disseminada por diferentes tecnologias que vão do livro à tela do computador”. Por isso é interessante que os educadores compreendam os benefícios da inclusão da literatura digital em sala de aula, não só como mediadora literária, mas também como foco de profundo estudo e pesquisa. Para isso, é necessário que o professor desenvolva um repertório didático que englobe as diversas possibilidades de letramento de seu aluno. Toscano (2021, p. 17) sugere que “Para o desenvolvimento do letramento literário, o professor pode trabalhar incontáveis produções da literatura, do cânone ao contemporâneo; curtos ou longos. E, por último, com o digital, trabalhar a presença cada vez mais significativa da cibercultura em espaços socioeducativos”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou explicar e compreender o fenômeno *fanfiction* como objeto literário nos espaços digitais. Priorizou-se compreender, principalmente, sua origem, seu conceito e sua estrutura, e de que forma esse fenômeno se relaciona com o início da prática literária, seja em leitura ou escrita.

Por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo, buscou-se desmistificar a *fanfiction* como objeto literário à margem das práticas literárias tradicionais, explicitando que, com o surgimento e a popularização dos meios digitais, é possível utilizar-se da literatura digital, com foco na prática *fanfiction*, criando vínculos de letramento a partir da experiência de interação com o *fandom* e interesses geracionais, possibilitando que o aluno se relacione de forma mais estreita com a educação no ambiente escolar.

O gênero serve-se, de tal modo, daquilo que representa a juventude e os meios pelos quais se relacionam. Logo, os resultados dessa relação podem ser benéficos no que constitui letramento e a iniciação e o interesse nas práticas de leitura e escrita. Do mesmo modo, pode ser benéfico o levantamento da

possibilidade eminente de desmarginalização do gênero, com seu crescimento e sua relação cada vez mais estreita com a literatura e educação, tendo como resultado o surgimento de escritores e leitores nascidos, primeiramente, da leitura e escrita digital e, principalmente, do gênero *fanfiction*.

Uma sugestão de atividade dentro da sala de aula, que promoveria não só o gênero textual *fanfiction*, mas também a leitura de livros pertencentes à literatura clássica, seria a produção de uma *fanfiction*, por parte conjunta da turma. O professor, desse modo, escolheria um livro, de difícil interesse para os alunos, e trabalharia com eles a produção de uma nova história, utilizando dos elementos canônicos desse mesmo livro. Existem, além dessa, outras diversas formas de explorar o gênero textual *fanfiction* no processo de educação e letramento.

O prognóstico dessa pesquisa não termina aqui, esse é um tema que necessita ainda ser amplamente discutido e observado, uma vez que a popularidade do gênero *fanfiction* nos meios digitais cresce a cada dia mais, e esse permanece, ainda, marginalizado.

REFERÊNCIAS

- AO3. Archive Of Your Own, c2008. Página Inicial. Disponível em: <<https://archiveofourown.org/>>. Acesso em: 11, jul. de 2022.
- BEIGUELMAN, Gisele. **O livro depois do livro**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo Camello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.
- EAGLETON, Terry. Introdução: o que é literatura. In.: **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FÉLIX, Tamires Catarina. O dialogismo no universo *fanfiction*: uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. **Revista ao pé da Letra**, v. 10, p. 119-133, 2008.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução: Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- VARGAS, Maria Lucia Bandeira et al. **Do fã consumidor ao fã navegador-autor**: o fenômeno *fanfiction*. 2005.
- SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento**: um tema em três gêneros, v. 2, 1998.
- SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez, 2002.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Fanfics**: um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*, 43:29-43, 2008.

CAPÍTULO 6

LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO DECOLONIAL

Rosalina de Godoy Dias da Silva
Suzana Ceccato Casagrande

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo apresentar considerações sobre a literatura da temática indígena. Por intermédio de obras escritas por autores vinculados diretamente a etnias indígenas, propusemo-nos mostrar as quão ricas são as culturas que antecederam a atual, e que fazem parte da composição cultural que hoje possuímos, oriunda não só dos povos estrangeiros europeus, mas de indígenas e africanos que habitam essa terra. Busca-se transcender os preconceitos construídos no decorrer da história brasileira sobre as etnias indígenas. Ao esclarecermos os mais jovens, no processo educativo que todos recebem, podemos promover o reconhecimento, unindo e não deixando de lado estes, que são importantes na construção étnica de nossa cultura. É por

meio da leitura da literatura indígena, que podemos realizar essa construção de ideias, valorizando o próprio ensino. Nesta análise, utilizamos como ferramenta a pesquisa bibliográfica e as leis inerentes à temática indígena no ensino formal. No documento de Durban, temos:

Insta os Estados a: a) Adotarem ou continuarem a aplicar, em concerto com eles, medidas constitucionais, administrativas, legislativas, judiciais e todos os tipos de medidas necessárias para promover, proteger e assegurar o gozo, pelos povos indígenas, de seus direitos, bem como a garantir àqueles povos o exercício de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais com base na igualdade, na não discriminação e na plena e livre participação em todas as esferas da sociedade, em particular, em matérias que os afetem ou se relacionem aos seus interesses. (BRASIL, 2001, p. 41, item 15)

Na resolução de Durban (2001), conforme documento já citado, o Brasil se comprometeu a garantir o acesso à educação sem qualquer forma de discriminação, além disso, tem-se na Lei 12.796 /2013 (que nos traz no artigo 3º, inciso XII como princípio do ensino formal as considerações às diversidades étnico-raciais).

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata da “História e cultura afro-brasileira e indígena”, deixa clara a obrigatoriedade do ensino dessa cultura. No ano seguinte ao

decreto, em 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnica Raciais. Embora a lei preveja o dever de proporcionar aos alunos este conhecimento, posto que já tenha completado a maioridade “18 anos”, ainda não é cumprida. Cabe a nós professores proporcionar aos alunos este conhecimento, conforme nos afirma Farqui (2020), a história africana e indígena encontra entrave em livros didáticos que mostram negros e índios a partir de uma historiografia colonial, e que, como pontuou Muller apud Farqui (2020), “ainda hoje reina o imaginário coletivo”.

Quando se trata de literatura de temática indígena, a proficiência em leitura mostra-se ainda mais pertinente, considerando-se que essa população está entre as etnias que compõem o sujeito brasileiro e, em geral, a escola ainda propaga pouco conhecimento sobre essa cultura.

Para Silva (*apud* PARANÁ, 2008, p. 57):

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

De acordo com Silva (2005), a prática de leitura amplia o campo de visão crítica do leitor, permitindo-lhe conhecer melhor seus direitos e deveres enquanto cidadão capaz de estabelecer elos com as manifestações socioculturais e compreender o seu papel enquanto um sujeito histórico na sociedade.

Seguindo esse raciocínio, podemos citar uma declaração de Marcos Terena²² no 12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva.

Encerrando a mesa, Marcos Terena procurou fazer uma fala voltada “bem para o mal”, como ele mesmo a definiu. Nada mais real do que narrar a própria experiência. Marcos contou como só foi descobrir que era índio com mais de vinte anos, quando em Brasília encontrou dificuldade burocráticas para tira o brevê de piloto comercial. “Eu tinha saído muito criança da minha aldeia, estudado, entrado na Academia da Força Aérea, mas em Brasília tive meu brevê retido durante três anos”. É a partir dessa vivência que ele acredita que um trabalho de base deve ser feito com relação ao censo. “É preciso mostrar que é bom ser índio. Eu, durante 14 anos, dizia que não, porque isso poderia prejudicar a minha vida”. Para Marcos, hoje, é importante a compreensão de que ser índio não é algo que traga qualquer tipo de restrição à vida intelectual e material da pessoa. “Nós gostamos de dizer que eu posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou. Precisamos ter índios que se formem médicos, engenheiros, estatísticos e antropólogos. São eles que vão cobrar da sociedade brasileira a política indigenista que não foi feita no passado”. (ENSP, 2018).

²² Mariano Justino Marcos Terena é um líder indígena brasileiro, da etnia Xané.

Ao analisar a explanação de Terena, verifica-se a importância de esclarecermos aos nossos alunos sobre a realidade de nossa descendência, somos negros, indígenas, mas gostamos de citar a ancestralidade europeia, reduzindo à insignificância nosso verdadeiro "eu". Percebemos que os séculos de colonização deixaram profundas marcas em nossa subjetividade, ainda hoje vemos por meio do olhar estrangeiro.

Araujo e Maeso (2010, p. 244) afirmaram:

[...] o eurocentrismo é mais do que uma perspective [sic], é um sistema de representação cuja eficácia ideológica reside mais na despolitização das relações de poder, do que propriamente no desenvolvimento de oposições binárias que essencializam com sucesso o "nós" e o "outro". A violência é assim naturalizada ou ultrapassada, com consequências fundamentais no modo como o racismo, a identidade nacional e a "história" do "outro" [...] são interpretados ou simplesmente evitados. (ARAUJO E MAESO, apud, FRANCA & SILVEIRA, 2014, p. 69).

O antropólogo e pesquisador Levi-Straus, já na década de 70, comentava sobre esse tema, conforme destacado no fragmento a seguir:

Lévi-Straus (1970, p.232), já sinalizava a perda cultural que este tipo de ideologia ocasionava ao reconhecer que ao "Caracterizar as raças biológicas por propriedades psicológicas particulares, afastamo-nos da verdade científica ao defini-las tanto de maneira positiva quanto

negativa". Além disso, a "[...] diversidade intelectual, estética, sociológica [das sociedades e civilizações] não está ligada por qualquer relação de causa e efeito à que existe, no plano biológico, entre certos aspectos observáveis pelos grupamentos humanos". (STRAUS, apud, FRANCA & SILVEIRA, 2014, p. 69).

Esta forma de pensamento reforçada pelos livros de história sobre a colonização brasileira interferiu definitivamente sobre nossas identidades, posto que aceitamos passivamente sermos cativos, e só os indígenas podem dizer como foram subjugados e ainda conseguiram viver em uma sociedade hostil, reivindicando seus direitos, buscando diálogo, às vezes com um olhar distante, triste, talvez seja o cansaço de tantas lutas para a preservação de seus costumes e de suas terras, mas tudo isso é uma suposição, porque muito pouco sabemos sobre estes nossos ancestrais, por ignorância ou falta de interesse.

2 CONCEPÇÕES SOBRE A LEITURA

No decorrer da história da humanidade, o processo de aquisição de conhecimento passou por inúmeras etapas, dentre as quais podemos destacar a fase da oralidade, em que os saberes se davam por meio da fala, sem registros

consideráveis, pois a escrita não era amplamente difundida, assim como a leitura, sendo um privilégio a que poucos tinham acesso. Dependia-se quase que unicamente da memória dos mais velhos “experientes” para se manter a tradição, a cultura, na antiguidade.

Nas sociedades gregas, assim como em outras culturas ocidentais, a forma de ensinar os jovens se dava pela oralidade. Os avanços ocorreram com o passar do tempo até o surgimento da escrita, o que permitiu uma ampla divulgação do saber acumulado, facilitando inclusive a transmissão do conhecimento, a mediação do saber por parte dos filósofos “professores da época”.

O que se percebe é que cada cultura traz sua história, composta por hábitos, costumes e tradições. Uma forma de manter a própria essência é transmitir isso para as gerações posteriores, mantendo assim o vínculo com os predecessores que vivenciaram. As histórias e estórias trazem o esclarecimento, proporcionando o entendimento das raízes da cultura brasileira.

O Brasil diante da sua imensa grandeza comporta muitas manifestações literárias, em cada lugar existe uma literatura própria, literatura esta que representa o modo de vida de quem habita esses lugares. Entre as muitas

literaturas presente no Brasil está à literatura indígena, uma literatura que luta por seu lugar no cenário literário. A literatura indígena traz características que podem representar as fases da formação do indivíduo, arraigado em seu conteúdo um valor significativo de informação que só tem a contribuir no desenvolvimento de seus leitores. Além disso, a literatura indígena é ainda um importante meio de transmissão de conhecimento, a partir das múltiplas formas de abordagens de leitura e na difusão de conceitos importantes sobre preservação, amor ao próximo, o respeito com os seres vivos e outros fatores que pode ajudar o leitor na compreensão de si mesmo e da realidade que o cerca (SANTOS, 2017, p. 76).

Comungamos com a opinião de Santos (2017) de que a literatura de temática indígena pode auxiliar na formação leitora dos estudantes, além de conscientizá-los sobre o respeito que os indígenas merecem. A cultura indígena é rica e desperta nas crianças e nos jovens a imaginação, sendo capaz de conduzi-los a um mundo de fantasias em que o gosto pela leitura se torna presente, permitindo a construção desse hábito positivo. Neste tipo de literatura, o principal agente é o próprio indígena vivendo o cotidiano com seus costumes e tradições. É por meio desta narrativa, permeada de situações singulares, algumas vezes míticas, que o leitor pode transformar-se.

3 LITERATURA INDÍGENA

A leitura da literatura indígena com certeza é relevante no esclarecimento educativo, conduzindo à intertextualidade e a interação do autor com o leitor, quando principalmente traz temas interessantes e instigantes relacionados à sua própria história, suas origens, ofertando o aparato necessário para que seja capaz de ver além de pensamentos engessados por preconceitos e influências, às vezes negativas. Nesse sentido percebemos o quanto é importante a escrita de um autor indígena para conduzir o aluno leitor a reflexões nessa temática.

Embora seja também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com resistência. Então, quem quiser ouvir que ouça também o canto dos guerreiros, o som dos tambores; a voz do vento em sintonia com o voo dos pássaros, o som das águas, o ritmo dos maracás e dos nossos passos na direção do horizonte [...] (GRAÚNA, 2014, p. 55).

Quando a autora cita as diversidades étnicas e a sua relação com a literatura, ela expõe a sua visão como indígena que sofre as consequências das ações dos homens brancos, que muito

pouco mudou desde os tempos da colonização, somente a educação pode transformar este panorama sombrio, dos primeiros habitantes deste país.

Segundo Santos (2017), durante a década de 1980, a literatura indígena começou a ser descoberta por meio dos movimentos sociais que ganharam forças, com o fim da ditadura militar. Teve início neste período as escritas de autores indígenas, a literatura passou a ser feita pelo próprio índio, por meio de suas crenças e costumes tribais, suas escritas são para um público alvo de “indígenas e não indígenas”, essa literatura é produto de natureza oral ou escrita, coletiva e individual, a partir de elementos culturais dos povos indígenas. Para Franco e Silveira (2014, p. 69) “A introdução da escrita alfabetica incentivou a produção bibliográfica nas sociedades indígenas que, em sua maioria, faziam uso apenas da tradição oral”.

Assim, podemos resumir que as narrativas são feitas pelos próprios indígenas de como é viver em uma etnia.

Podemos citar alguns autores indígenas que contribuíram nesse movimento literário: Ailton Alves Lacerda Krenak, popularmente conhecido como Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro

da etnia indígena krenak. Na década de 80, ele passou a se dedicar exclusivamente à articulação do movimento indígena. Em 1987, no contexto das funções da Assembleia Constituinte. Autor de vários livros entre eles “O Amanhã não está à venda” e de vários documentários sobre a cultura indígena; Daniel Munduruku é outro importante autor de obras indígenas, escritor e professor brasileiro, pertencente à etnia indígena Munduruku de Belém do Pará, seu foco é a literatura infantil, entre outros livros podemos citar Contos Indígenas Brasileiros; Maria das Graças Ferreira, pseudônimo Graça Graúna, é uma professora de literatura e direitos humanos, nasceu no ano de 1948, na cidade São José do Campestre, de etnia Potiguara, integra este grupo de escritores indígenas. Dentre muitos gêneros literários de sua autoria destacamos: poesia, escrita infanto-juvenil, crônicas, ensaios.

Sendo assim, não podemos dizer que é por falta de literatura que não promovemos a inclusão étnico-racial no ensino formal.

4 A LEITURA PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Coelho (1991) nos diz que a literatura pode ser considerada uma arte, cuja base é a palavra,

o pensamento, a imaginação, o que distingue ou define a especificidade do humano. Na concepção de Coelho, há relação profunda entre literatura e indivíduo, sendo assim a proficiência em leitura da literatura proporciona uma formação integral do ser. De acordo com Antonio Cândido:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 1988, p. 175).

Faz-se necessário o reconhecimento da literatura como um instrumento de humanização, no entanto, que precisa ser consciente para educadores e os demais integrantes do ambiente escolar, condição essa que pode colaborar inclusive com a manutenção do acervo literário nas bibliotecas escolares,

promovendo o acesso dos alunos às obras literárias indígenas.

Os gostos são construídos por intermédio dos hábitos, que se fazem por meio dos momentos dentro de cada experiência infanto-juvenil. O ideal é que o processo de formação do leitor comece ainda na infância, mas precisa transcender esse período, por meio de inúmeros estímulos, da família e da escola, para que o indivíduo adquira o hábito de ler, não por obrigação, mas por prazer, enriquecendo a si mesmo em cultura e conhecimento.

Entendemos que os bancos escolares são a forma, ou diríamos o meio mais eficiente para concretizar o processo da leitura literária, permitindo aos indivíduos, em suas diferentes fases da vida, ver e sentir o mundo mais profundamente, a tal ponto que estes consigam refletir sobre os aspectos sociais em que estão inseridos, promovendo transformações acerca desse meio. Coelho defende a formação leitora, tendo como recurso a literatura e comenta “privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações” (COELHO, 1991, p. 15).

Cândido afirma, em sua obra *Vários Escritos*, no capítulo *O Direito à Literatura*, que possuímos bens incompressíveis, entre eles a moradia, o alimento, a instrução, não delimitando este ou aquele, e chega à conclusão, à medida que avança no texto, que a Literatura em sua amplitude também pode ser considerada como um bem incompressível, pois além daqueles essenciais à sobrevivência em níveis decentes, estão os que garantem a “integridade espiritual”, dentre eles podendo esta se destacar, “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1988, p. 174), é a sua experiência na estória ou história, em que o indivíduo é conduzido ao descobrimento de si, por meio da compreensão do meio, da sua realidade.

Afirma o Cândido (1988, p. 177),

[...] quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa

mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.

Dessa forma, sem termos consciência, somos envolvidos ou influenciados, construindo em nossa intimidade, sentimentos relativos à temática indígena, por exemplo, aprendendo a ler o mundo sob uma ótica mais profunda.

No jogo das palavras, na composição das frases, estruturando os textos e compondo enfim as obras, na complexa organização das coisas, do conhecimento em si, das experiências vividas e daquelas ainda por viver, eis que os autores, com suas cores expressas na tinta dos livros, do universo que carregam, podem e são capazes de despertar em nós, a reflexão, a dor, o medo, a dúvida, mas também a certeza, na permissão que damos para que penetrem no íntimo de nossas almas, movendo as sombras ocultas e as claridades represadas, nos arrancando das angústias, para que percebamos o outro, a nós e ao mundo.

[...] devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis

são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência da sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza da sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a literatura social na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CANDIDO, 1988, p. 180).

Quando então elencamos uma obra literária como objeto de formação do leitor, devemos ter clara ciência da intenção do autor, para que possamos auxiliar de maneira efetiva na formação do aluno, no entanto, sem incutir ideias desnecessárias ou contraditórias a nossa intenção. Salientamos, então, dado o exposto o quanto a literatura presente, bem direcionada e específica às necessidades quanto ao tema trabalhado, possibilita-nos o ensejo de formar um bom leitor. Cândido destaca: "Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável" (CANDIDO, 1988, p. 191). Dessa forma, destacamos que entre todos os direitos que possuímos,

encontra-se o direito ao acesso à literatura, para que realmente nos formemos como leitores que interpretam mais que obras, mas as próprias experiências dentro da realidade em que nos encontramos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura deve ser compreendida por parte do aluno como um instrumento que conduz à reflexão, a qual envolve emoções pessoais, e aspectos sociais de forma abrangente, pressuposto em relação à temática indígena, mais precisamente à literatura, além das questões elencadas, o leitor será direcionado a conhecer os costumes e as culturas das variadas etnias brasileiras, percebendo, algumas vezes, a sua própria essência.

Não temos uma etnia uniforme, somos brasileiros, oriundos de diversos povos, desde o sangue europeu até o africano, correndo em nossas veias, a título de herança genética e cultural, temos também muito presente a indígena, que não deve ser colocada à margem, sendo tratada com indiferença ou esquecida pela falta do conhecimento. Vencendo o preconceito construído no correr dos séculos,

hoje precisamos alcançar a lucidez e o reconhecimento desses povos “primeiros brasileiros” que contribuíram para a nossa cultura, para a nossa história. A literatura, nesse sentido, quando firmada no conhecimento e nas experiências de autores indígenas principalmente, pode nos proporcionar o instrumento eficaz para curar as lacunas de nossa formação, enquanto indivíduos e enquanto cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Cultura. **Conferência Mundial Contra o Racismo – Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban: 2001.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos.** São Paulo: Ouro Sobre Azul, 1988.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** Teoria, Análise, Didática. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FARQUI, Thomaz Corrêa. **Inclusão Étnico-racial e prática docente.** 2020. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/79488/inclusao-etnico-racial-e-pratica-docente>>. Acesso em 21/08/2021.
- ENSP. **Eu posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou: um debate sobre demografia e saúde dos povos indígenas.** Abrasco 2018. Disponível em: <<http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/44203>>. Acesso em 21/08/2021.
- FRANCA, Aline & SILVEIRA, Naira Christofoletti. **A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira.** Campinas: 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tinf/a/Sw9dF3yQ43JZRZgR7mkttWQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20/08/2021.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.** Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.
- SANTOS, Francisco Bezerra dos. **Leitura da Literatura Indígena na Sala de Aula: Contribuições para o ensino. Revista Científica da Fasete,** 2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/leitura_da_literatura_indigena_na_sala_de_aula_contribuicoes_para_o_ensino.pdf>. Acesso em 17/07/2021.
- ORMANDO ZHIOMN. **Breve Biografia de Ailton Krenak.** Disponível em: <<https://medium.com/ormando/ailtonkrenak-377fde0d337>> . Acesso em 19/08/2021.

CAPÍTULO 7

O FEMINISMO NA LITERATURA INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA IDEOLOGIA

Tatyane dos Passos Maciel
Vanessa Regina Perin
Margarete Aparecida Nath-Braga

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o modo como a mulher é apresentada em algumas obras de literatura infantil, produzidas em diferentes momentos da história. Parte-se do princípio de que nenhuma obra é neutra, de modo que o modelo de mulher apresentado representa os valores ideológicos de uma época. O que justifica a presença de mulheres mais fortes ou mais frágeis, mais decididas ou mais dependentes nas mais diversas obras literárias. Daí a importância do contexto histórico, cultural e ideológico no qual a obra foi produzida.

Considera-se nessa análise que a literatura, historicamente se institui com o propósito de ensinar a humanidade como agir, os valores e as recompensas de quem age de acordo com os

modelos de comportamento valorizados em cada momento histórico. Vale lembrar que a literatura não tem como função única entreter, como qualquer outro texto, ela tem uma ideologia e visa a uma intenção, seja de confirmar padrões de comportamento, seja para refutá-los.

Por se tratar de uma análise da personagem feminina, não se pode ignorar o próprio lugar social ocupado pela mulher, assim como as dificuldades enfrentadas por ela, historicamente, para ser reconhecida nas mais diversas funções sociais.

Vale lembrar que a literatura infantil, tema dessa pesquisa, só foi adaptada às crianças a partir do século XIX, pois foi nesse período que elas passaram a ser vistas de maneira diferente e não mais como pequenos adultos. A partir desse momento é que se considera que as crianças possuem características próprias e uma psicologia bem diferente da dos adultos.

É dentro desse contexto histórico que buscamos analisar, então, como a mulher é representada nas obras *Chapeuzinho Vermelho*, versões de Charles Perrault (1697) e dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (1812); *Chapeuzinho Amarelo* (1979), versão brasileira escrita por Chico Buarque; *Cinderela* (2008), também escrita

pelos irmãos Grimm e *Procurando Firme* (2009), de Ruth Rocha. O foco dessa análise está em identificar o perfil ideológico feminino retratado em cada uma dessas obras.

Para explicar como são construídas essas personagens teremos o contexto histórico de produção como fator essencial para essa análise.

Inicialmente faremos uma breve reflexão de como a Literatura Infantil traçou seu percurso ao longo da história, considerando a qual público ela era direcionada, sua finalidade, características e objetivos. Na sequência, trazemos um breve histórico de como a mulher buscou sua igualdade na sociedade ao longo dos anos e, paralelo a isso, como se deu a sua representação na literatura.

Logo depois iniciaremos a análise crítica das personagens femininas das obras que constituem o *corpus* desta pesquisa. É nesse momento que interpretamos o modo como ocorre a representação da mulher nos contos infantis. Observamos nesta análise a importância que é atribuída às características físicas e comportamentais da personagem, assim como a maneira como enfrentavam seus problemas, considerando momentos históricos diferentes. Para finalizar apresentamos nossas considerações finais de acordo com as

referências que serviram de base para essa pesquisa.

2 A LITERATURA INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA: UMA BREVE REFLEXÃO

A Literatura Infantil, diferente do modo como a conhecemos hoje, teve origem há muito tempo. Como não se tinha na época, a concepção de criança como um ser com necessidades próprias, a literatura não era, diretamente, destinada ao público infantil. As fábulas e os contos de fada, especialmente, que hoje são os textos preferidos pelas crianças, eram direcionados para os adultos e tinham como propósito educá-los para as necessidades políticas, os princípios e os costumes necessários para a sociedade da época. Com a descoberta da infância por Rousseau, no século XIX, passa-se a pensar na criança e é então que essas histórias passam a ser adaptadas para as crianças.

Até mais ou menos no século XVIII não se discutia as diferenças psicológicas entre o pensar do adulto e o da criança. Mesmo assim, o modo como as histórias eram contadas, agradou ao público infantil. As fábulas, por exemplo, ao apresentarem animais como personagens

aproximavam-se do universo infantil, com seus mistérios. O encanto dessa literatura estava em oferecer à criança a fantasia, por meio de objetos mágicos e poderes impossíveis ao mundo real. Não por acaso, essas mesmas histórias continuam a encantar as crianças séculos depois de terem sido criadas.

Segundo Carvalho (1961), a literatura infantil por discutir aspectos psicológicos e literários, consegue, ao longo da história, satisfazer o pequeno leitor, dentro do seu interesse, imaginação e curiosidade. Ela obedece às diferentes fases do desenvolvimento intelectual da criança, por isso consegue cativá-lo nas mais diferentes idades. É comum a criança ser seduzida pela história que discute as temáticas mais propícias a sua idade e a fase de seu desenvolvimento.

Pode-se dizer que as transformações sociais ocorridas no mundo, resultantes do desenvolvimento industrial, por volta do século XVII, contribuíram para que a literatura fosse socializada por um maior número de pessoas. Foi nesse período que aconteceu a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, movimentos históricos que provocaram intensas mudanças estruturais e culturais na sociedade.

A magia proporcionada pela literatura, então, passa a permear as obras infantis. Essa literatura foi produzida com inspiração nas culturas tradicionais, por isso reflete muito da sociedade patriarcal que a engendrou. O que se sabe é que desde as civilizações mais antigas, a literatura foi um privilégio cultural destinado, especialmente, às classes dominantes. Com o desenvolvimento tecnológico e o advento da modernidade, muitas transformações ocorreram, e pode-se dizer que a literatura chegou, também, para as crianças oriundas das camadas populares.

A chamada literatura Infantil inicia, entre outros, com Charles Perrault e suas obras clássicas, *A Mãe Gansa* e *Chapeuzinho Vermelho*. De grande importância para esse período, no entanto, foi a obra de Fénelon, *Telêmaco* e as fábulas, com suas questões didáticas e moralistas, inspiradas por La Fontaine.

Na realidade, Perrault não criou suas belas histórias infantis, que encantam as crianças, antes mesmo de que saibam ler. O seu trabalho foi colhê-las e adaptá-las; porém adaptou-as, dando-lhes novo colorido, tornando-as mais vivas e maravilhosas, superando as fontes originais e devolvendo-as ao mundo inteiro, genialmente, difundindo-as e tornando-as conhecidas nos quatro extremos da Terra (CARVALHO, 1961, p. 28).

Foi a partir dessas obras que a literatura voltou-se para o universo infantil. Embora adaptadas, continuaram apresentando um caráter moralista com vistas ao ensinamento. A trama passa a ser construída com maior leveza se comparada a versão original, de modo a atender melhor às necessidades da infância.

A literatura voltada para as crianças se consolida por meio de simples histórias contadas pelas famílias ou de livros produzidos e comercializados, especialmente para elas. Trata-se de um novo momento histórico, que no Brasil emerge, especialmente, a partir da década de 1930, com características próprias e de acordo com o perfil de homem que a sociedade buscava formar, ou seja, cidadãos adequados para aquele momento histórico. Como se pode perceber, a literatura deixa de ser vista apenas na sua função de provocar o prazer e o encantamento pelas histórias e passa a fazer parte do processo educacional, com o objetivo de ensinar. É visto que:

A literatura infantil e infanto-juvenil assumiu, desde seu início, um caráter educativo e moralizador. As escolas, também uma invenção moderna, criadas como locais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tidas como “centros do saber”, fizeram e ainda fazem uso da literatura como artefato pedagógico para ensinar, para inculcar normas e valores socioculturais dominantes.

Desse modo ocorre uma *psicologização* e *pedagogização* da literatura infantil e, acima de tudo, não se pode deixar de perceber que, nesse uso escolar-pedagógico, produzem-se verdades, subjetivam-se as crianças, ensina-se o que é certo e o que é errado, o que é bom e é ruim, o que é justo e desonesto, reforçando estes entre outros valores e binarismos sociais. Os “novos contos de fadas” ensinam, entre outras coisas, como ser homem e mulher (VIDAL, 2008, p. 2).

A literatura, de mero entretenimento, passa então a atender às finalidades educativas, contemplando, nas histórias contadas, os costumes tidos como exemplares, muitas vezes, para a manutenção de uma sociedade de dominantes e dominados.

No Brasil, os primeiros livros de literatura infantil começaram a ser publicados por volta de 1808, com histórias de aventura, fantasia, sonho e encantamento, focados no mundo imaginário e mágico das crianças. Essas obras eram produzidas ou adaptadas de acordo com a interpretação de seus autores.

Com o fim da escravidão, em 1888, a mão-de-obra escrava foi substituída pelos trabalhadores remunerados. Nessa época, a Inglaterra necessitava que o Brasil tivesse um novo mercado para vender seus produtos: era preciso investir no trabalhador assalariado, daí

resulta a vinda de imigrantes de diferentes regiões da Europa para o Brasil.

De acordo com Peres, Marinheiro e Moura (2012), com a urbanização acelerada e com o aumento dos postos de exportação, aumentou a empregabilidade. Outro aspecto relevante decorrente do desenvolvimento industrial foi o crescimento de produtos culturais, entre eles o livro, os quais eram vistos como propulsores da economia. Com a valorização da criança, a escola se destaca como instituição de grande importância para a difusão de hábitos e costumes, pois isso interessava à classe burguesa. Vale observar que a literatura, no Brasil, produz-se em conformidade com os modelos oriundos da Europa, da África e da Ásia, embora tenha adquirido aqui certas peculiaridades históricas.

A literatura infantil brasileira tem características bastante originais, que combinam as contribuições europeia (portuguesa), africana e indígena. A literatura oral trazida pelos primeiros colonizadores era narrada pelas avós, que entretinham as crianças com histórias de exemplo de um personagem de nome Trancoso, e outras do folclore português. A elas se somaram as histórias das escravas negras, que andavam de engenho em engenho transmitindo-as às outras negras, amas dos meninos brancos. O contato com a cultura indígena trouxe inúmeros elementos que vieram enriquecer esse

imaginário: figuras como a Iara, o Minhocão, o Matitaperê e muito mais (SCHARF, 2000, p. 28).

Pode-se dizer que, no Brasil, a literatura infantil foi bastante favorecida pela cultura e pela história dos diferentes povos que para cá vieram, acrescentando-lhe uma maior originalidade. É nesse intercâmbio cultural que as histórias passam a ser ressignificadas sob um novo horizonte cultural e histórico.

O fundo moralizador e de ensinamento, no entanto, permanece na reprodução que se faz no Brasil e, como forma de aprendizado para a criança, fornece uma verdadeira viagem ao mundo da leitura que atraía esse pequeno leitor na construção de sua imaginação e na (re)criação de sua realidade. É o período em que as histórias com seus personagens fantásticos, provocam o interesse da criança, com suas imagens ilustrativas que influenciam e persuadem o leitor infantil.

De acordo com Scharf (2000), na produção de obras destinadas ao público infantil, Monteiro Lobato é o principal representante, considerado o criador da literatura infantil no Brasil. Em sua releitura dos clássicos, ele rompe com os conceitos de certo e errado, mau e bom como postulava a literatura clássica. Devido aos seus

princípios didáticos, a produção de seus personagens era mais autêntica. Por meio deles, ele apresenta a inovação de histórias antigas, representadas por criaturas que simbolizam a verdade e a fantasia.

As personagens de Lobato falam por ele, pois constituem as vozes que reivindicam as mudanças sociais necessárias. Em sua criação literária, ele revela um universo de possibilidades, construído pela voz da criança. Suas personagens falam sobre o folclore e valorizam a nacionalidade. Em meio aos seus enredos, destaca-se o comportamento, o poder adquirido pela linguagem e as relações com a natureza por meio de muita criatividade.

No final dos anos 60 há um desenvolvimento considerável na literatura destinada às crianças e aos jovens. A década de 80 é considerada por muitos como o período de ênfase da literatura infantil. Temas que até então não eram tratados nas narrativas infantis começam a ser abordados, como o sentimento de perda pela morte, a separação dos pais, as mudanças sexuais na adolescência, a preocupação ecológica (SCHARF, 2000, p. 30).

Assim, a literatura infantil passa a representar por meio de seus personagens, situações de conflito que proporcionavam reflexões no leitor, de certa forma, contribuíam(em) para a interação e para o

desenvolvimento da formação de valores na criança.

Algumas obras, de acordo com a faixa etária, foram mais aceitas pela criança. Dentre os autores que mais têm influenciado o público infantil, pode-se citar Charles Perrault, Hans Christian Andersen e os Irmãos Grimm que transformaram seus textos em contos de fada. As histórias produzidas por esses autores, mesmo séculos depois, ainda conseguem adentrar no mundo infantil e influenciar, de modo mágico, praticamente todas as crianças, pois são histórias feitas com muita imaginação, aventura, surpresa e medo.

As personagens dos contos de fada, desde as mais antigas até as mais atuais, provocam o interesse desses pequenos leitores, especialmente quando se trata da presença de seres fantásticos, que são os que mais provocam a imaginação do pequeno leitor que, a princípio, pode não estabelecer fronteiras entre o real e o imaginário. A atração por essas obras vem, justamente, da transposição do imaginário para o mundo real, pois é isso que mais aguça o desejo da criança, que é de ir além dos limites estabelecidos pelo mundo real.

Porém, vale observar que, ao se atribuir à escola o papel de ensinar a literatura infantil,

priorizam-se aspectos que nem sempre vão atrair o leitor iniciante para sentir o prazer pela leitura. Prima-se, no ensino da literatura na escola, por aspectos de ordem educacional, como o desenvolvimento da oralidade, a compreensão e a interpretação da história, ainda que limitadas, a identificação da moral ou do ensinamento. Geralmente não se proporciona à criança a discussão para outras possibilidades de leitura que fujam do trivial, estabelecido como modelo de comportamento.

É certo que a leitura, quando bem estimulada, provoca o desenvolvimento cognitivo do aluno, favorecendo o seu desenvolvimento crítico. As obras literárias, quando adaptadas, atraem a criança fazendo com que ela se identifique com a história e com a cultura, participando de práticas sociais presentes em sua realidade, o que requer uma visão bastante crítica da realidade. No entanto, ainda hoje, quando se reporta à literatura infantil, sugere-se:

[...] a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas estórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a Literatura Infantil foi minimizada como *criação literária* e tratada pela cultura oficial como um gênero menor. (COELHO, 1987, p. 12)

Nota-se que a literatura infantil tem se (re)produzido não apenas com a finalidade de moralizar e de educar, mas, também, de provocar reflexões sobre o belo, o feio, o bom, o mau, o certo, o errado. No entanto, desconsidera-se que as possibilidades de compreensão de um texto vão muito além da leitura decodificativa que, muitas vezes, a escola sugere.

O que se busca entender é quais são as ideologias que essas histórias produzem ou reproduzem, por meio dos valores que apresentam. Percebe-se que, na maioria das vezes, a leitura proposta pela escola mostra aos seus leitores conceitos e modelos a serem seguidos, ainda que de modo subliminar. Pode-se perceber que dados personagens exercem verdadeiro fascínio sobre as crianças. Por vezes, são modelos, aparentemente inocentes, que reproduzem preconceitos, marginalizando grupos sociais. Como a criança é um ser em formação pode-se, pela literatura, formar cidadãos meramente reprodutores de uma ideologia que exclui o diferente. Muitas obras podem reproduzir certos padrões pré-estabelecidos, se esquecendo do real benefício que muitas vezes outra leitura da obra poderia proporcionar aos seus leitores.

3 A MULHER NA LITERATURA

Desde as primeiras civilizações, a mulher sempre buscou o seu lugar na sociedade. É nessa busca pela igualdade, numa sociedade estritamente patriarcal, que se constroem as divisões sociais e culturais, assim como a centralização do poder nas mãos do homem e, até mesmo, a defesa das diferenças entre os gêneros, que constrói a inferioridade da mulher em relação ao homem. Como ser marginalizado, por séculos de história, a voz da mulher foi silenciada. Mesmo a literatura, muitas vezes, não fez senão reproduzir ou mostrar a mesma desigualdade social da qual a mulher já era vítima no mundo real.

Historicamente a mulher sofre com essas diferenças e, pode-se dizer que o reconhecimento da mulher só passa a acontecer a partir da Revolução Industrial, pois foi nesse período que a sociedade começou a sofrer grandes mudanças, o que acabou por afetar até mesmo a ideologia que sustentava o ideal de uma sociedade construída sobre os valores do homem. É então que a mulher se faz notar na sociedade, sobretudo pela necessidade de mão de obra que as fábricas passam a apresentar.

Sabe-se que a participação da mulher aconteceu muito lentamente em todo o mundo, isso nas mais diferentes civilizações. A situação política, econômica e religiosa refletiu na trajetória feminina e, assim, ela conseguiu, aos poucos, emergir de um estado submisso para a conquista de um outro lugar na sociedade, deixando de ser vista apenas com a função de esposa, mãe ou dona de casa, papéis consagrados somente a ela, para ser vista como profissional do mercado de trabalho, produzindo e gerando lucros para a sociedade capitalista que passa a se formar.

Por séculos, a mulher foi vista apenas como procriadora e responsável pelo zelo de sua família, nessa relação o seu papel era mais de obediência e de submissão, primeiramente ao pai, logo depois ao marido. Nessa relação, o homem é visto como o mais forte, o superior e o provedor, por isso essa dominação não deveria ser questionada.

Assim, ideias que enfatizavam a relevância do espaço privado como ideal de vida feminina, no século XIX e início do XX, atenderam aos interesses de quem as difundia, acabando por influenciar profundamente o pensamento de homens e mulheres, o que determinou a propagação da crença de que a valorização da mulher atrelava-se à sua dedicação exclusiva ao lar, como mãe e esposa (SANTOS, 2009, p. 158).

As mulheres que fugissem desse estereótipo feminino de submissão ou que tentassem pensar e agir de forma diferente a essa, seriam julgadas incoerentes e poderiam passar por muitas dificuldades, como o desprezo de sua própria família e, ainda, dos amigos mais próximos.

Assim como a história, a literatura também mostrou os modelos do bom e do mau comportamento, as ideologias dominantes, os preconceitos, o certo e o errado, pois a literatura inspira-se na história e, nessa perspectiva de submissão, por muitos anos, a mulher foi representada nas grandes obras de arte sob o olhar masculino.

Pode-se dizer que a presença da mulher na literatura, esteve voltada para a formação de hábitos e costumes, passados de geração em geração, por meio da cultura e da religião. Para essas representações culturais e religiosas, era importante mostrar a mulher em sua fraqueza, meiguice e dependência masculina. A literatura é farta de exemplos dessa natureza, basta que se pense nos tradicionais *Contos de fada* e nas obras produzidas durante o período literário denominado Romantismo. As personagens femininas são modelos de dependência a serem

seguidos, ideais a serem buscados e comportamentos a serem reproduzidos.

Não por acaso, a literatura infantil é um dos gêneros literários que demonstra muito bem essa ideologia, pois é através das mais belas histórias de amor, de príncipes e princesas que se apresentam e se reforçam ideologias que podem influenciar as crianças em seu comportamento e na formação desde o seu primeiro contato com os livros.

É com o perfil de submissão/subordinação que a mulher aparece em muitos dos contos infantis, com características bem marcantes e por vezes alienadoras, ali ela é retratada como bela, meiga, humilde, amorosa, acolhedora, mãe e sempre precisa de um homem para lhe salvar e lhe tirar da tristeza ou do sofrimento. É como se essas histórias sempre buscassem formar mulheres com essas características, pois isso dá o entendimento de que esse é o correto e o mais “bonito” para uma mulher. É considerando esses estereótipos femininos que faremos uma análise crítica de algumas dessas personagens.

4 UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PERSONAGENS

A análise ora proposta busca explicitar algumas das ideologias referentes à mulher que permeiam a literatura infantil, defendendo um modelo de cultura e de sociedade que, por vezes, marginalizam a mulher. Obras que, muitas vezes, apresentam discursos que induzem o leitor a seguir padrões de comportamentos exigidos e desejados por grande parte da sociedade.

Contribui para a formação de comportamentos e hábitos, os contos de fada. Histórias utilizadas, especialmente com uma função moralista e educativa desde os tempos mais remotos. O surpreendente é que, mesmo com esse aspecto educativo, é o tipo de história que cativa o aluno, de modo geral. Por tratarem do imaginário, do surreal, do sonho e da fantasia, os contos de fada, mesmo com o passar dos séculos, têm exercido ampla influência sobre as crianças.

Os tradicionais contos de fada foram recontados e transmitidos, inicialmente de forma oral, depois pela escrita, de geração para geração, pelo intermédio de avós que contavam e encantavam seus netos, mães que faziam seus filhos adormecerem ao acalento das histórias,

que também se faziam contar nas rodas de conversa com a família. Eram histórias que variavam seus temas, desde a desobediência de Chapeuzinho Vermelho até a fome de João e Maria. Vale dizer que esses contos sobreviveram ao tempo e hoje continuam exercendo a mesma influência sobre a criança, pois elas veem nessas histórias outras possibilidades de mundo onde tudo é possível e imaginável.

Mas, se fizermos uma reflexão acerca de muitas dessas histórias, poderemos detectar, em algumas delas, a (re)produção, por séculos, de ideologias que colocam a mulher em uma situação de inferioridade em relação ao homem.

Visando a reflexão sobre o modo como a mulher é representada em algumas obras da literatura infantil, passamos à análise da personagem feminina nas obras *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela*, contos tradicionais da literatura infantil e *Chapeuzinho Amarelo* e *Procurando Firme*, contos contemporâneos.

Nessas histórias *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela* tem-se, claramente, um modelo de comportamento a ser seguido. A obediência, nessas histórias, é sinônimo de proteção e de felicidade. As personagens dessas duas histórias são jovens meninas que em sua inocência, ou

não, apresentam seus medos, angústias, superação, submissão.

Chapeuzinho Vermelho surgiu pela primeira vez na obra *Os Contos da mamãe gansa*. Esta obra foi criada pelo escritor Charles Perrault, em 1697. Ela foi produzida num contexto histórico em que a sociedade passava por grandes transformações, tanto sociais como culturais. Não é novidade que essas histórias traziam como finalidade uma educação moral. As crianças eram alertadas sobre os perigos que existiam no mundo, fora da proteção de um adulto, o qual era apresentado como um protetor, a quem a criança devia total obediência.

Na versão de Perrault, se trata de uma jovem menina, ainda muito ingênua, que é enganada por um lobo e, como castigo, acaba sendo engolida por ele. Cem anos depois, em 1812, surge uma nova versão do conto, desta vez os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, acrescentam à história um novo final, no qual a chapeuzinho ganha uma segunda chance ao ser resgatada pelo caçador, o herói da história.

Tanto na versão de Perrault quanto na conhecida versão dos irmãos Grimm, prevalece um discurso sexista, segundo o qual a mulher é apresentada como uma mulher frágil e inocente.

Enquanto o lobo, figura masculina, é ardiloso e esperto, a Chapeuzinho é indefesa e ingênua, por isso acredita, facilmente, no que ele propõe. A inserção do caçador à história acrescenta uma fraqueza ainda maior aos contos de fada, pois mostra que a personagem feminina só consegue se libertar do lobo porque aparece um adulto para defendê-la.

Na versão apresentada pelos irmãos Grimm (2008), há uma ênfase ainda maior em relação ao bom comportamento e às boas maneiras, pois quando a mãe da garotinha se despede da menina, orienta-a que ao chegar à casa da avó, não deixe de lhe dar bom dia e também que não mexa nos guardados da sua avó. Este trecho da história mostra a importância dos bons hábitos exigidos na época, dada a importância de transformar as mulheres, ainda que meninas, em perfeitas damas.

Fica claro ao leitor que nas duas versões predomina uma chapeuzinho muito ingênua e talvez até ignorante, pois além de conversar com o lobo, contar-lhe o segredo referente ao que ela carrega no cesto, ainda ensina ele sobre como chegar à casa da avó:

"Vou ver minha avozinha e levar para ela um bolinho com potinho de manteiga que mamãe esta mandando."

"Ela mora muito longe?" Perguntou o lobo.

"Ah, mora", disse Chapeuzinho Vermelho, "é bem depois do moinho que você está vendo lá adiante, na primeira casa da aldeia" (PERRAULT, 2007, p. 8).

Como se constata é uma menina indefesa que não consegue lidar com situações de perigo. Não por acaso, Perrault finaliza sua história com o lobo devorando a Chapeuzinho Vermelho. O autor, neste momento, não possibilita à criança uma segunda chance, não permitindo que ela escape das garras do lobo, pois essa é a sua punição pela desobediência, o que reforça a ideia de que a mulher não tem perdão e que paga com a própria vida pela sua desobediência.

Nessa versão, após serem engolidas, avó e neta são salvas por um caçador que passou por ali e que escutou um ronco muito estranho, vindo de dentro da casa. O caçador achou que poderia ser a velha passando mal e entrou para conferir, foi então que viu o lobo. Quando ele apontou para o animal lembrou que o mesmo poderia ter engolido a velhinha, mas que ela ainda poderia estar viva na barriga do lobo e que assim ele poderia salvá-la. Foi assim que ele puxou um facão da cinta e cortou a barriga do lobo, encontrando nela, a Chapeuzinho Vermelho. Depois de alguns segundos, quando o corte já estava maior, a menina pulou de

dentro da barriga do lobo relatando como estava escuro lá dentro e como ela estava com medo. Logo depois, a avó também sai viva da barriga do lobo.

O conto mostra que foi graças ao caçador que Chapeuzinho Vermelho e sua avó sobreviveram. Ambas as mulheres são apresentadas como fracas e desamparadas, porém salvas pela ajuda de um homem forte e corajoso, um herói que as resgatou de uma morte certa. Revela-se aqui uma segunda chance conferida a menina desobediente.

Nas duas versões, mesmo tendo sido produzidas em épocas diferentes, os finais são semelhantes, pois em ambos a mulher precisa ser socorrida pelo homem, que representa a sua salvação. A ingenuidade e vulnerabilidade da mulher a transformam em um objeto fácil de manipular e de seduzir pelos “lobos” que apenas querem se aproveitar delas e lhes fazer mal. Mas, para que isso não aconteça, é necessário que a mulher/menina siga as ordens prescritas à ela. Fica explícito que se ela ignorar essas ordens poderá se perder e só com a ajuda de um homem forte e destemido é que poderá se salvar.

No conto *Chapeuzinho Amarelo*, versão de Chico Buarque, produzida em 1979. A

personagem, ainda que no início da história, extremamente amedrontada, revela um outro comportamento, destemido.

Vale lembrar do contexto histórico que propiciou a produção dessa obra, período em que o Brasil vivia a Ditadura Militar. Pelo contexto histórico e pelas necessidades sociais e culturais, se justifica a criação de um novo estereótipo de mulher. Dessa vez não é a ingênua menininha que se deixa seduzir pelo lobo, mas uma outra menina que, sozinha, enfrenta seus medos e temores.

Na versão de Chico Buarque, a pequena menina é oprimida e medrosa no início da história, tem medo de tudo e de todos. Mesmo sem conhecer o lobo, ela o teme, mesmo sem saber se ele existe ou não. Entretanto, com o desenrolar da história, Chapeuzinho Amarelo, ao se deparar com o próprio lobo que representa o perigo maior, descobre que ele não é tão assustador assim e que ela precisa enfrentá-lo. É nesse embate com o perigo, que ela consegue superar todo o seu medo.

O autor inicia seu conto relatando a personalidade de sua personagem, uma menina muito medrosa e indefesa, que tinha medo de tudo:

Era a Chapeuzinho Amarelo.
Amarela de medo.
Tinha medo de tudo,
aquela chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa, não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada
mas tossia.
Ouvia conto de fada
e estremecia (BUARQUE, 2011, p.5).

Outra característica bem interessante desse conto é que, diferente de Perrault e dos irmãos Grimm, Buarque não se detém em descrever como são as características físicas de sua Chapeuzinho, ele não fala se ela é bonita ou feia, magra ou gorda, branca ou negra. Ele apenas fala do ponto principal de sua trama, que é o medo que a Chapeuzinho Amarelo tem, desconsiderando a aparência física, já que nessa versão importa o comportamento e a condição de a menina se defender sozinha mesmo.

Outra diferença é que esta Chapeuzinho, ao contrário das outras, tem consciência do seu medo e, principalmente, dos perigos que a cercam. Ela tem medo de tudo, por isso evita fazer qualquer coisa. Já as outras chapeuzinhos se passam por meninas totalmente ingênuas e pouco conhecem sobre os perigos que o mundo

pode trazer. Elas adentram em uma vasta floresta sem medo de nada, com sua meiguice, timidez e fragilidade, como meninas fáceis de serem enganadas, pouco instruídas pela mãe que apenas as alertam para que não falem com estranhos.

A falta de conhecimento sobre o perigo é que diferencia a Chapeuzinho Amarelo, que mesmo nunca saindo de casa, e tendo medo de tudo, conhece a lenda do tal Lobo, imagina como ele deve ser e sabe que ele quer devorá-la. E que de tanto ela pensar nele, quando o encontrou sua reação foi um tanto curiosa, pois constata que ele não é tão perigoso assim. Chico Buarque (2011) descreve que o engraçado é que assim que a Chapeuzinho Amarelo encontrou o lobo, foi perdendo aquele medo que ela tinha de um dia encontrar o lobo, o medo foi passando, e se tornando pequeno até que esse medo passou e ela ficou apenas com o lobo.

Percebe-se que a Chapeuzinho Amarelo, mesmo medrosa, teve coragem de ficar frente a frente com o lobo e dar-lhe uma lição. Ele que estava acostumado a assustar e a comer lindas meninhas meigas e inocentes, fica envergonhado diante da menininha que lhe transforma em bolo com o poder da palavra. E, como ele não entendia o que estava

acontecendo, resolveu gritar com ela para que ela entendesse quem era ele, porém ela só ri e, é nesse momento que o lobo deixa de ser o opressor para se tornar o oprimido.

É assim que nasce uma outra mulher:

Aí,
Chapeuzinho encheu e disse:
"Para assim! Agora! Já!
Do jeito que você tá!"
E o lobo parado assim
do jeito que o lobo estava
já não era mais um LO-BO.
Era um BO-LO.
Um bolo de lobo fofo,
tremendo que nem pudim,
com medo da Chapeuzim (BUARQUE, 2011, p.26).

Quando a Chapeuzinho Amarelo consegue enfrentar seu medo, ela se apresenta como uma nova mulher, uma personagem que revela força e coragem e que, diferente das outras versões, não precisa da ajuda de uma figura masculina, heroica e corajosa para salvá-la do perigo eminentes. Ela supera seus medos e traumas sozinha, sem nem mesmo apelar para a violência. Usa de sua inteligência e humor, características imprescindíveis para a mulher do final do século XX. Pode-se dizer que isso ocorre porque ela já conhecia os perigos que a vida poderia lhe trazer e, por isso, estava preparada

para enfrentá-lo. E, pode ser que ela soubesse que nem sempre os adultos protegem as crianças.

Nota-se também, nesse fragmento, a existência de um novo estereótipo feminino, aquele que não se subordina mais aos desejos e ordens masculinas, ela se impõe sobre esses comandos e, de certa maneira, ela consegue, a partir de agora, impor a sua própria voz e o seu desejo, dando ordens ao lobo que é uma referência ao perigo e, até mesmo, ao homem ou ao adulto, tornando-se assim, uma mulher forte, decidida e corajosa.

Chico Buarque apresenta uma personagem oposta às suas antecessoras, o que se justifica pelo momento histórico de produção da obra. Momento em que os conceitos culturais estão passando por mudanças. É nesse período que a mulher começa a ganhar voz na sociedade, ingressando no mercado de trabalho onde, até então, o homem é que prevalecia. Nesse contexto histórico, ainda que timidamente, a mulher ganha espaço e, de sexo frágil, passa a ser expressão da força por meio da sua inteligência associada à competência.

De igual modo é o livro *Procurando Firme*, produzido em 2009, pela escritora Ruth Rocha. Já nas primeiras páginas um dos personagens

afirma que não é uma história de conto de fadas, porque elas são chatas, mas, ainda assim, tem príncipe e princesa.

A personagem da história, uma princesa, se difere das demais e não aceita, de forma passiva, os padrões estabelecidos pelos seus pais. Por meio dessa história, questiona-se a condição da mulher presente no mundo patriarcal, o seu comportamento e emancipação na tomada de decisões, discutindo o papel da mulher frente ao modelo tradicional de família.

Segundo Ruth Rocha (2009), Bela princesa morava em um castelo com toda a sua família, em volta do castelo havia uma grande muralha e um enorme dragão que sempre ficava na porta da entrada e não deixava ninguém sair. O príncipe, irmão da princesa, desde pequeno tinha aulas de esgrima, de berro, de corrida, de natação, entre outras. Ele era treinado para que um dia, quando saísse do castelo estivesse pronto para enfrentar o mundo. A princesa, Linda Flor, irmã do príncipe, era branca, de olhos azuis e cabelo de cor dourada. Passava o tempo se ocupando com aulas de canto, de bordado, pintura, piano, confeccionava flores, fazia bolos. A narradora enfatiza que, na verdade, era uma menina muito prendada. Linda Flor estava à espera de seu príncipe para se casar, como nas

velhas histórias, enquanto que seu irmão, um dia, resolveu sair de casa e seguir o seu caminho.

E assim, durante a trama dessa história, apareceram príncipes para conquistar o coração daquela princesa. O primeiro a deixou decepcionada. O segundo, considerado um bom moço, já foi logo perguntando se Linda Flor queria se casar com ele. Seus pais em firme consentimento pediram-lhe que ela mostrasse seus dotes de moça prendada, mas Linda Flor o recusou também.

Os dias foram passando, muitos príncipes apareceram para conquistá-la e nenhum ganhou o seu coração. Ela, sem nenhuma influência, resolveu fazer uma transformação radical, muda o cabelo, o penteado e as roupas que vestia. Diferente de todas as outras mulheres, passa a usar calças compridas.

Os professores estavam se queixando que ela não ia mais às aulas de craquelê, nem às aulas de etiqueta, nem às aulas de minueto. E a corte inteira se espantava com a modificação da princesa, que deu para rir alto e que até se intrometeria nas conversas dos mais velhos. Até nas conversas dos ministros sobre política ela deu para dar palpites! E não queria mais ser chamada de Linda Flor (ROCHA, 2009, p.28).

As mudanças por que passa Linda Flor mostram o nascimento de uma outra mulher,

diferente daquela educada nos moldes de todas as princesas. Ela agora deixava de ser princesa e se transformava em uma menina corajosa, com atitudes e escolhas de uma mulher de personalidade e comportamento totalmente diferente do que convinha a uma princesa.

E os berros continuavam, cada vez mais fortes. E todos correram na direção de onde vinham os berros e que era lá em cima do castelo. O primeiro que chegou foi o rei. E ficou espantadíssimo quando viu a princesa, correndo de um lado para o outro, de espada na mão, dando aqueles gritos medonhos que ele tinha ouvido lá do outro lado do castelo: –Mas o que é isso? Que história é essa? O que está acontecendo? (ROCHA, 2009, p.30).

Entre as mudanças de sua vida, passa a fazer as aulas que seu irmão fazia como de corrida, esgrima, entre outras. Ela queria aprender a se defender e parecia que estava com atitudes de meninos e não de uma princesa de aparência delicada e frágil. Foi assim que Linda Flor tornou-se decidida e determinada, queria enfrentar os perigos e perder o medo, mas, ao mesmo tempo, todos que pertenciam àquela sociedade ficaram surpresos com a mudança que a princesa teve em tão pouco tempo.

A princesa, na verdade, queria aprender tudo que fosse necessário para sair daquele castelo, o que não seria fácil, devido à presença

daquele enorme e temível dragão. Em alguns momentos sua mãe teve desmaios, pois estava chocada com as novas reações e ações de Linda Flor, cuja história termina com a escolha que ela faz de correr pelo mundo.

Ao passar perto do dragão, ela deu seus pulos, saltou com a vara e passou pela muralha e, depois de atravessar a margem do rio, acenou com as mãos a todos que olharam espantados. Ela não sabia o que procurar, mas estava decidida a procurar firme.

Também em *Procurando firme*, de Ruth Rocha, visualiza-se a dissolução de modelos de personagem tradicionais. Na obra, publicada em 1984, existe uma introdução em que, em forma de diálogo, apresenta-se a "chatice" das histórias que giram em torno de príncipes, princesas e castelos, assegurando que a contação vem para desinventar (GENS, 2011, p. 2135).

Como se constata, essa história rompe com os tradicionais contos de fadas que contam com príncipes e princesas que se apaixonam e terminam com o consagrado "E foram felizes para sempre". Em tais histórias há uma repetição de acontecimentos que se desenvolvem e que terminam dentro de um mesmo paradigma: a luta, o bem que vence o mal e a recompensa no final.

Em *Procurando Firme*, a personagem Linda Flor, considerada uma princesa, que vivia em um castelo à espera de um príncipe, surpreendeu a todos com seu comportamento, que culmina em ações que só cabiam a um homem, pois é ela que rejeita os príncipes e que opta em fazer o que só era concedido ao homem, deixando todos no castelo horrorizados.

Analizando a ideologia apresentada nesse livro, em relação à mulher, vê-se uma contestação ao papel representado pelos tradicionais contos de fada, nos quais a mulher era a princesa, a quem cabia uma eterna obediência aos pais e ao marido. Ela sempre estava envolvida nos afazeres do lar, no compromisso com os filhos e não possuía qualquer poder de questionamento em relação aos acontecimentos à sua volta. Nessa história, a personagem principal passa a opinar e a realizar as suas próprias escolhas. Ela deixou de ser aquela princesa toda delicada, que obedecia a tudo e a todos e passou a desafiar os obstáculos se tornando corajosa e realizando suas conquistas.

Já no livro *Cinderela*, dos Contos de Grimm, publicado em 2008, mostra a história de uma linda jovem que ouviu de sua mãe antes de morrer que continuasse piedosa e boa menina.

Com o passar do tempo e a chegada da primavera, seu pai resolveu se casar e a menina passou a conviver com sua madrasta e suas duas filhas. A madrasta e as suas filhas carregavam consigo uma alma de ruindade.

A partir desse momento, a menina passa a ter momentos difíceis e de desprezo ao lado de sua nova família. As meia-irmãs não aceitavam, de forma alguma, que ela dormisse no mesmo quarto e que usasse vestidos bonitos. Ela foi obrigada a trabalhar desde a hora que acordava até a hora que fosse dormir em todos os trabalhos que lhe fossem designados.

Durante a noite ela dormia sobre as cinzas do fogão e como estava sempre suja passou a ser chamada de Cinderela. Quando seu pai pedia o que ela queria, ela dizia-lhe que trouxessem o primeiro ramo que batesse no seu chapéu, enquanto as enteadas queriam lindos vestidos e pérolas preciosas. Quando ganhou o ramo de seu pai, levou para o túmulo de sua mãe e chorou tanto que suas lágrimas regaram aquele ramo e com o tempo se tornou uma linda aveleira.

Um dia ouviu-se o comunicado de que teria uma grande festa na cidade que duraria três dias e que todas as jovens deveriam comparecer e conhecer o filho do rei que estava para chegar,

pois a moça escolhida se casaria com ele. Cinderela também queria ir ao baile e insistiu para que deixassem ela participar dessa grande festa. As suas meias-irmãs só permitiriam que ela fosse se realizasse os afazeres domésticos, como catar um tacho cheio de lentilhas esparramadas ao chão.

Desesperada, Cinderela pediu ajuda a suas pombas amigas para que enchessem o tacho de lentilha. Mas, com o serviço feito, a madrasta e suas irmãs passaram a abusar de Cinderela, pedindo-lhe para que ela pegasse dois tachos iguais àquele. E, mesmo depois de todo seu esforço, a madrasta não deixou ir ao baile e assim as três partiram para a grande festa.

Com muita tristeza, Cinderela foi novamente ao túmulo de sua mãe pedindo-lhe para que a árvore plantada com o ramo a cobrisse de ouro e prata.

Então o pássaro branco jogou para ela um vestido de ouro e prata e sapatos de seda bordada de prata. Cinderela vestiu-se a toda pressa e foi para a festa. Estava tão linda no seu vestido dourado, que nem as irmãs, nem a madrasta a reconheceram. Pensaram que ela fosse uma princesa estrangeira, pois, para elas, Cinderela só podia estar em casa, catando lentilhas nas cinzas (PENTEADO, 2008, p. 78).

Após seu pedido e uma música cantada, ela conseguiu realizar seu desejo. Foi considerada a moça mais linda daquela festa, chamando a atenção do príncipe. Só que por conta de seus medos, ela saiu correndo do baile e o príncipe não conseguiu encontrá-la. Com essa atitude Cinderela mostra-se uma mulher medrosa. No segundo dia de festa, Cinderela foi até a aveleira, pedindo que novamente a cobrisse de ouro e prata. Novamente ela dançou com o príncipe e logo foi embora para sua casa. O príncipe a seguiu, porém no caminho a perdeu de vista.

No último dia de festa, Cinderela pediu para que a aveleira a cobrisse de ouro e prata. Cinderela ficou linda e dançou com o príncipe, que não deixou ninguém dançar com ela, dizendo que ela era sua dama. E, como das outras vezes, Cinderela saiu às pressas e o príncipe tenta segui-la, mas dessa vez ele grudou no degrau da escada piche e assim que Cinderela passou o sapato do pé esquerdo ficou grudado.

No outro dia, o príncipe estava à procura da dona do sapato e só se casaria com aquela que o pé fosse adequado ao tamanho do sapato.

Quando o príncipe chegou à casa da madrasta, uma das enteadas até cortou um pedaço de seu dedo para que entrasse no

sapato. No começo o príncipe achou que tinha encontrado sua noiva, mas percebeu que saía sangue do pé. Retornou para casa e a outra filha provou o sapato, mas essa havia cortado um pedaço do calcanhar. Quando viu que saiu sangue voltou a casa e entregou a moça e disse que nenhuma das duas seria sua verdadeira noiva.

O pai de Cinderela disse que seria impossível ela ser a noiva do príncipe, quando ele a mandou chamar. Ao Cinderela aparecer e provar o sapato, o príncipe reconheceu o rosto daquela linda jovem e disse que aquela era sua noiva verdadeira. A madrasta e suas filhas ficaram enfurecidas. Cinderela subiu no cavalo do príncipe e os dois partiram, suas pombas amigas pousaram em seu ombro. E quando se casou com o príncipe, as pombas furaram os olhos das filhas da madrasta e assim elas ficaram sem seus olhos.

Na história de Cinderela, a menina sempre andava bem arrumada e limpa, também desejou um vestido maravilhoso para que pudesse ir ao baile e assim encontrar um príncipe encantado que seria capaz de solucionar qualquer tipo de problema (MAYER, 2007, p. 25).

Na infância, Cinderela foi orientada por sua mãe para que fosse uma boa e piedosa menina,

como o improvável veio a acontecer, passou a ser humilhada e maltratada pela madrasta e suas irmãs. O desejo de Cinderela era encontrar uma solução para que saísse das atividades domésticas se livrando da madrasta e de suas irmãs enteadas que a faziam de escrava. Essa imagem de mulher ainda hoje é referenciada como um bom modelo. Cinderela representava uma mulher frágil, sem atitudes, questionamentos, coragem e não luta para mudar a situação em que se encontra. Em suas fantasias ela sonha com um príncipe que a liberte da real situação que se encontra.

A ideologia reforçada nessa história é da obediência e da submissão. Se não aparecesse o príncipe para libertá-la, ela seria escravizada pela madrasta por toda a sua vida. De acordo com Mayer (2007), os contos de fadas clássicos continuam presentes na vida das crianças. Histórias como essa geralmente são contadas através de um mediador, como pais, educadores, entre outros de proximidade maior com as crianças.

Ao analisar as obras *Procurando Firme* e *Cinderela* observa-se comportamentos opostos nas personagens femininas. Essas diferenças provocam nos fazem refletir sobre o papel da mulher na sociedade.

Os contos de fada, assim como muitas das histórias infantis, que trabalham com a imaginação da criança propiciam descobertas e inovações sobre a compreensão e a interpretação da história. A criança cria modelos de comportamento, de aceitabilidade que influenciam na formação de valores sobre o outro e sobre o mundo.

A criança em contato com os contos de fadas, tem a possibilidade de imaginar, criar, transportar sua mente e conhecer-se, descobrindo inconscientemente soluções para os conflitos que ela vivencia a cada momento. Ela aprende não apenas a lidar com suas próprias situações, mas também adquire o discernimento necessário para relacionar-se com os outros. Tudo isso, inevitavelmente, será levado inconscientemente para a vida adulta, onde normalmente existe a necessidade social de "esconder" sua relação com os contos de fadas, mas é o que permite que decisões sejam tomadas com firmeza e segurança. Crianças estimuladas em sua criatividade e imaginação são mais resolvidas e, provavelmente, serão adultos decididos e sensatos (BENETON, 2013, p. 9).

A criação, a fantasia, as imagens suscitadas por uma obra de Literatura Infantil oferecem à criança um trabalho constante em seu imaginário. Com os fatos e acontecimentos que envolvem os personagens de uma história. As crianças aprendem com esses personagens a agirem de determinadas formas, daí a importância do professor como mediador desse

momento de construção de valores e de (re)produção de ideologias.

Nos dois contos que apresentam a Chapeuzinho, a fragilidade da mulher é destacada como atributo positivo da personagem feminina. Há ainda que considerar os valores de meiguice e de beleza apresentados pela personagem, como sendo modelos a serem seguidos. Perrault (2007) começa sua história já apresentando sua personagem como uma *linda garotinha* de um vilarejo, *a mais bonita* que se pode imaginar, *adorada pela mãe e pela avó* mais ainda.

Como se pode perceber, o autor apresenta um estereótipo feminino de perfeição, pois ela era linda, amada e bondosa. Nota-se que esse conto reforça um modelo feminino constituído por mulheres lindas, ingênuas e meigas. Já a inteligência, atributo interior, não cabe à personagem, mas à figura masculina, pois o homem é que tem que ser esperto, ter virtudes morais e força, por isso as histórias, em geral, nem revelam sua aparência física, para enfatizar sua masculinidade e a força. O que importa é que ele seja um príncipe rico e poderoso a quem todos servem e obedecem, sem questionar.

Nas três versões da Chapeuzinho analisadas, produzidas por autores e época

diferentes, percebe-se que trazem em sua narração momentos, ideologias e mensagens diferentes. As Chapeuzinhos de Perrault e dos Irmãos Grimm apresentam suas personagens como meninas ingênuas e dependentes, dando-lhes características que interessavam a mulheres daquele período. Era próprio da ideologia da época proporcionar uma educação por meio de histórias e contos que ensinassem o tipo de mulher que era interessante para a sociedade. Entretanto a Chapeuzinho descrita por Chico Buarque faz parte de um contexto contemporâneo, no qual a mulher conquista a sua voz e tem a capacidade necessária para enfrentar seus próprios medos e superá-los.

Comparando as obras analisadas deste trabalho, diferenças opostas são encontradas de forma que percebemos a inversão dos personagens femininos principais, ou seja, comportamentos diferenciados. No conto a *Cinderela*, a personagem é meiga, doce, frágil, indefesa, escravizada e humilhada por sua madrasta e irmãs. Ela não opina e nem toma decisões para suas escolhas. *Cinderela*, nesse tipo de tratamento, conhece um príncipe e se casa com ele, libertando-a do momento em que vive, escravizada com os afazeres domésticos, obrigações, entre outros.

A história de Cinderela é oposta com relação a outra obra analisada de *Procurando Firme*, em que a personagem Linda Flor no começo é uma princesa doce, que mora em um castelo com seus pais e que se encontra à espera de um príncipe. Com o passar do tempo, ela muda seu comportamento, tendo consigo diferentes atitudes, começa a usar calças compridas, pratica aulas de luta e recusa todos os príncipes que aparecem. Ela deixa de ser aquela princesa e se torna uma heroína com decisões, escolhas que a submetem a procurar firme pelo que quer.

Esses papéis femininos diferenciados representados por estereótipos, retratam comportamentos de ação e de passividade, os quais refletem sobre as reações e ações da mulher perante os acontecimentos e escolhas de sua vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos teóricos que orientaram essa pesquisa e, considerando as obras analisadas, constatou-se a relevância do contexto histórico, ideológico e cultural para a produção de sentidos.

Pode-se dizer que a mulher tem sido apresentada, especialmente nas histórias tradicionais, em sua fragilidade e dependência masculina, quase que, sem identidade própria, à espera de um príncipe encantado que lhe proporcione a felicidade. Tais valores ideológicos estão alicerçados a um contexto histórico cultural para o qual interessava uma mulher submissa e obediente que esperava do homem, a solução para os seus problemas. Esses aspectos ideológicos são demonstrados nas obras *Chapeuzinho Vermelho*, nas duas versões analisadas e na obra, *Cinderela*.

Já no contexto do século XX, o modelo de personagem feminina apresentado difere muito do modelo reiterado pelos tradicionais contos de fada. Trata-se de uma mulher autônoma, que não quer nenhum príncipe e que, sozinha, luta pela sua emancipação, como demonstrado na obra *Procurando Firme*. Em *Chapeuzinho Amarelo* tem-se uma menina amedrontada no início da história que é substituída por uma personagem forte e destemida que enfrenta seus medos e supera, sozinha, todos os traumas que carrega por ouvir a tal história do lobo.

Essa análise demonstra o quanto é necessário ao educador compreender as questões ideológicas que permeiam toda

produção literária, pois nenhuma obra está isenta de ideologias, as quais visam atender as necessidades de uma época. Se no século XVII fez-se necessário uma mulher ingênua que acreditava em lobos desconhecidos, no século XX a necessidade já foi outra: de uma menina, ainda criança, capaz de enfrentar o lobo mau e até ameaçá-lo, deixando-o com cara de lobo bobo.

A análise ora exposta está longe de abarcar todas as questões que podem ser exploradas a partir da personagem feminina na literatura, é apenas uma pequena mostra do quanto as questões ideológicas precisam ser consideradas em uma análise também da literatura e da personagem feminina.

REFERÊNCIAS

- BENETON, Kelly Haro. **Os Contos de Fada e a formação do ser humano.** Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano VII - N° XVI- DEZ/ 2013 - ISSN 1982-646X. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela16/ARTIGO%205_XVI.pdf Acesso em: 23 jul. 2022.
- NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. **Os discursos veiculados sobre a mulher e o negro no livro didático público do estado do Paraná língua portuguesa e literatura: ensino médio.** 2014. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador. cap. 1, p. 22-35; 48-52. cap. 3, p. 144-146;
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- CARVALHO. Bárbara Vasconcelos. **Compêndio de Literatura Infantil para o 3º ano normal.** 2^a ed. São Paulo: Edições Leia, 1961.
- COELHO. Nely Novaes. **Literatura Infantil história- teoria - análise.** 4^a ed. São Paulo: Edições Quiron, 1987.

GENS, Rosa. **Vestígios de princesas:** algumas reflexões sobre gênero na Literatura para Crianças e Jovens. Anais do XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura/_ V Seminário Internacional Mulher e Literatura. Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. P.2135

MAYER, Crystiane Gambini. **Como são construídos os papéis de mãe e madrasta nos contos de Grimm.** Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/237159.pdf> acesso em: 23 jul. 2022.

PENTEADO, Maria Heloisa. **Contos de Grimm.** São Paulo: Ática, 2008. p. 7-14; 71-86.

PERES Fabiana Costa; MARINHEIRO Edwylson de Lima; MOURA. Simone Moreira; **A Literatura Infantil na formação da identidade da criança.** Revista Eletrônica Pró-Docência. UEL. Londrina, n.. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ROCHA, Ruth. **Procurando Firme.** São Paulo: Salamandra, 2009.

SANTOS. Salete Rosa Pezzi dos; **Literatura infantil e gênero:** subjetividade e autoconhecimento. Conjectura. V14, n.2 maio/agosto 2009.

SCHARF. Rosetenair Feijó; **A Escola e a Leitura Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual.** 2000. (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas e de Letras e Artes. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina. p. 15-19 .

VIDAL, Fernanda Fornari. **Os “novos contos de fadas”:** ensinando sobre relações de gênero e sexualidade. Porto alegre: UFRGS, 2008.

ZANCHET, Maria Beatriz; FORTES, Rita Felix; LOTTERMANN, Clarice. **Tradição, estética e palavra na literatura infanto-juvenil.** Cascavel: Gráfica da Unioeste, 1996. cap 1, p.13-61.

