

Organizadores
Márcia Cristina Becker
Luciana Raimunda de Lana Costa
Wesley Alves Siqueira

Linguagens e Ensino

textos e contextos



Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira
Diretora Comercial

Winstom Ericck Cardoso Pereira
Diretor Administrativo

CONSELHO EDITORIAL

ACADÊMICO

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Prof. Dr. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)
Profa. Me. Daiana da Silva da Paixão (FAZAG)
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UFG)
Profa. Me. Limerce Ferreira Lopes (IFG)
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)
Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

CONSULTIVO

Nelson José de Castro Peixoto
Núbia Vieira
Welima Fabiana Vieira Borges

Luciana Raimunda de Lana Costa
Márcia Cristina Becker
Wesley Alves Siqueira
Organizadores

LINGUAGENS E ENSINO:
textos e contextos

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Alta Performance
- 2023 -

Copyright © 2023 by
Luciana Raimunda de Lana Costa
Márcia Cristina Becker
Wesley Alves Siqueira

Editora Alta Performance

Rua 132-A, nº 100, Qd F-45 Lote 2
Setor Sul - CEP 74093-22 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: <http://editoraaltaperformance.com.br/>

Contatos:

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.
Imagem da capa: Dagoberto Rosa de Jesus

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte
Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1ª Região) 3294

L755 Linguagens e ensino: textos e contextos. / Luciana de Lana Costa, Márcia
Cristina Becker, Wesley Alves Siqueira (org.). – 1ª ed. – Goiânia : Editora Alta
Performance, 2023. [E-Book]
129p. : il.

ISBN: 978-65-5447-119-0

1. Letramento. 2. Linguagem. 3. Ensino. 4. Educação. I. Título.

CDU: 376:82

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

- **APRESENTAÇÃO** 7

Capítulo 1

- **PELAS MÃOS DA ESCRIVÊNCIA:
O LETRAMENTO LITERÁRIO E A IDENTIDADE
AFRO-BRASILEIRA EM OLHOS D'ÁGUA, DE
CONCEIÇÃO EVARISTO** 8

Adelia Maria de Souza Lima

Márcia Cristina Becker

Capítulo 2

- **A DUPLICIDADE NARRATIVA EM “DEZESSEIS
PALAVRAS QUE CHORAM”** 29

Luciana Raimunda de Lana Costa

Aroldo José Abreu Pinto

Capítulo 3

- **MANIFESTAÇÃO DE BULLYING NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS** 51

Clarice Freire Zuffo

Gerenilda Correa C. D. O.

Marta Barbosa da Silva

Capítulo 4

- **LENDAS E NARRATIVAS: MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS64**

Welliton Martins Bindandi

Capítulo 5

- **SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: SUAS POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO.....84**

Elma Aires Vieira

Capítulo 6

- **A RESISTÊNCIA COMO INSTRUMENTO SOCIAL NA POESIA DE SOLANO TRINDADE 110**

Juliane Regina de Souza Pereira

Isaac Newton de Almeida Ramos

- **DOS ORGANIZADORES E AUTORES.....127**

APRESENTAÇÃO

Linguagens e ensino: *textos e contextos*, esta seleta de textos, nasceu de dois objetivos básicos. O primeiro foi promover a aproximação de textos esparsos que orbitam em torno de uma reflexão a respeito de linguagem, literatura e ensino, tudo isso bem pensado e pesado a partir do olhar de docentes que tem na educação o seu ofício.

O segundo objetivo foi criar um espaço de convergência em que o ensino possa ser discutido a partir de um ponto de vista sedimentado na prática de professores e de seus trabalhos com pesquisa e extensão. No verso desses objetivos, criar mais um suporte para estas reflexões, promovendo uma maior fluidez dessas ideias, na medida em que este volume possa circular atendendo nossa comunidade.

Dito de outra forma, proporcionar mais um espaço para a divulgação da produção acadêmica. Reunidos aqui sob este título de *Linguagens e Ensino: textos e contextos* esta coletânea busca proporcionar uma leitura agradável, que possamos tirar algumas ideias e reflexões que refrigerem ou alimentem o nosso pensar.

Boa Leitura

Os organizadores



Capítulo 1

PELAS MÃOS DA ESCRIVIVÊNCIA: O LETRAMENTO LITERÁRIO E A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA EM OLHOS D'AGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

*Adelia Maria de Souza Lima
Márcia Cristina Becker*

O ensino da literatura nas escolas deve ser uma prática efetiva, visto que é na escola onde a maioria das crianças terão seu primeiro contato com o livro, apesar desse contato ser com o livro didático, porém a partir deste, e com alguns textos que são inseridos, o aluno é desperto para o gosto pela literatura, pois diante dos textos fornecidos ele é levado a desejar ler outros, como enfatiza Aguiar e Bordini:

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra a atingir uma significação mais ampla. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 13).

Portanto, para colocarmos em prática o exercício da leitura são necessários alguns métodos que fazem com que o ensino flua com maior praticidade. As metodologias aplicadas ao ensino e a leitura são procedimentos que podem ajudar neste processo de incentivo ao gosto dos alunos pela leitura, bem como também a troca de experiências de leituras vivenciadas no dia a dia dos educandos. Essas mesmas autoras reforçam que:

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, mas também através da leitura, quando se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições o que o abre para o outro. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 10).

Entendemos que, a formação de um leitor pode acontecer em qualquer espaço, através de práticas culturais que ins-

tigam a busca pela leitura e o incentivo ao conhecimento através dela, essencialmente no tocante a sua utilização como elevação do crescimento intelectual. Desse modo, incentivar a leitura é uma prática que deve ser disponível a todos, e o meio escolar se torna o meio mais viável para muitos, o que antigamente para a grande maioria não era assim, usufruir desta categoria de aprendizagem, era privilégio para poucos e conforme a classe social que pertenciam a aprendizagem educacional não era disponível.

A escola pública se tornou fator basilar para contrapor as disparidades e a partir de sua inserção na sociedade brasileira grande parte da população tornou-se alfabetizada. Dessa forma, vemos que a literatura brasileira foi apresentada para essa tarefa, deixando de lado a literatura afro-brasileira, que até pouco tempo nem era considerada como literatura. Entretanto, entendemos que a literatura afro-brasileira é um importante veículo para aproximar os leitores da cultura e perspectivas que envolvem o povo negro. A partir dela podemos visualizar e compreender vários usos e costumes livres de atravessamentos, pois aborda muitas vivências do povo afro, como por exemplo o ato de contar histórias que era costumes das mulheres mais velhas.

Dessa mesma maneira exemplificada, há, na literatura de Evaristo, a representação desse costume, que traz na maioria de suas narrativas a mulher negra como protagonista. Considerar a mulher como protagonista de sua própria história e através do olhar feminino, do contar a história com outras perspectivas, tem sido a tarefa de escritoras que fazem parte deste movimento da literatura afro-brasileira, que se encontra em processo, mas que não para de produzir e efetivar suas condições. É nesse viés que nos deparamos com a escritora

Conceição Evaristo. Com o intuito de apresentar essa concepção da literatura afro-brasileira, nos embasamos nos contos de Evaristo, os quais aproximam o leitor às suas vivências e desta forma, mostramos aos nossos educandos uma maneira prazerosa e efetiva de ensino aprendizagem através da literatura, como reforça Dalcastagnè:

(...) a literatura pode dar a ver situações que são tornadas “invisíveis” e, assim, contribuir minimamente para a sua discussão, é importante que sejam inseridas novas vozes, provenientes de outros espaços sociais, em nosso campo literário. Afinal, são essas vozes autorais que podem, efetivamente, acrescentar substância e originalidade à literatura brasileira. (DALCASTAGNÈ, 2014, p. 299).

Conceição Evaristo traz o protagonismo feminino que se configura com o pensamento de Dalcastagnè, ressalta a importância desta literatura de forma a entender as mulheres negras e pobres como parte fundamental desse processo de construção da identidade da mulher brasileira, e nos livra de costumes antes inculcados e implantados de forma a distorcer a real formação de nosso povo, o que é um passo importante para a democratização de nossa vida cultural e de nossa vida urbana.

Evaristo estreou publicamente em 1990, quando seis poemas de sua autoria foram incluídos na publicação do volume treze de **Cadernos Negros**, periódico que circulava desde 1978, e tinha como princípio propagar a cultura e a produção da escrita afro-brasileira, tanto em prosa quanto em verso. É autora de vários sucessos, como: *Ponciá Vicêncio* (2003), romance trazido para a língua inglesa, francesa e espanhola. *Becos da Memória* (2006) romance, traduzido para a língua

francesa, *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008) poesia que faz parte da série *Cadernos Negros*. E os livros de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), contos e novela e por último, *Canção para ninar menino grande* (2018), romance.

Tomemos como exemplo, a obra *Olhos d'água*, (2014), uma coletânea com quinze contos que abordam principalmente a condição feminina a partir do conceito, por ela formulado, de escrevivência, e com isso, apresenta a escrita das vivências de um corpo feminino negro no contexto pós-colonial do Brasil. As histórias narradas nesse compêndio se entrelaçam ao relatarem também histórias de mulheres e homens negros que sofreram e sofrem os mais diferentes tipos de violência e depreciação na sociedade.

Percebemos que logo no primeiro conto, que leva o título do livro, a autora não fica apenas relatando sofrimentos, ela envolve o leitor em um contexto de ancestralidade e identidade afro-brasileira, de forma serena, acalenta a dura realidade de seus personagens. Como vemos no fragmento do primeiro conto, quando é narrada a volta da personagem que não lembrava da cor dos olhos da mãe e ao final ela reencontra:

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum. Abracei

a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas. (EVARISTO, 2016, p. 18 e 19).

Vemos então que, apesar do sofrimento dessa mãe na luta e resistência para criar seus filhos, o sentimento de amor era algo maior, o que tirava a condição de desespero daquela família e então, essa personagem adulta retrata suas lembranças, para reavivar seus afetos familiares e tem na mãe seu porto seguro, que mais tarde, vê sua filha nessa mesma busca. Assim, a protagonista, ao tentar reaver suas lembranças, mergulha em sua própria história e deixa de ser a filha e passa a ser a mãe, protetora e a responsável por dar continuidade às suas origens. Nesse contexto ressalta também sua crença, pois as religiões de matrizes africanas também sofrem com os preconceitos, a intolerância e não são vistas como religião e por assim dizer, a cultura desse povo é menosprezada.

Nessas narrativas e personagens, Evaristo se inclui, e acaba nos revelando um pouco de si e suas histórias de luta e superação em meio a uma sociedade desigual e falocrática.

Escrevo. Deponho. Um depoimento em que as imagens se confundem, um eu-agora a puxar um eu-menina pelas ruas de Belo Horizonte. E como a escrita e o viver se con(fundem), sigo eu nessa escrevivência a lembrar de algo que escrevi recentemente (...). (EVARISTO, 2009, p. 1).

Evaristo criou o termo escrevivência, para designar acontecimentos e fatos importantes vividos por ela ou por pessoas as quais estiveram ao seu redor, desse modo, essa escrita brota dos acontecimentos habituais, experienciados ou observados, e das memórias de fatos narrados no decorrer de

sua vivência. Evaristo nos lembra que a escrita é subjetiva e humanizadora, pois nela os leitores se encontram e se depa-ram com eventos similares, Segundo a escritora, *a nossa es-crevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos* (EVA-RISTO, 2020, p. 54).

A escrevivência se configura em uma forma de luta con-tra o racismo, o preconceito e o machismo que se inscrevem na sociedade brasileira contemporânea, denunciando as opressões e exigindo mudanças, reivindicando os direitos da mulher negra desde os mais básicos até os mais complexos, Evaristo narra em suas obras a escrita da existência, e faz com que as experiências de vida sejam lembradas e busca ressig-nificar através de palavras, valores distorcidos pela literatura europeizada, disseminada no Brasil. A autora destaca que:

O prazer da literatura é justamente perceber que ela tem ressonância e volta justamente para nós mesmas. A maior felicidade é perceber que você é lida entre os seus e que sua escrita tem sentido. O primeiro espaço que legitimou e valorizou o meu texto foi o movimen-to negro, especialmente as mulheres negras. (EVARISTO *apud* ALVES, 2016, p. 1).

Desta maneira, a literatura afro-brasileira descontrói es-tereótipos, renuncia às “verdades” impostas, liberta-se e, ao mesmo tempo que se liberta, participa na reconstrução da au-toestima das novas gerações. As mulheres são invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial, mas também pela lite-ratura brasileira, e quando se tornam objetos dela na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vá-rios, a respeito disso Evaristo destaca que:

Assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (EVARISTO, 2005, p. 205).

Assim, a escrita de Evaristo viabiliza a um pertencimento, ou seja, a figura da mulher negra passa a fazer parte e ter importância na sociedade, a partir das personagens criadas pela autora, o leitor se identifica e suas experiências literárias passam a significar o processo de firmação de sua identidade. A respeito dessa literatura contemporânea, que integra o negro como protagonista de seus anseios e realizações, Bernd, destaca que:

Não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciator que se quer negro. Assumir a condição negra e assimilar um discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos (BERND, 1988, p. 22).

Nos escritos de Evaristo, a voz feminina é destaque e condução para exaltar as condições em que a mulher negra está inserida socialmente, no intuito de refletir e relembrar fatos históricos ou pessoais, e assim através da textualidade mostrar as condições sociais e culturais dos afrodescendentes. Dito isso, Duarte e Fialho, enfatizam que:

São narrativas marcadas por intensa dramaticidade e conduzidas de forma a transpor para a literatura toda a tensão inerente ao cotidiano dos que estão permanentemente submetidos à violência em suas diversas modalidades. Barracos e calçadas, bordéis e delegacias compõem o território urbano em que se defrontam os excluídos de todos os matizes e gradações, mas deixando nítida na mente do leitor qual a cor da pobreza brasileira. No entanto, a autora escapa das soluções fáceis, não glamouriza o morro, nem investe no realismo brutal que termina transformando a violência em mercadoria. Seus contos aliam a denúncia social a um lirismo trágico, que remete ao mundo íntimo dos humilhados e ofendidos, tomados como seres sensíveis, marcados não apenas pelos traumas da vida lúmpem, mas também por desejos, sonhos, lembranças. (DUARTE e FIALHO, 2021, p. 3).

Nesse âmbito, na obra *Olhos D'água*, a maioria dos títulos dos contos que compõe a publicação são construídos pelo nome e sobrenome de seus protagonistas, entre esses, podemos destacar: Ana Davenga, Duzu-Querença, Maria, Luamanda, Di Lixão e Lumbiá. O prefácio de abertura aponta uma das assinaturas da autora, ou seja, escrever a partir de um lugar de expressão, que é também, sobretudo, a experiência de viver a narrativa e o quanto dessas obras negras e femininas se embaralham dentro das frágeis linhas que tentam separar, mas sem muito sucesso, a realidade da vida, ficção dos sonhos.

Dessa forma, tudo isso acaba por provocar a identificação imediata do leitor com a narrativa que está sendo lida e compartilhada. Como mencionado, a narrativa do livro é costurada e nutrida pelos gritos de personagens que florescem e mendigam, mesmo em silêncio, nos lugares de opressão e subserviência que lhes foram atribuídos ao longo da história. E é a partir dessa construção identificatória que passa a

se compor e marcar seu eu e sua representatividade no meio social.

Outrossim, Evaristo aborda, nessa coletânea de contos, assuntos como a fome, que é fator principal no primeiro conto da obra, assim como a desigualdade social, que é uma das grandes dificuldades dos afrodescendentes; ou em arranjar um emprego e ser tratado com o devido respeito no meio social, como configurado no conto “Maria”, ou a violência nas favelas e a falta de segurança, representadas no conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, ou ainda a gravidez na adolescência e a falta de instrução familiar, em “Quantos filhos Natalina teve?”.

São quinze contos que retratam as duras condições vividas pelos afrodescendentes, em que a autora dialoga com as demandas, por respeito, justiça e igualdade. Sua escrita toca fundo nos corações e mentes daqueles que se importam e buscam pelo mesmo ideal. Da mesma forma que nos conectamos com o tempo presente, podemos ir além das fronteiras geográficas, o aqui e agora permitem ir além e cruzar as fronteiras dos séculos e voltar ao começo e examinar as causas dessas cruzeiras humanas tão bem configuradas nas narrativas evaristianas.

Olhos D'água produz um belo entrelaçamento entre o assunto tratado e o lirismo no desenrolar da trama, em virtude do uso de estruturas de linguagem da autora, com finais precisos e conexões com a história. Histórias estas cheias de lágrimas, violência, linhagens, crenças e sentimentos. A voz não se cala diante dos acontecimentos narrados ou da natureza subjetiva da criação literária. Possivelmente por conta disso, a obra instiga comoção e leva o leitor por caminhos da dor poética, propiciados pela literatura.

Deste modo, Duarte a compara a uma das próprias personagens, Ponciá, do primeiro romance da autora, para relatar sobre as memórias que permeiam as obras de Evaristo recontando os feitos e efeitos das condições de vivências do povo negro representado em cada história.

Herdeira da memória familiar, Ponciá Vicêncio segue os passos de Conceição Evaristo, também esta herdeira da forte linhagem memorialística (no sentido amplo da expressão) na literatura afro-brasileira. Como Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, Conceição traz a narrativa dos despojados da liberdade, mas não da consciência. E a repetição insistente dessa presença desvalida nos incomoda e nos diz de uma aurora ainda à espera do sol... A fala diaspórica desses condenados da terra se articula de forma sincrônica e a posteriori, desconhecendo a encarnação do espírito de nacionalidade que marca boa parte da literatura brasileira canônica, a fim de desconstruir sua marcha triunfal suplementando-a com o prefixo afro. (DUARTE e FIALHO, 2021, p. 4).

Diante do asseverado, a literatura afro-brasileira não visa apenas os negros, mas busca ampliar esse público para que haja a efetiva valorização e uma reconstrução cultural, antes considerado negativo, agora passa a ter um olhar positivo. Além de desconstruir conceitos e estereótipos que rebaixem ou neguem o negro, essa literatura permite explorar elementos que elevam a sua condição e identidade.

Assim, aos poucos vamos conhecendo as vivências através das narrativas dessa autora e a partir de suas personagens percebendo as mudanças e o fazer literário para se constituir como sujeito e a partir disso, mudar a visão de mundo dessa sociedade que os renega. As personagens de Evaristo repre-

sentam a vivência de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem condições similares, que buscam melhorias de vida e ao longo do processo vão percebendo que as condições sociais, históricas e culturais os renegam a um lugar à margem da própria sociedade que vivem.

As mulheres negras desenhadas por Evaristo tentam se desprender das amarras que as prenderam por anos de subalternidade, e assim a autora dá altivez para que elas se refaçam e construam seus caminhos. Por assim dizer, Duarte destaca que:

Conceição Evaristo vem trazendo a público, desde o início dos anos 90, uma literatura que transita do poema para o conto e deste para o romance. Sua produção poética é marcada por certa diversidade temática. De início, destaca-se a presença de uma voz feminina que promove a denúncia e a reflexão, exalta a memória – afetiva ou étnica –, como instrumento capaz de constatar fatos pessoais ou histórico sociais, e canta a religiosidade híbrida brasileira, tudo isto no intuito de inscrever textualmente a realidade social e cultural dos afrodescendentes. Essa voz se faz audível ao abordar os aspectos da vida cotidiana da mulher, com seus dilemas e angústias, diante de uma sociedade marcada pelos valores patriarcais. (DUARTE e FIALHO, 2021, p. 1).

Antes apresentada apenas pelo gênero masculino, o que perpetuava nesse sistema, segundo Mata (2013), era uma *subjetivação enunciativa*, arraigado aos moldes patriarcais há tempos inserido ao meio, sobre as relações de poder e por *uma autorreflexividade*, o que imputa em mudanças no sentido de ver ou perceber a figura da mulher no meio literário, não como estereótipo de sexualidade ou subversividade, en-

tre outros, mas tê-la em suas potencialidades. Entre outras ponderações, semelhanças e diferenças, exigem reflexões que motivam o pensamento, voltado a atitudes de superação e de avanço histórico dos minorizados socialmente. Visto desta forma, Mata (2013), reforça que:

(...) pode-se perceber como as próprias mulheres se foram posicionadas ao longo dos tempos em relação a questões nacionais e específicas, locais e universais. Porém, note-se que essa mudança tem também a ver com o modo de ler o que as mulheres escrevem, isto é, as estratégias de leitura instrumentalizadas pela categoria do gênero a fim de fazer do ato de leitura uma mediação contra a centralidade de um sujeito flexionado por um único gênero, o masculino. (MATA, 2013, p. 152).

Desta maneira, o leitor passa a perceber os valores contidos na obra através da leitura, não nas verdades ou inverdades contidas e apresentadas, mas a partir de uma recriação formulada através da leitura, assim a distinção entre o gênero que está sendo evidenciado funciona como um processo de identificação, por isso faz-se tão valioso que a escrita feminina possua uma estratégia de leitura no intuito de visibilidade às questões que envolvam a metalinguagem sobre a mulher.

Diante do asseverado, notamos que mulheres escritoras possam trazer questões sociais visíveis diante do olhar feminino, e essa subjetividade com uma visão de dentro para fora é uma forma de inclusão, onde a representatividade a partir da obra possa expor os acontecimentos que representa muitas mulheres espalhadas pelo mundo todo que se identifica e passa a se posicionar e se reestruturar diante da decolonialidade.

A respeito dessa escrita feminina tomemos como exemplo as obras de Chiziane (Moçambique), autora de renome internacional, no sentido de que as personagens femininas de Chiziane dialogam com as de Evaristo, pois tira a mulher daquele lugar de subserviente e vai à procura de um posicionamento no meio social. Segundo Padilha (2013), a autora ao trazer a mulher como protagonista em suas obras, aponta dupla forma de exclusão:

Ao escolher as mulheres como símbolo de uma resistência ainda possível, Paulina mostra, por um lado, como elas foram e/ou ainda são cerceadas por leis tradicionais autóctones, e de outro, as limitações, igualmente impostas pelos usos e costumes transplantados pela colonização branco-europeia. A postura ética da ficcionista leva a denunciar a dupla forma de exclusão e a necessidade de se reverter a ordem patriarcal dominante. (PADILHA, 2013, p. 7).

Notamos que o preconceito estrutural arraigado à sociedade faz com que a exclusão social seja, em grande medida, às mulheres, que eram desmerecidas por serem negras e simplesmente por serem mulheres, desse modo a literatura africana e afro-brasileira visa sanar parte desses danos que provocaram o abafamento da cultura do povo negro e principalmente da mulher negra. Apesar da autora da citação estar tratando de Chiziane a ideia coaduna com as narrativas de Evaristo e, portanto, vemos que em relação à aceitação do negro e as mudanças de atitudes que desrespeitem e os menosprezem, nossa sociedade ainda carrega fortes resquícios do colonialismo, que devemos combater com veemência para que possamos viver em meio realmente equânime.

Desse modo, trabalhar a literatura afro-brasileira no ensino é uma ação que deve ser efetivada nas escolas, os que em grande maioria ainda relutam e passam pelo assunto de forma muito superficial, valorizam mais o ensino da língua portuguesa do que o ensino da literatura. E ao deixar de lado o exercício do letramento literário, o professor desvia de uma necessidade importante na vida do educando, atrofiando o exercício da leitura literária, pois como afirma Cosson (2021):

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2021, p. 16).

E para configurar suas experiências, algumas vividas, outras imaginadas, mescladas de ficção e realidades, Evaristo apresenta suas obras recheadas de reflexões, aprofundadas nas desigualdades raciais brasileiras, seus textos são valiosos retratos da vida cotidiana, ferramentas que apontam para a opressão racial e de gênero. Assim, seus escritos pretendem recompor a cultura e a ancestralidade, deliberadamente apagado pelas imposições lusitanas.

Com isso, Evaristo se destaca no meio literário pelo fato de trazer assuntos que antes eram renegados e desmerecidos por se tratarem de temas que envolvem as mulheres, às quais, paulatinamente, ganham espaços, permanecendo na luta pela igualdade em relação a competências e direitos. Nessa perspectiva, o destaque é para a mulher negra que se sobressai e alcança seus objetivos de independência e faz sua própria história, a autora justifica essa ideia e menciona que:

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos. (EVARISTO, 2020, p. 30).

Duarte (2020) ressalta que a escrita de Evaristo revela um realismo contundente e poético, as agruras e sonhos da maioria de nossa população, a autora investe no papel de intérprete de seu tempo, de seu povo, enquanto consciência crítica, exatamente desse tempo. Estar conectada a seu tempo, implica ir além das fronteiras geográficas, para captar não só “um difuso sentimento do mundo” segundo Drummond, mas sobretudo, realidades outras, no que tem de semelhante e de diferente da nossa realidade problemática, que exigem a reflexão e motiva o pensamento voltado para atitudes de superação e de avanço histórico. (DUARTE, 2020).

Notamos que a obra *Olhos d’agua* se divide em dois aspectos distintos que não se desviam mutuamente. A história que abre o início da obra (“Olhos d’água”) e a história do final da obra (“Ayoluwa, Alegria do Nosso Povo”) traçam um fio condutor, levantando questões sobre ancestralidade e identidade, temas que fizeram parte das vivências da autora ou que de certa forma, ela vivenciou. A história entre essas duas narrativas se desenvolve no desenrolar dos outros contos: “Ana Davenga”, “Duzu-Querença”, “Maria”, “Quantos filhos Nata-

lina teve?” “Beijo na face”, “Luamanda”, “O Cooper de Cida”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “Di lixão”, “Lumbiá”, “Os amores de Kimbá”, “Ei, Ardoca”, e “A gente combinamos de não morrer”. Todos cobertos por uma série de violência, que se multiplicará em temas diversos como estupro, assassinato, linchamento, fome e outros males que assolam o povo negro.

Podemos dizer que, a escrita de Evaristo é cativante pelo fato de a autora trazer temas de violência urbana e preconceitos que impactam. Entretanto a autora consegue descrevê-los com tamanha leveza, que prendem a atenção do leitor que deseja ir até o final.

Ao avaliarmos o processo literário de Conceição Evaristo em *Olhos d'água*, notamos um traço marcante da história que incorpora um lado violento, um “brutalismo poético”, entendido neste caso por apresentar linguagem dura e elementos semânticos da narrativa, mas não menos poético. Como destaca Duarte (2013):

[...] a autora vem firmando um estilo em que se nota a mão da poetisa a trançar linhas e contornos dos enredos. Em sua ficção, momentos da mais intensa candura são quebrados pela irrupção repentina da violência, tanto física quanto simbólica. E, ao contrário do que se vê em muitos autores, não busca Evaristo amenizar ou adocicar a dureza de um cotidiano marcado pelo tratamento o mais das vezes desumano de que são vítimas seus personagens. Do contraste ao sobressalto, as cenas ganham intensidade e chocam mais por seus efeitos do que pela exposição da violência em si. Tem-se, deste modo, o descarte tanto da brutalidade como espetáculo, quanto de sua naturalização como inerente ao processo histórico, ambas atitudes comuns nas representações midiáticas do negro. (DUARTE, 2013, p. 151).

Evaristo também usa o conhecimento de sua ancestralidade para nomear personagens inspirados nas culturas africanas bantu e iorubá. Essa intervenção se estende ao tema da narrativa, pois as referências às narrativas mitológicas africanas são apresentadas às vezes como poderosas metáforas, que se alternam, e às vezes como alegorias que podem se referir direta e/ou indiretamente à diáspora africana no passado brasileiro e seu impacto sobre nós.

A autora sugere um olhar que discuta questões sociais, culturais e religiosas relacionadas às adversidades em que o meio social impõe. Desse modo, suas narrativas levantam questionamentos e trazem à tona a necessidade de empatia, o que faz o leitor se colocar no lugar do outro, de entender o mundo pela perspectiva daquele que narra, de suas personagens e suas tramas. O que se observa em *Olhos d'água* é que a autora insere sua voz e ponto de vista autoral no texto sem abandonar o trabalho estético, fugindo do conteúdo sensacionalista de teor “panfletário”.

A poesia de Conceição Evaristo enfatiza a abordagem dos dilemas identitários dos afrodescendentes em busca de afirmação numa sociedade que os exclui e, ao mesmo tempo, camufla o preconceito de cor. A descrição da dor, do sofrimento negro e da sua desesperança faz-se de modo incisivo. (DUARTE e FIALHO, 2021, p. 1).

Evaristo tem seu trabalho voltado para protagonistas negras e como a própria autora comenta, é a partir das mulheres, que as histórias são contadas com um olhar de dentro para fora, então a autora dá vida às suas personagens para descrever a luta e a vivência das mulheres em meio a uma sociedade que deve aceitar as diferenças, no sentido de des-

cortinar a força e a presença da mulher como indivíduo social e protagonista de sua identidade e, a partir disso, conceituar novos sujeitos no cenário político e social.

Desse modo, o exercício da literatura e, principalmente, da literatura de expressão afro-brasileira, é viabilizar a cultura literária, colocando em evidência a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora de nossa sociedade, na qual se deve considerar os negros como sujeitos históricos e, valorizar os pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, na cultura (música, culinária, dança) e nas religiões de matrizes africanas.

Isso passa, claramente, pela problematização de raça e gênero que envolvem a constituição da identidade negra, ou seja, significa não apenas ler textos que tragam o negro como protagonista, mas discutir esse lugar, analisar em que medida esse protagonismo põe em xeque os ditames sociais. E, a partir destes conhecimentos, diminuir o preconceito estrutural existente em nossa sociedade.

• REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUIAR, Vera Teixeira de. Bordini, Maria da Glória: **Literatura: A formação do leitor: alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea.** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 44, p. 289-302, jul./dez, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. FIALHO, Elisângela Lopes: **Conceição Evaristo: literatura e identidade.** Agosto de 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira. Navegações.** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Seminário: **A escrituridade de Conceição Evaristo/ Conceição Mulher de Seu Tempo e de Seu País.** Itaú Social. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gisQomWUvUo>.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Rio de Janeiro. Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras.** Belo Horizonte, Maio de 2009. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 12 nov. 2022.

EVARISTO, Conceição. **A Escrituridade e seus subtextos/ Escrituridade: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEI-

DER, Liane. (Orgs.) **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, p. 201-212, 2005.

MATA, Inocência. Paulina Chiziane e a exposição de um ossário de interioridades mortais. In: MIRANDA, Maria Geralda de; SECCO, Carmem Lúcia Tindó. (Orgs.). **Paulina Chiziane: Vozes e rostos femininos de Moçambique**. Curitiba: Appris, 2013.

PADILHA, Laura, Capulanas e vestidos de noiva: Leitura de romances de Paulina Chiziane. In: MIRANDA, Maria Geralda de; SECCO, Carmem Lúcia Tindó. (Orgs.). **Paulina Chiziane: Vozes e rostos femininos de Moçambique**. Curitiba: Appris, 2013. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/literafro/arquivos/Artigo_EAD_Faces_do_negro_na_literatura.pdf. Acesso em: 06 out. 2022.

DUARTE, Eduardo de Assis. Faces do negro na literatura brasileira. **Literafro – o portal da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1676-eduardo-de-assis-duarte-faces-do-negro-na-literatura-brasileira>. Acesso em: 06 out. 2022.



Capítulo 2

A DUPLICIDADE NARRATIVA EM “DEZESSEIS PALAVRAS QUE CHORAM”

*Luciana Raimunda de Lana Costa
Aroldo José Abreu Pinto*

- **PRIMEIRAS CONCEPÇÕES**

Dentre as muitas perspectivas e concepções do texto literário, provocar e estabelecer parâmetros para a fantasia e a ficção é a que melhor representa a ação de “literar”, pois fantasiar e ficcionalizar aparecem como forma de completar o ser humano em sua vida e meio social. Isto porque produzir e fruir uma obra literária

[...] se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares [...]. (CANDIDO, 1996, p. 82-83).

A literatura possibilita a sensação de completude e incompletude, bem e mal, inserção e não-inserção e por isso humaniza no sentido amplo da palavra. Pelo não dito ou, ainda, os “vazios” da obra ela (a literatura) remete inferências ao leitor, possíveis concepções perceptíveis no texto. Apesar de que, em se tratando de sentidos produzidos, a obra “[...]” permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura. (JOUVE, 2002, p. 25.) A possibilidade discursiva destaca-se pela sua direta aproximação com o sujeito literário, especificamente com o narrador. Este, é analiticamente elaborado com o intuito de perspectivar a narrativa.

Neste percurso, a obra constitui-se de literariedade, ou seja, de forma e conteúdo. Pode explorar recursos literários como figuras de linguagem, as relações de verossimilhança, ritmo e sonoridade. Apesar de que não se trata de seguir regras ou características físicas em uma obra, pois “[...]” com o tempo, o que constitui o valor de uma obra não decorre mais

de sua escrita, mas do sentido que ela veicula”. (JOUVE, 2012, p. 48). A forma a que nos referimos é possuidora de plurissignificação além das impressões do enunciador/autor.

A função estética da obra evidencia que “[...] a literatura pertence, tradicionalmente, ao domínio das artes, em contraste com as ciências ou o conhecimento prático, e o seu meio de expressão é a palavra [...]” (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p. 9). Portanto, a realidade é perspectivada, relativizada conforme a plurissignificação da obra.

Ao assumir o papel de sujeito enunciador da obra, é recorrente o narrador adotar múltiplas vozes e, assim, presumir um leitor, pois “[...] o texto quer que alguém o ensine a funcionar”. (ECO, 1979, p. 37). Significa dizer, pois, que a obra assume-se como manifestação, social, linguística e de sentido.

Na crônica “Dezesseis palavras que choram”, de Roberto Pompeu Toledo, o processo de plasticidade do narrador é explícito e expõe, de forma cômica e irônica, os desvios cometidos por uma autoridade política em uma real situação de uso da língua e incorrendo em crime racial. Nosso desafio, portanto, é analisar os elementos: narrador, leitor bem como os indicativos linguísticos e de preconceito presentes na narrativa. Selecionamos para nossa discussão e análise o título, o *lead* e algumas expressões presentes na crônica.

Neste sentido, utilizamos como aporte teórico, sobre a conceituação do gênero crônica, as postulações de Antonio Candido (1992), Jorge de Sá (2005) e Massaud Moisés (2005). Discorremos sobre a configuração e a plasticidade do narrador e os vazios discursivos deixados ao narratário, valemos, portanto, da perspectiva de Mikhail Bakhtin (2014) e Vicente Jouve (2002, 2012), respectivamente.

O capítulo é constituído de três partes: em um primeiro momento pontuamos as várias concepções produzidas sobre o gênero; desde o caminho percorrido e a tensão existente sobre a sua importância e definição. Num segundo momento, contextualizamos a crônica em estudo; desde o seu enredo ao acontecimento sociopolítico que deflagrou a crônica de Toledo. E, no terceiro passo, fazemos considerações acerca das leituras e sentidos possíveis de serem apreendidos a partir da narrativa *corpus* deste artigo.

• A CRÔNICA, UM GÊNERO EM RECONFIGURAÇÃO

Os registros referentes a crônica remetem à Idade Antiga, pois a etimologia da palavra mostra sua origem que vem do idioma “[...] grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocabulário “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica [...]” (MOISÉS, 2005, p.101).

Em suas origens consta estreita relação com a historiografia, ou seja, relatava acontecimentos, e feitos de importantes personalidades da nobreza e pessoas ocupantes de altos cargos. Aproximava-se, pois, do registro histórico, mas “[...] não sem ostentar traços de ficção literária. [...]” (*Ibidem*). Assim como sua solidificação, a transformação do gênero é inegável, pois no século XIX, com o surgimento da Imprensa, a crônica passou a ser utilizada como forma de registro de acontecimentos comuns, inerentes à sociedade em geral.

A concepção que temos no Brasil sobre crônica é totalmente diversa do que se tem no mundo. Essas diferenças incorrem em discussões e debates sobre esse gênero. Envolve

campos do pensamento como a História, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia. Estes campos do pensamento não servem (necessariamente) para enquadrar o texto no gênero, mas auxiliam a manifestação contida na crônica.

Entre as provocações reflexivas sobre o gênero Crônica, a função tem espaço cativo. Várias são as opiniões que circulam, mas, na prática, elas convergem para a plurissignificação da crônica. Valendo-se dessa multissignificação o gênero tem sua importância por

[...] ensinar o leitor a ver mais longe, muito além do factual. Isto só é possível quando o fato, os personagens e a preocupação estética revelada na estruturação do texto se associam para que o resultado final alcance a empatia com o leitor. Uma empatia que significa a cumplicidade entre quem escreve e quem lê, mas também a elaboração de uma linguagem que traduza, para o leitor, as muitas linguagens cifradas do mundo. Portanto a função da crônica é aprofundar a notícia e deflagrar uma profunda visão das relações entre o fato e as pessoas, entre cada um de nós e o mundo em que vivemos e morreremos, tornando a existência mais gratificante [...](SÁ, 2005, p.56)

Conceituar o gênero crônica perpassa por ações de reflexão e complexidade, isto porque sua narrativa estabelece diálogo com a cotidianidade, mas de forma artística como em uma espécie de recorte sobre o mundo e, assim, “[...] ensina conviver intimamente com a palavra, fazendo que ela não se dissolva de todo ou depressa demais no contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor a sinta na força dos seus valores próprios” (CANDIDO, 1992, p.15).

Da ordem do “entremeio”, entre a preocupação do diálogo com o leitor, a Literatura e o Jornalismo, a narrativa da

“[...] crônica brasileira bem realizada participa de uma língua geral lírica, irônica, casual, hora precisa e hora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo, ou por uma espécie de monólogo comunicativo”. (CANDIDO, 1992, p.15). Por sua produção transitar entre as três situações mencionadas e angariar para si substância artística pautadas no não dito e nas imagens produzidas pelo enredo, tentar encaixar o gênero em um padrão pré-definido acaba por se tornar uma atividade insignificante.

Sendo assim, à composição da crônica “[...] menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo, a variedade, a finura e argúcia na apreciação, a graça na análise de fatos miúdos e sem importância, ou na crítica de pessoas” (COUTINHO, 1999, p.121). É imperativo salientar que o autor se refere aos temas ou acontecimentos “sem importância”, mas a arte com que o cronista os retrata emparelha-se a outros gêneros literários e artísticos.

Possuidor de uma linguagem de fácil acesso, o gênero crônica provoca dissonâncias entre pesquisadores e autores literários quanto a sua regulamentação e ao seu hibridismo originário e estrutural. As razões para essas diferentes opiniões vão desde a efemeridade do gênero ao curto tempo em que é produzida, uma vez que sua publicação em jornais e revistas costuma se dar diariamente.

Em se tratando de teor discursivo e estético, “[...] o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão [...]” (CANDIDO, 1992, p. 14). Isto, significa dizer que a crônica prima por simplicidade enquanto tema.

Entretanto, a forma e o conteúdo de cada narrativa fazem com que o gênero se modifique e solidifique ao longo tempo. Assuma caráter plurissignificativo e híbrido. A síntese associada ao vigor estético de uma crônica não lhe retira o status de obra literária ou desmerece a sua configuração enquanto arte. A linguagem, em consonância com a atualidade, aproxima o leitor da narrativa e o caráter sintético estimula e favorece a leitura.

- **“DEZESSEIS PALAVRAS QUE CHORAM”, O ENREDO**

A narrativa da crônica é construída sobre uma crítica por inadequação discursiva em situação comunicativa: durante a entrega de escrituras de casas populares, em Brazlândia. A crônica de Toledo também faz alusão à denúncia de racismo contra uma autoridade política: um episódio real em que o governador do Distrito Federal, Joaquim Domingos Roriz, refere-se a um oponente político como “crioulo petista”.

Diante do fato, o narrador de “Dezesseis palavras que choram” estrutura uma defesa para Roriz alicerçada em possíveis argumentos apresentados pelo político. Vale-se de recursos como figuras de linguagem, letras maiúsculas e significações da palavra “crioulo” para evidenciar o “pandemônio sintático” produzido pela oratória de Roriz.

Ao longo do texto, o narrador utiliza-se da (des)construção frasal de Roriz e evidencia o segundo crime do político: o desvio linguístico e de sentido. Enquanto discorre sobre o enunciado mal formulado por Roriz, o narrador apresenta três correções para a frase pronunciada pelo governador e conclui afirmando que o político “não sabe o que diz”.

- **O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DA PRODUÇÃO DA NARRATIVA**

Em sua constituição, a literatura é marcada e atravessada por outras artes, discursos e teorias. Isto porque “[...] o texto literário envolve dimensões históricas e ideológicas” (PROENÇA FILHO, 2007, p.36). Percebemos isso ao observarmos o estreitamento de sentidos entre o contexto sociopolítico e a obra em estudo. Joaquim Roriz foi um governador que se tornou bastante conhecido, não pelos seus feitos governamentais, e, sim, pelos vários escândalos que culminaram em sua ruína como político em 2010. Uma das investigações mais inusitadas e que levou a derrocada de Roriz foi o Bezerro de Ouro, o nome vem da explicação do então governador quanto a um cheque no valor de 2,2 milhões de reais, feito pelo empresário Nenê Constantino. Questionado, o governador alegou que seria para comprar um óvulo de uma bezerra na Universidade de Marília.

Outro fato que marcou a vida política do governador e que afetou em grandes proporções a cidade: o planejamento e a desapropriação das favelas no centro de Brasília. Apesar da criação de assentamentos a um valor baixo de compra e receber elogios da ONU, a má formação e execução do plano ocasionou um caos urbano. Brasília, sem capacidade para receber 2,5 milhões de pessoas, teve um crescimento exponencial e um aumento na população de rua, elevando os níveis de desigualdade e miséria, situação que devastou com o projeto e, conseqüentemente, a população.

Mais escândalos envolvem o nome de Roriz, como os Irmãos Cortopassi, que faziam esquemas de concessões de empréstimos, ação desmantelada pela Grupo de Atuação Espe-

cial de Combate ao Crime Organizado (GAECO). Roriz é citado, em 1993, em uma CPI, quanto a fraude de Comissões de Orçamento do Congresso Nacional. Em 2009, a Polícia Federal cita o político na operação Caixa de Pandora, onde Durval Barbosa teria feito as gravações que incriminaram José Roberto Arruda, em detrimento das eleições de 2010, podendo ajudar e influenciar o cenário a favor de Roriz.

Entre as denúncias recebidas, constam a de racismo e ódio quanto a adversários políticos, como exemplificado na crônica de Toledo e o estímulo para que seus eleitores expulsassem e rechasassem quem fosse contra sua candidatura, alegando que estava agindo com solidariedade, prometendo que não cobraria impostos de pessoas pobres. O deputado Wany de Roure, no dia 4 de fevereiro de 2002 protocolou a notícia-crime contra Joaquim Roriz no Superior Tribunal de Justiça (STJ) sobre o crime de racismo e exigindo julgamento baseado em discriminação racial e política.

- **SENTIDOS POSSÍVEIS EM “DEZESSEIS PALAVRAS QUE CHORAM”**

Muitos mais que simplesmente um texto produzido com características e qualidades específicas, a obra literária “[...] é, ao mesmo tempo, um objeto linguístico e um objeto estético (PROENÇA FILHO, 2007, p.42). Isto significa que a sua apreciação deve ser feita a partir de um dos elementos estruturantes e complementares no interior da narrativa literária: o leitor a que se destina. Podemos dizer, portanto, que o leitor “[...] dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem

enquanto criador. [...] o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra” (CANDIDO, 2000, p. 33).

Assim como enredo, narrador, personagem, espaço, tempo e os vários elementos narrativos, o leitor é inserido na obra por intermédio dos vazios da narrativa, atribuindo-lhe sentidos. Por consequência, o leitor assume a função de co-autoria da obra em um processo de reestruturação do que vê/ouve/lê. Ou seja, ler “[...] longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário” (JOUVE, 2002, p. 61). Isto significa que o texto apenas existe a partir de sua leitura.

Em um processo dialético o leitor interage com o texto valendo-se da própria história, cognição, contexto social e afetivo. Por meio das entrelinhas, constrói o que é dito em uma ação conjunta com o narrador e, portanto, constitui-se como aspecto crucial para a existência da obra. É o leitor que atribui “horizonte de expectativas” como refere-se Jauss (*passim*, 1994). É também o leitor que faz o processo de fruição da obra pela perspectiva jaussiana, ou seja, a comprovação ou não do horizonte de expectativa do leitor.

A crônica de Toledo provoca o leitor desde o título: “**Dezesseis palavras que choram**” (VEJA, 2002, p.106, negrito da revista). O destaque no título convoca o leitor a atentar-se para o que está escrito. A personificação de “palavras” repassa o sentido de aversão total e uma associação negativa para o leitor. Pressupõe algo ruim, mas também remete à fantasia e indagação dos motivos pelos quais acontece esse choro. Já a quantidade dessas palavras delimita o discurso e sua abrangência. Deixa a inferência para o leitor que nada a menos ou a mais do que o político proferiu deve ser analisado.

O título da narrativa abre espaço, ainda, para pensar que até as próprias palavras lamentaram a construção e o sentido do que foi dito. É como se já pelo título o narrador convidasse: “Escolha um caminho: pela fantasia curiosa ou pela aversão ao sofrimento e venha descobrir sobre o que trata a crônica”. Assim, por inferências, o narrador da obra em estudo estabelece um pacto com o leitor. Para este, [...] ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto (ZILBERMAN, 2021, p. 18).

Ao continuarmos a leitura outra parte do texto chama a atenção o *lead*. Também em negrito o anuncia: “**Uma frase do governador do Distrito Federal transforma-o em réu de duplo crime: racismo e atentado ao idioma**” (VEJA, 2002, p.106, negrito da revista). Ao adicionarmos a construção do enunciado percebemos que o narrador contrapõe “uma” e “duplo” para enfatizar e persuadir o leitor na percepção de que a consequência ao referido ato do político acompanha a gravidade da falta cometida.

Ainda no *lead*, o narrador chama a atenção do leitor por fornecer mais um indício sobre o que trata o texto. Entretanto, não fornece todos os detalhes do ocorrido, além de chamar a atenção para o cargo exercido por Roriz. Retira deste um possível direito de ignorância ou engano. Como se dissesse: “Roriz é governador e deve responder pelo cargo que ocupa”.

Além desse “vazio” deixado pelo narrador, o *lead* ainda destaca que não se trata de um governador qualquer, mas sim do “**governador do Distrito Federal**”, logo o cargo é um dos mais observados e, automaticamente, responsável por *status* diferenciado a quem o ocupa. Nesse ponto, o narrador despersonaliza o sujeito Roriz e ratifica a aversão pelo pronunciamento do político.

Outras expressões que se destacam no *lead* são “réu” e “crime” porque remetem à ideia de julgamento e ambientação de um tribunal. Dito de outra forma, “[...] ser réu implica estar em processo de julgamento: é nessa situação que entra a atualidade da crônica: Roriz ainda não foi julgado, o leitor pode – e deve – como cidadão ser juiz também” (MACEDO; PINTO, 2013, p. 251). Com a afirmação do *lead*, Toledo não só propõe julgamento/condenação à Roriz como convida o leitor a também participar no decorrer da narrativa da análise do caso e decidir o destino do acusado.

O narrador ainda vale-se de uma hipérbole na construção do *lead*. Existe crime de racismo, mas não existe um de má formulação linguística. Neste sentido, o narrador utilizou a figura de linguagem para ampliar a “acusação jurídica” contra Roriz dentro da crônica e atribuir o efeito de comicidade para despertar o interesse do leitor pela leitura com o aumento da expectativa por saber quais são essas “dezesesseis palavras” que tornaram o governador um criminoso e, quem sabe, evitá-las.

- **A DUPLICIDADE NARRATIVA**

Outro elemento marcante na crônica é o narrador. Toda a narrativa traz consigo um sujeito literário que conta a história que está sendo narrada. Isto significa que narrador e autor real não são a mesma pessoa. Mas que “[...] o narrador tem um papel fundamental de mediação e síntese” (PINTO, 1999, p. 90) dentro da obra, pois é uma espécie de

“[...] autor-narrador, que se outorga o direito de representar a realidade ‘à sua maneira’ e que tem o poder particular de considerar e avaliar essa realidade repre-

sentada, a voz que organiza as demais vozes do texto torna-se responsável pela ‘impressão de verdade’ [...]”. (*Ibidem*, p. 90- 91).

Podemos dizer, portanto, que ambos (narrador e autor) “recebem um significado totalmente diferente quando eles são introduzidos como portadores de uma perspectiva linguística, ideológico verbal particular, [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 117), pois apesar de se imbricarem em um espaço físico, são seres diversos/diferentes no plano ideológico e em todas as nuances implicadas pela ideologia com a qual se identificam.

Na obra em estudo, o narrador inicia com perfil onisciente e permite a inferência de ser conhecedor de todo o caso contra Roriz. Deixa o leitor perceber que (que ele próprio, narrador) se trata de alguém culto e que visualiza um leitor capaz de acompanhá-lo, um “[...] ‘narratório oculto’” (JOUVE, 2002, p. 42). Ou seja, o narrador objetiva um leitor que “[...] Não é descrito, nem nomeado, mas implicitamente presente pelo saber e pelos valores que o narrador supõe no destinatário de seu texto” (*Ibidem*). Em um jogo implícito, o narrador propõe ao leitor que não faz questão de alcançar um número grande de leitores, mas que os alcançados entendam sobre o que ele fala.

Podemos perceber esse comportamento do narrador pela linguagem selecionada para seu discurso, em expressões como: “acérrimo”, “detenhamo-nos”, “Pasquale”, “pandemônio sintático”, “transgressor da gramática”, “eis-nos” e, até mesmo, palavras em francês. Da mesma forma que essas expressões indicam um narrador com conhecimento linguístico, também permite a inferência de um narratório “[...] modelo de todos os leitores abstratos ou virtuais que as diferentes

teorias da leitura procuram definir [...]”. (*Ibidem*, p.43). Ainda pelos vazios deixados, o leitor se vê desafiado a pesquisar sobre o que o narrador fala: “Quem é Roriz? ”, “Quem é Pasquale? ”. A escolha do perfil culto confere autoridade linguística ao narrador. Perpassa a ideia de que o narrador conhece as regras que circundam a linguagem e, portanto, possui um maior poder de convencimento sobre o leitor.

No sétimo parágrafo da crônica o narrador parece mudar. Assume a oralidade da língua e até mesmo uma linguagem coloquial e angaria para a obra o hibridismo composicional. Logo,

[...] é construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas. (BAKHTIN, 2014, p.110)

O narrador fala diretamente com o leitor. Questiona-o, obriga-o a refletir: “ Não **pegou**? Tal linha parece **forçada**? Há outra. A de que tudo **não teria passado** de brincadeira (grifo nosso)”. O “Não pegou” intertextualiza a gíria muito comum de “Não colou? ”. O narrador possuía a alternativa de questionamentos e linguagens diferentes, como “Não concordou? ”, ou, ainda, “Não aceitou a ideia? ”. Entretanto, optou pela palavra “pegar”, mais acessível ao leitor e configura ao texto um status de irreverência e comicidade. Utiliza-se de um “tom jocoso da expressão, que tanto pode ser uma gíria incorporada à fala pela consagração do uso, quanto um termo pouco usado, que causa em nós uma surpresa que soa de forma engraçada” (SÁ, 2005, p. 33). As expressões em destaque fogem do discurs-

so do primeiro narrador: erudito e extremamente preocupado em passar a imagem de intelectual, conectado aos conceitos linguísticos, reflexivo quanto à problemática discutida.

Há ainda os marcadores linguísticos que apelam para uma concordância do leitor em “O governo do Distrito Federal **até** identificou o destinatário da frase. Seria **um certo** Marinalvo Nascimento, [...]” O uso da palavra “até” denota uma argumentação forçada e que é sustentada pela expressão “**um certo**” que ressalta o anonimato apesar do nome em sequência. Nesse sentido, a narrativa utiliza-se de ironia, pois ela é “[...] particularmente expressiva na linguagem falada” (PROP, 1992, p. 125). As expressões elencadas permitem a inferência de que a linguagem e o narrador foram modificados. Abrem espaço, ainda, para que o leitor perceba a tentativa de aproximação por parte do narrador.

Ao assumir o caráter de defesa jurídica, o narrador de “Dezesseis palavras que choram” insere na obra mais um aspecto que a torna plurilíngue. Assume para si a discursividade presente em introduções de um julgamento “Se as palavras de Roriz merecem ou não condenação será o nosso tema”, como se fosse um promotor analisando o caso: “Vejam as linhas de defesa de que disporia o governador”, ou mesmo uma conclusão de inquérito, pedindo a condenação de algum acusado: “Conclusão: Roriz deve ser condenado não por racismo, mas porque não sabe o que diz”. As características jurídicas atribuídas ao texto “[...] estratificam a sua unidade linguística e aprofundam de um modo novo seu plurilinguismo” (BAKHTIN, 2014, p. 125). Contrariando o que muitos teóricos colocam sobre narrativa curta, a crônica de Toledo tem força de representação literária, pois direciona o leitor a pelo menos três níveis de leitura:

[...] sensorial, emocional e racional. Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere. (MARTINS, 1986, p.37).

Percebemos o nível sensorial na narrativa quando o narrador escreve a frase de Roriz em maiúscula, chamando a atenção do leitor com *lead* e a personificação de palavras. A leitura passa ao nível emocional quando expõe ao leitor que alguém passou por uma situação vexatória – racismo. E, por fim, alcança o racional ao convocar o leitor à análise do caso contra o governador. Isto permite a inferência de que as percepções sobre a leitura da obra de Toledo são concomitantes em se tratando níveis de leitura e receptividade, mas também que é uma obra completa em se tratando de forma e conteúdo, além de contribuir para solidificação do gênero enquanto obra que se perpetua pelo tempo, uma vez que sua temática enfatiza algo que dialoga com contemporaneidade de todas as épocas: o preconceito e o racismo.

- **A AUTO TRAIÇÃO DO NARRADOR**

Longe de ser uma realidade apenas em países colonizados em sistema escravocrata, como o Brasil, o racismo é um axioma universal. Isto significa que o racismo é “[...] uma concepção ideológica e não simplesmente uma postura isolada de pessoas ignorantes ou intolerantes, está para além de manifestações expressas em atos físicos ou verbalizações injurio-

sas individuais” (SILVA, 2018, p. 17). Articula-se e se reformula conforme a circunstância e o contexto.

Antes de ter um caráter segregador, o racismo funciona como mecanismo de dominação de uma raça sobre a outra e, portanto, “[...] pode incidir, conscientemente ou não, sobre a visão que o branco tem sobre o negro, podendo ser refletido na estrutura da psique do mesmo” (SILVA, 2018, p. 18). Em outras palavras, ainda que imperceptível a um olhar menos atento, o racismo permanece em dormência. É um comportamento que urge ser refreado na sociedade.

Entre as muitas formas de racismo, existe uma que dificilmente é punida. Um comportamento muito comum entre as pessoas: racismo disfarçado de aproximação ou, ainda, por uma pseudo inconsciência sobre o assunto. Referimo-nos àquele que “costuma aparecer de maneira dissimulada, sendo por vezes de difícil identificação mesmo para aqueles que sofrem na pele os seus efeitos” (OLIVEIRA, 2004, p.82). Esta atitude, tão recorrente na vida real, é demonstrada na crônica de Toledo.

Como dissemos anteriormente, o contexto da produção da crônica é o crime de racismo cometido pelo governador do Distrito Federal Joaquim Roriz ao referir-se como “crioulo” a alguém que assistia seu discurso político. Diante do fato ocorrido, o narrador cria ironicamente uma defesa para o acusado. Entretanto, o próprio narrador se trai discursivamente. “No Brasil da escravidão, o crioulo se opunha ao **africano**. **Este era o escravo** ainda da primeira geração, nascido na África. **O crioulo** era o já nascido no Brasil. **Filho de uma escrava** que *deu cria*” (TOLEDO, 2002, grifo nosso, itálico do autor).

Em um olhar mais atento, sob o discurso histórico e pseudo-defensivo, observamos que as expressões escolhidas pe-

lo narrador mostram um costume enraizado/sedimentado na cultura brasileira de chamar alguém sequestrado em sua terra natal e escravizado no Brasil como SER-ESCRAVO. Ninguém é ou foi escravo, mas sim, escravizaram-no.

Apesar da problemática linguística, a intencionalidade do discurso do narrador parte da premissa de evidenciar o preconceito cristalizado historicamente dentro da cultura brasileira e normalizados/normatizados como recorrência discursiva.

As expressões destacadas poderiam ter sido substituídas por outras, como, por exemplo, “Esta era a pessoa que fora escravizada...”; chamavam de crioulo...”; “Filho de uma mulher escravizada...”. Se houvesse essa troca de linguagem, além da expressividade comprometida, a crônica não causaria incômodo ao leitor e deixaria de evidenciar o racismo linguístico e estabelecido como atitude normal e sem maiores consequências.

Há que se lembrar que a linguagem é representação ideológica. Fazendo essas escolhas, o narrador evidenciou/concretizou um aspecto que é muito comum: o discurso racista impregnado na sociedade brasileira, bem como seu apagamento por parte de quem o pronuncia ou ouve.

A crônica evidencia de forma bem-humorada e ao mesmo tempo satírico-irônica o preconceito que está impregnado em Roriz, no narrador e até mesmo no leitor menos atento que concorda com as argumentações sem analisar criteriosamente o formato do discurso da suposta defesa.

• ÚLTIMAS CONCEPÇÕES

A obra de Toledo é um exemplo de crônica escorregadia à classificação dado o seu caráter dialógico, intertextual e

plurilíngue. “Dezesseis palavras que choram”, muito além de um gênero que atende (ou não) a critérios, seja por qual visão teórica, é um convite à reflexão. O narrador (ou narradores) aponta para dois prismas: o ponto e o contraponto, a tese e a antítese e, assim, constrói e desconstrói a possibilidade de defesa para o pronunciamento de Roriz. Estabelece um vínculo racional com leitor nas primeiras linhas e evidencia a sua capacidade de análise, livre de arroubos emocionais. Cria no leitor a oportunidade de perceber o racismo como realmente é, desde a experiência às dimensões de suas consequências.

A crônica analisada possui literariedade porque o narrador se apropria do uso da linguagem e produz imagens para o leitor. Abandona o texto jornalístico e recria a situação acontecida com o próprio olhar, em linguagem e forma próprias. Os parâmetros do narrador são o efeito que a crônica produz no leitor em uma relação dialética, ou seja, que o leitor perceba a sua intenção. No caso, a condenação do político por racismo e por mau uso da língua, mas também torna réu o leitor e todas as pessoas que passam pela prática de utilizar o discurso de forma racista, ainda que sem perceber, seguindo um costume centenário de estigmatização racial e social.

• REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés-do-chão**. In: _____ [et al.]. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a formação do homem.** Textos de Intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 8. Ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. - (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

COUTINHO, Afrânio. **Ensaio e crônica.** In: _____. (Org.). A literatura no Brasil. 5. ed., São Paulo: Global, 1999, v. 6. p. 117-142.

DANZIGER, Marlies K.; JOHNSON W. Stacy. **Introdução ao estudo crítico da literatura.** São Paulo: Cultrix, 1974. Tradução de Álvaro Cabral com a colaboração de Catarina T. Feldmann.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

JOUVE, Vincent. **A Leitura.** Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

MACEDO, Ricardo Marques; PINTO, Aroldo José Abreu. Dezesseis Palavras que choram: uma leitura da (des)construção da linguagem na crônica de Roberto Pompeu Toledo. **Revista Alêre:** versão eletrônica. V. 8, n. 2 (2013). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/477>. Acesso em: 12 de set. 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOISÉS, Massaud. **A criação Literária - Prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2005, p. 101-120.

OLIVEIRA, Luís R. Cardoso. **Racismo, Direitos e Cidadania**. Estudos Avançados: 2004, 18 (50). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a09v1850.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2020.

PINTO, Aroldo José Abreu. **Literatura descalça: a narrativa “para jovens” de Ricardo Ramos**. São Paulo: Arte & Ciência, Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. Editora: Ática S.A., São Paulo, 1992.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Francisco. **Macaco: reflexões sobre um país racista**. Maringá: Editora Viseu. 1. Ed. 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405836745/Macaco-reflexoes-sobre-um-pais-racista#>. Acesso em: 05 de set. 2020.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Dezesesseis palavras que choram. **Revista Veja online**. 13 de fev. 2002. Disponível em <https://veja.abril.com.br/acervo/#/edition/1738?page=106&s>

ection=1&word=Edi%C3%A7%C3%A3o%20de%2013%2F02%
2F2002. Acesso em: 29 de ago. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** [livro eletrônico] / Regina Zilberman. Curitiba: Ibpex, 2012. (Série literatura em foco).



Capítulo 3

MANIFESTAÇÃO DE BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

Clarice Freire Zuffo
Gerenilda Correa C. D. O.
Marta Barbosa da Silva

• INTRODUÇÃO

Para as definições que se têm acerca do que de fato seria *bullying*, as noções que se convergem são - atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos, praticados por uma ou por grupo de pessoas da mesma, na maioria das vezes, causando sofrimento e tristeza a vítima.

Para Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para ser dada como *Bullying*, a agressão física ou moral deve apresentar quatro características: a intenção do autor em ferir o alvo, a repetição da agressão, a presença de um público espectador e a concordância do alvo com relação à ofensa. “Quando o alvo supera o motivo da agressão, ele reage ou ignora, desmotivando a ação do autor”, explica à especialista.

A ideia é expor este assunto com mais afinco na educação infantil e nos anos iniciais, e chamar a atenção dos educadores, para o problema camuflado entre a inocência e o *bullying*. Nos dias atuais, é normal vivenciarmos atitudes de violência em toda sociedade, e temos acesso a elas por muitas fontes tecnológicas.

Segundo Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entrevistada pela revista Nova Escola, que publicou matéria sobre o tema, existem situações que saem da curva do que faz parte do desenvolvimento infantil. São posturas agressivas e humilhantes com relação ao outro. Um exemplo: a criança de quatro anos, vez ou outra, faz xixi na calça porque não consegue segurar. Alguns coleguinhas dão um apelido vexatório para ela, riem quando

o problema acontece, apontam e chamam a atenção dos demais para o fato. Isto é Bullying.

Por muito tempo os professores viam este cena exemplificada por Ramos como atitudes de crianças ou como aprenderam com Freud que os aspectos emocionais desta fase estavam relacionados aos comportamentos passivos e ativos, e que o ambiente emocional criado pelos pais pode produzir efeito durador na vida da criança. nesta fase inicial da vida a criança repete falas e atitudes, seus hábitos de necessidades fisiológicas, primeiras falas e porque não os primeiros atos de violências, refletidos na ação dos pais.

Como afirma Telma Vinha: “Muitas vezes, o professor, em vez de mostrar como resolver a briga com uma conversa, incentiva a paz sem o senso de injustiça, pois o submisso não dá trabalho” (Revista Nova Escola, 2009).

Na concepção de Cléo Fante, educadora. Concretiza da seguinte maneira o crescimento desse tipo de violência na escola voltado para a educação infantil. “É uma das formas de violência que mais cresce no mundo”. Lapidar profissionais para perceber o momento da criança, para não se tornar uma atitude frequente no seu cotidiano escolar.

• DESENVOLVIMENTO

A lei nº 13.185 de 06 de Novembro de 2015 institui o programa de combate a intimidação sistemática do bullying, em seu Art. 1º:

No contexto e para os fins desta lei considera de Bullying todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre de motivação evidente praticado por indivíduo ou grupo contra uma pessoa ou mais com

objetivo de intimidar ou agredir, causando dor e angústia a vítima em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015 p.13).

Há apenas dois anos criou-se a lei para amparar e proteger as vítimas e punir os agressores, na maioria dos casos ajuda-se o agressor a entender sua própria identidade, no Brasil recentemente é que foi tratado pelas autoridades como um problema social.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), estima que 42% das crianças atingidas não falam sobre o problema nem mesmo com amigos e colegas. Segundo a afirmação da autora Cléo Fante, explica que a sociedade sueca foi uma das primeiras a estudar esse tipo de comportamento que acabam se estendendo para outros países que se preocupam com o avanço deste tipo de violência. (FANTE, 2009).

A própria lei deixa explícita como se caracteriza o este tipo de violência:

Art. 2º: Caracteriza – se para que aconteça a ação do Bullying quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e ainda: I ataques físicos; II insultos pessoais; III comentários sistemáticos e apelidos pejorativo; IV ameaças pro quaisquer meio; V grafites depreciativos; VI expressões preconceituosas; VII isolamento social consciente e premeditado e VIII pilherias. [...]. (BRASIL, 2015).

Para Pereira (2002):

Esse tipo de violência é descrito como abuso sistemático de poder, pois são comportamentos agressivos exercidos por um ou mais indivíduos sobre os outros e identi-

fica-se pela intencionalidade de magoar alguém. De acordo com (SMITH SHARP, 1994 apud PEREIRA, 2002)

Já Neto (2005, p. 165) “além do caráter repetitivo do Bullying, (...), também tem o seu caráter propositado e sem motivação evidente, assim como a desigualdade de poder entre os envolvidos”. Para este autor a reincidência é o que caracteriza esse tipo de agressão.

Vinha se tornando uma preocupação nacional com a evolução destes tipos de brincadeiras violentas, bem antes da criação da lei brasileira, que define oito tipos de bullying que deve ser evitado nas escolas, violência física, psicológica, moral, verbal, social, material e

virtual. Essa assimetria de poder associada ao Bullying pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (LOPES NETO, 2005 p.165).

Segundo a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA), a definição de Bullying seria os comportamentos que:

[...] compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima”. (ABRAPIA apud NUNES, HERMANN e AMORIM, 2009, p. 11932).

Baseado em todos os amparos legais contra o Bullying, nos leva a pensar, onde surgiu o bullying? Em que idade? On-

de estão os pais? A sociedade? Em qualquer lugar, mais o berço é nas famílias, onde surge o primeiro ato de violência vindo de um adulto, alguém que a criança muitas vezes confia, pai, mãe, babá, que não é caracterizado bullying, mais é um ato violento, agressivo, humilhante pra quem houve, a criança inconsciente recebe todas essas informações, e ao chegar na escola começa repetir a agressão com seus coleguinhas, formando uma nova vítima, e muitas vezes passa nos ambientes escolares e no dia a dia como brincadeiras de criança, sem muita importância.

Precisamos nos conscientizar juntamente com toda a sociedade escolar, reciclar conhecimento, buscar conhecer os direitos e os deveres de nossos filhos previsto na Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 em seu artigo 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais, previstos na mesma lei ou ainda na Constituição Federal Brasileira em seu artigo 5º e também na lei específica que ampara e puni, deixando claro que a intenção é proteger sempre a integridade física e psicológica da criança.

Por muito tempo esta prática era vista somente entre adolescente, mas a identidade da criança começa se formar nos primeiros contatos de convívio com outras crianças de sua idade, na educação infantil, um exemplo criança que morde o mesmo colega todos os dias, esta claro que ela não age por extinto de defesa e sim porque ela não gostou de algo na outra criança, e sim a criança já tem uma noção do que gosta e o que não, o que pode e o que não.

De acordo com Ballone (2005):

As consequências que o Bullying traz sobre o ambiente escolar afetam os envolvidos de forma negativa, afetando emocional das crianças e seus desenvolvimentos físicos e psicológicos, pois afetam diretamente a autoestima, tornando adultos com sérios problemas de relacionamentos. (BALLONE, 2005)

Existem duas formas de praticar o Bullying sendo elas de formas diretas ou indiretas. Para Pereira o bullying pode ser manifesto de duas maneiras:

a forma indireta é a que “mais provoca danos psicológicos em suas vítimas e de mais difícil detecção” quanto à forma direta “inclui agressões físicas (bater, empurrar, tomar pertences), enquanto as agressões incluem a agressão verbal (apelidar de maneira pejorativa e insultar) e a psicológica (meter medo, constranger, intimidar, fazer gozações e acusações injustas, assim como ridicularizar e infernizar a vida de outros alunos. (PEREIRA, 2009, p. 47-48)

Família – a base da criança, que era para prevenir ou perceber o surgimento do Bullying, e quem arma o coração de nossos pequenos de angústia, tristeza e dor, vivemos em uma sociedade globalizada e capitalista o que ocasiona pouco tempo para que os pais estejam presentes na formação da educação de seus filhos, terminando sempre por gritar e agredir seus filhos, ação que dura cinco minutos, enquanto ensinar exige tempo, carinho e cuidado, acabam jogando suas responsabilidades para os outros ou para a escola.

Segundo Zimerman (2008), “o grupo familiar exerce profunda e decisiva importância na estrutura do psiquismo da

criança, logo, na formação da personalidade do adulto”. (ZIMMERMAN, 1999 apud FANTE e PEDRA, 2008, p. 92). Sendo assim, parte do comportamento infantil explica-se mediante o dia a dia de seus familiares.

Para Minayo (1999, p.83):

A família é uma organização social complexa, um microcosmo da sociedade, onde ao mesmo tempo se vivem as relações primárias e se constroem os processos identificados. É também um espaço em que se definem papéis sociais de gênero, cultura de classe e se reproduzem as bases de poder (MINAYO, 1999, p. 83).

Diante das definições sobre bullying, no que tange ao que é e como a família contribuiu para o seu desenvolvimento, passamos agora a pensar sobre o papel da escola, enquanto espaço onde o problema se manifesta mas também onde precisa ser combatido.

Comportamentos como se tem hoje, o qual se denomina bullying sempre existiu, é tão antigo quanto a própria escola, a questão é que muitas escolas não admitem a existência do fenômeno (FANTE e PEDRA, 2008).

Na literatura específica sobre o tema, por vezes percebe-se o alerta sobre o papel da escola, ainda que essa instituição tenha sofrido mudanças drásticas, que vão além da formação acadêmica, agregando funções como socialização, formação de caráter e cidadania (PEREIRA, 2009).

• CONCLUSÃO

As escolas têm adotado medidas de prevenções e combate contra o bullying, envolvendo comunidades escolares e

profissionais como promotores, psicólogo, assistente social, psicopedagogos entre outros, tentam mostrar fatos reais, com resultados drásticos na vida de crianças e adolescentes, com auxílio de tecnologias e também a prática tradicional de cartazes, trabalhos em grupos, falar todos os dias um pouco sobre o assunto, conversar com crianças individualmente e oferecer ajuda.

Na busca por entender um pouco mais sobre o que leva a esta prática de violência, cada vez mais cedo nas escolas, compreende-se que na maioria dos casos o agressor é uma vítima, e que o educador sofre dobrado, porque as crianças passam maior parte de seu dia em sua responsabilidade, e o professor vai conviver/ conhecer dois problemas diferentes - a vítima/agressora e a vítima/vítima, o que torna a responsabilidade dele maior ainda frente ao problema.

Muitos docentes procuram todas as fontes de ajuda para solucionar da melhor forma possível o problema, começando por trabalhar as diferenças e igualdades, educação e respeito que deveria ter vindo de casa, enquanto outros permanecem na inércia, o que vai agravando o provido? dessas crianças, até chegar um momento que se resolverá de uma forma ou de outra.

Há relatos que: na maioria dos casos o agressor já vem com um histórico de violência da sua infância, e por ser psicologicamente marcado por crenças que são regras de educação, e não agressividade aos direitos da criança, então, a criança se torna vítima de alguém de sua confiança, o que retarda o trabalho de identificação, a criança demora confiar em um terceiro para falar do problema, e uma forma dela se expressar é retribuir as agressões físicas, verbal e psicológica. Inconscientemente, escolhe uma vítima que julga inofensiva a ela, e todos os dias, retribui sua amargura.

Na educação infantil inicia, por causa de roupas, calçados, cabelos, óculos, dentes entre outros, o que vai se agravando com o passar do tempo. A maioria das vítimas afirma que combater a violência é difícil para vítima/agressora, pois ela não tem com quem contar, ela esta passando por uma fase que não confia em ninguém, já nos casos com vítima/vítima com o apoio, a identificação do agressor e do problema, com apoio dos pais, profissionais especializados, a criança recupera sua autoestima.

Como possível solução para banir o problema, Fante (2008) sugere que a escola proporcione e incentive a capacitação continuada de professores e demais funcionários da escola a fim de cultivar atitudes de respeito e tolerância entre estudantes; estar preparado para ouvir as queixas das crianças e adolescentes e ajudar estas a buscarem soluções não violentas com vistas a estimular o convívio com outros grupos. É preciso saber diferenciar situações isoladas como desaafos na hora de estresse, de práticas contínuas com apelidos pejorativos, e outras atitudes que causem dor e sofrimento a outra criança.(Ibidem)

Já para Pereira (2009), é a presença da comunidade escolar dentro da escola que dará aos profissionais de educação condições eficazes para solucionar o problema. Nessa parceria – escola/família – é possível ajudar tanto a vítima quanto o agressor. Todavia, é um processo lento, não impossível.

Nessa linha, Fante e Pedra (2008) lembram que é nessa relação conjunta que se podem criar estratégia e métodos para erradicar essa violência na educação infantil, escola, a família e a comunidade, onde a criança está inserida tem um papel fundamental na função de transmitir a base do respeito e das diferenças do outro.

Ainda segundo esses autores, a observação é um fator sumamente importante para perceber as ações comportamentais agressivas repetitivas dos estudantes, promover a socialização e a interação entre as crianças é essencial, caso o docente visualize qualquer tipo de violência que pode direcionar ao Bullying é muito importante que esse profissional comunique a escola, entre outros, é importante deixar claro que, a escola tem sim responsabilidade para reter esse tipo de violência, porém a solução só acontece em uma relação conjunta.

Outra possibilidade para o enfrentamento às práticas de *bullying* é a informação e a formação dos alunos para um despertar para a cidadania (GUARESCHI e SILVA, 2008). Discutir, ouvir, debater, conscientizar precisa estar na pauta do dia, sobretudo, quando se percebe situações que configurem agressão e desrespeito aos estudantes.

Igualmente importante, é o trabalho da família por meio do afeto, diálogo, atividades educativas, ação solidária entre outras. Crianças e jovens precisam de investimento nos quesitos respeito ao próximo e não violência, ferramentas eficazes para ensinar regras de convivência saudável. (FANTE, 2008, p. 2).

• REFERÊNCIAS

ABRÁPIA *apud* NUNES, HERMANN e AMORIM, 2009, p. 11932.

BULLYING E A LEI 13.185/2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/bullying-e-sua-aplicacao-na-lei-n-13185-de-2015/755355792>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BULLYING NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/10305/4105/15407>.

BEAUDOIN, Maria Nathalia; TAYLOR, Muaren. **Bullying e Desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

E., Romilda Teodora; E., Ana Maria; G, Maria de Lourdes. Representações Sociais sobre Bullying no Cotidiano de Escolas Públicas de Educação Básica. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v22n50/v22n50a10.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

FANTE, Cléo; PEDRA, A. José. **Bullying Escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEI DE COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.1852015?OpenDocument. Acesso em: 20 jun. 2023

LEI DE PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

LOPES NETO, A. A. **Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes.** *Jornal de Pediatria*, (Rio J.) n. 81, n. 5 suppl. Porto Alegre Nov. 2005. 164-172.

Presidência da República. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Lei nº 13.185. De 6 de Novembro de 2015. Brasília, Distrito Federal. 06 de novembro de 2021.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência:** estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

SANTOS, Leila Maria Haynes dos. **O Bullying no contexto da educação infantil.** Monografia, 2009. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação - Campus I Curso de Pedagogia.

21 perguntas e respostas sobre *bullying*. Nova Escola. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>. Acesso em: 20 de jun. 2023.



Capítulo 4



LENDAS E NARRATIVAS: MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E DOS SENTIDOS

Welliton Martins Bindandi

• INTRODUÇÃO

A cidade de Cáceres-MT, localizada acerca de 225 km a oeste da capital Cuiabá, na fronteira com a Bolívia, foi fundada em 6 de outubro de 1778 pelo tenente de Dragões Antônio Pinto no Rego e Carvalho, por determinação do quarto governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, uma das razões para a criação do município era garantir a defesa da fronteira do Brasil. Desde o princípio, a cidade desempenhou importante papel para a definição de fronteiras entre terras lusas e castelhanas e sua ligação com a então capitania de São Paulo, por meio do rio Paraguai.

Cáceres, por ser uma cidade histórica, apresenta traços do colonialismo, período em que se fazia necessário a criação de uma fronteira política. Hoje, Cáceres é conhecida mundialmente por suas lendas e tradições, por ser uma cidade que foi se construindo historicamente a partir de processos de colonização. Esses processos levaram as pessoas a criarem personagens místicas, assim como figuras tradicionais e folclóricas.

Sobre essas questões, entendemos que se trata de um processo natural que nasce a partir de várias necessidades: amedrontar, ensinar ou até mesmo moralizar. O fato, é que na atualidade nos deparamos constantemente com essas lendas, versões de histórias de origem oral que se apresentam em várias versões. Esta é uma das características das lendas, pois tem sua origem não registrada na escrita, e sim, na memória das pessoas que as contam.

Para Dion (2008, p. 3) a lenda é “[...] uma narrativa, uma fabulação que revela certa subjetividade tendo por pano de fundo, fatos reais, históricos e de elementos reveladores do

fantástico, do sobrenatural e do extraordinário”. Elas estão associadas ao passado e tem como elemento principal seres imaginários e fantásticos. Tais elementos são rememorados na atualidade significando uma comunidade, sociedade. Como preconiza Dion (idem) o discurso lendário “[...] explora os valores morais de uma comunidade trazendo à luz tanto um exemplo a seguir, um modelo de indivíduo, tanto um contraexemplo, um desvio de comportamento a ser evitado”.

A lenda não nasce de forma aleatória, é um discurso criado por algum fato, com a necessidade de interpelar sujeitos, sujeitá-los, portanto, as lendas são dizeres dispersos pela sociedade significando e significando-a. O material lendário é produto social, uma criação coletiva que significa sujeitos e fatos, dando abertura para o simbólico, por consequência gestos de interpretação.

Como analistas, pretendemos colocar essas formulações em questão, analisar a memória que sustenta tais dizeres, pela materialidade linguística, compreender os processos histórico e ideológico que as lendas colocam em circulação. Trata-se de compreender como os dizeres se textualizam no corpo da sociedade, espaço de interpretação, que colocam sujeitos e sentidos em questão, enquanto posições simbólicas construídas pela história, deixando vestígios do vivido, dos fatos, por consequência, dando abertura para significações e interpretações.

O que nos despertou para a pesquisa é que, lendas tipicamente cacerenses, se mostram presente em outras regiões do Brasil. Temos depoimentos de pessoas em um *blog* que relatam versões semelhantes. No *blog* em questão o administrador divulga a lenda do minhocão da cidade de Cáceres, de forma espantosa as pessoas começam a ler e relatar que co-

nhecem versões dessa lenda nos locais onde vivem. O que nos chamou a atenção é o fato dessa lenda ter sempre como personagem central um minhocão ou serpente, até mesmo um dragão. Outro fato em comum é que essa personagem estranha, medonha, sempre vai aparecer presa, amarrada debaixo de uma catedral, características comuns entre elas.

Percebemos que por mais que a lenda é contada e recon-tada sempre aparecem fatos comuns: a figura mística (seja a serpente, minhocão, dragão ou até mesmo um grande peixe); o fato dessa personagem estar presa, amarrada, ou seja, dominada, e sempre de baixo de uma catedral.

Podemos dizer que nossas reflexões estão ancoradas nos dispositivos de interpretação da Análise de Discurso de Linha Materialista, que nos apresenta em sua essência um dispositivo teórico e analítico, pois, através da materialidade posta, no caso as narrativas das lendas, segundo suas condições de produção, do lugar do sujeito, em um contexto sociopolítico, histórico e ideológico, em que sujeitos e sentidos se lançam em um jogo constante de falhas e rupturas, e pelo qual se significam.

• DISCURSO RELIGIOSO: EFEITOS DA COLONIZAÇÃO

Diante do exposto temos a pretensão de analisar a lenda da “cobra gigante” ou “Minhocão” da cidade de Cáceres¹. Propomos dar voz a duas versões dessa lenda, que vem passando de geração a geração, e ouvem seus rumores ainda hoje.

¹ Utilizamos como material de análise duas versões da lenda contada na cidade de Cáceres, que está disponível no **BLOG NEXTILKER**. Disponível em: <http://nextilker.blogspot.com.br/2011/06/cobra-gigante-ou-minhocao-de-caceres.html>. Acesso dia 17 de maio de 2023.

Versão I:

Foi na cidade de Cáceres, no Mato Grosso, que apareceu, certa vez, uma **serpente gigante**. As pessoas a descobriram, pois muitos animais começaram a desaparecer da região próxima a uma usina de açúcar e álcool. Galinhas, porcos, bezerros e cachorros eram encontrados muito tempo depois, **totalmente esvaçados**.

O dono da usina já não sabia mais o que fazer e chamou um **padre para ajudá-lo**. Toda a região foi benzida. A serpente **respingada por um pouco daquela água benta**, mergulhou no rio Paraguai e fugiu, até um esconderijo enfrente ao local no qual uma igreja estava sendo construída. Porém, **não pode ficar muito tempo lá já que muitas mulheres vinham até o rio para lavar suas roupas ou tomar banho**.

A serpente foi rastejando embaixo da terra e se acomodou justamente na área em que a igreja seria construída. Quando a obra ficou pronta, houve uma missa em comemoração. Ao perceber os passos e vozes em cima dela. A cobra se mexeu e tremeu tanto que a obra começou a desabar. Primeiro **foi o teto que caiu ferindo fiéis e depois as paredes**. Algumas pessoas pensaram até que era um terremoto!

Sem saber o que fazer, **o povoado começou a rezar. Nossa Senhora ficou com pena dos pobres fiéis e decidiu ajudá-los**.

Mesmo que eles conseguissem construir a igreja de novo, a santa sabia que o problema não estaria resolvido, já que a serpente poderia voltar a se mexer a qualquer momento e todos estariam em risco.

Resolveu, então, amarrar a enorme cobra. **Pegou três fios do seu próprio cabelo e deu um nó em cada parte da cobra, que já não podia mais se mexer**.

Só depois de dezesseis anos que a catedral pode ser reconstruída e **até hoje o povo de Cáceres acredita que a cobra ainda está lá embaixo, mas que não há perigo, pois ela está presa pelo fio de cabelo de ouro de nossa senhora**.

Versão II:

Conta a lenda, que o minhocão vivia no Rio Paraguai, os pescadores assustados pediram a proteção pediram para a Santa que os ajudassem nas pescarias. **A Santa Nossa Senhora atendeu a oração e veio prender com seus fios de cabelos o temeroso minhocão, após grande luta com ele retirou três fios, apenas três fios de seus cabelos para prendê-lo.**

**Sua cabeça ficou presa em baixo da igreja sobre sua vigi-
lância, porém seu corpo passa pela cidade e só sua calda
ainda esta sobre o rio, mas o minhocão não se contenta,
esbraveja, reluta para se soltar.**

Segundo os mais antigos, **a cada movimento dele aconte-
ce algo na cidade, a terra treme, abrem buracos, o
chão racha, e dizem mais, que ele ta conseguindo se li-
bertar. Dois fios já foram quebrados, agora resta apenas
um que ainda o segura.** Portanto, cuidado os cacerenses,
o minhocão pode se libertar a qualquer momento.

Na primeira versão a personagem central aparece nomeada de serpente gigante, que é notada por seus rumores a partir de sumiço de animais, **“Galinhas, porcos, bezerros e cachorros” e esses animais logo “eram encontrados [...] totalmente estraçalhados”**. Vejamos que a serpente não se mostra com a pretensão de alimentar, e sim de matar, não é um fato comum, já que as serpentes matam para se alimentar. Isso coloca em funcionamento o *mal*, pois é evidente que a matança é por prazer e, se mata por matar isso é maldade.

A serpente é uma figura mística desde os primórdios, se analisarmos sua imagem em um contexto da literatura bíblica, está vinculada ao mal, a traição, a morte. A serpente é aquela que engana Eva no Jardim do Éden, e faz com que ela peca, desobedeça ao Criador, no contexto bíblico pecar é o mesmo que morrer. Desse modo, vemos em funcionamento na lenda

o discurso religioso, aquele que coloca em circulação sentidos construídos historicamente pela igreja.

O discurso se apresenta encadeado de ideologia religiosa, onde o mal só pode ser combatido com o bem. Onde a misericórdia sempre alcança os fiéis, onde o clamor por socorro é ouvido. “O dono da usina já não sabia mais o que fazer e **chamou um padre para ajudá-lo**”. “**A serpente respingada por um pouco daquela água benta**, mergulhou no rio Paraguai e fugiu, **até um esconderijo enfrente ao local no qual uma igreja estava sendo construída**”. O encadeamento dos discursos leva-nos a entender que o mal só pode ser controlado com o poder divino, não há outro meio, e esta luz só pode ser encontrada na igreja, pois “o dono da usina não sabia mais o que fazer”, benzer as terras foi a solução. O discurso religioso se presentifica para ensinar: a única forma de combater o mal é voltar-se a Deus, é o que fica posto é que voltar-se a Deus é o mesmo que voltar-se à igreja, é aceitar a doutrina, é assujeitar-se aos ideais religiosos.

A serpente é combatida, mas não é derrotada, ela se encontra viva aterrorizando, “quando a obra ficou pronta, houve uma missa em comemoração. Ao **perceber os passos e vozes em cima dela**. A cobra se mexeu e tremeu tanto que a obra começou a desabar. Primeiro **foi o teto que caiu ferindo fiéis e depois as paredes**”. Ao perceber passos a serpente se manifesta, a qual se encontra presa no subterrâneo da igreja. Nessa formulação a serpente representa o *mal*, a igreja representa o *bem*. Assim, o que está em funcionamento é que a força do bem é a única forma de controlar o mal, porém o mal se apresenta oras na tentativa de se libertar, isso convoca o povo a vigilância constante. “[...] o povoado **começou a rezar. Nossa Senhora ficou com pena dos pobres fiéis** e decidiu aju-

dá-los”, “[...] pegou três fios do seu próprio cabelo e deu um nó em cada parte da cobra, que já não podia mais se mexer”. O poder sobrenatural da fé faz com que a santa sinta compaixão dos fieis, e isso é um processo, pois rezaram, clamaram por socorro, até que foram ouvidos. Nas discursividades, não há como ignorar a presença do discurso religioso, mas o que implica esse discurso estar sendo propagada em um período em que se fazia necessário para constituição da identidade da sociedade, do lugar? Logo, as formulações levam-nos a entender os processos de assujeitamento pela religião, processos que se dão pela língua.

Na segunda versão a personagem central é nomeada de minhocão. A nomeação não acontece por acaso, o que determinada o sujeito dizer X ao invés de Y é um modo de significação, ao nomear a personagem de minhocão ao invés de serpente coloca em funcionamento dizeres, que diz dessa personagem, assim, tem um deslizamento de sentido, a personagem não é mais posta como a figura má da história, e sim uma figura repugnante terrestre, que vive na terra, se alimenta dela, precisa dela para sobreviver.

A história discorre que os pescadores assustados com esse animal no rio ficam com medo e pedem proteção. **“A Santa Nossa Senhora atendeu a oração e veio prender com seus fios de cabelos o temeroso minhocão**, após grande luta com ele retirou três fios, apenas três fios de seus cabelos para prendê-lo”. A formulação coloca mais uma vez a posição religiosa presente na lenda, mostrando sua soberania e seu poder, isso é evidenciado quando é enfatizado **“apenas três fios”**, pois mostra a admiração de quem conta, enfatizando este aspecto ao usar o termo **“apenas”**.

“**A Santa Nossa Senhora** atendeu a oração [...]”, esta formulação causa certo distanciamento de quem diz em relação à santa, pois o artigo definido “a” precedido do substantivo “santa” deixa de fora quem está dizendo, não se inclui no pronome possessivo “nossa”. Diferente da primeira versão, que diz que o “[...] povoado começou a rezar. **Nossa Senhora** ficou com pena dos pobres fieis e decidiu ajudá-los [...]”. O efeito que temos dos enunciados é que as versões não se trata de sujeito iguais, a posição sujeito que cada um assume, apresenta-nos de forma distinta.

A personagem, o minhocão, mostra-se furiosa, assim como na primeira versão, porém na primeira o problema é solucionado, nesta, o minhocão ainda se debate tentando se libertar e, segundo a narrativa, isso pode acontecer a qualquer momento, deixando em suspense esse fato. Entre as versões há pontos que se assemelham e pontos que se distanciam significando. Ao prender o minhocão “[...] **sua cabeça ficou presa em baixo da igreja sobre sua vigilância, porém seu corpo passa pela cidade e só sua calda ainda esta sobre o rio, mas o minhocão não se contenta, esbraveja, reluta para se soltar**”. O fato de a cabeça estar presa debaixo da igreja mostra sua autoridade, soberania e poder, capaz de dominar uma fera. Vejamos que a santa prendeu a cabeça do minhocão debaixo da igreja, porém está incumbida a igreja a constante vigilância, tarefa que não é dada a santa, e sim a igreja, o minhocão está “**sobre sua vigilância**”, da igreja.

Os fatos nos levam a gestos de interpretação, a cabeça é um membro que domina todo o corpo. Entendemos que, *a igreja sobre a cabeça do minhocão*, nos apresenta como metáfora, pois diz do processo de dominação, do assujeitamento, onde a cabeça é o dominado, que está sendo assujeitado, e

a igreja a ideologia dominadora. Portanto, as materialidades nos permitem dizer desse lugar, onde apresentam sujeitos assujeitados à ideologia dominante, e o processo de assujeitamento pela língua, lugar onde se propaga a ideologia do dominador, pelo discurso religioso.

Nada na língua é por acaso, sentidos e dizeres se inscrevem na história e na ideologia para significar e significar-se. Nesse jogo com o simbólico, mostra na materialidade do dizer sentidos que marcam a ideologia do discurso de dominação, a imposição da cultura do outro, do dominador marcado no discurso religioso.

Sabemos que é importante conhecer as condições de produção de determinados dizeres para podermos entender o que se coloca em funcionamento. Para Orlandi (2010, p. 16), “[...] os processos e as condições de produção da linguagem [se dão] pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”. Portanto, ao tratar dessa questão, vemos a propagação do cristianismo em território brasileiro. A criação de uma identidade cristã, que até, no entanto, encontravam-se não definidas; a construção de igreja é a marca de uma soberania no território, a marca do dominador pelo seu discurso, determina modos dos sujeitos e dos sentidos significarem o/no/para espaço.

A igreja se assenta apenas sobre a cabeça do minhocão, seu corpo ainda se encontra livre, e ele não se contenta, “[...] esbraveja, **reluta para se soltar [...]**”, e a “[...] **cada movimento dele acontece algo na cidade**, a terra treme, abrem buracos, o chão racha, e dizem mais, que **ele ta conseguindo se libertar**. Dois fios já foram quebrados, agora resta apenas um que ainda o segura”, “[...] **o minhocão pode se libertar a qual-**

quer momento". Entendemos essa luta constante do minhocão como as marcas do processo de imposição, que não foi pacífica, as materialidades e as condições de produção desse discurso, nos levam a relacionar toda esta movimentação da personagem como uma metáfora dos sujeitos que resistem à imposição da ideologia do dominador, mesmo que os sujeitos relutassem, já estavam na "cabeça", já estavam dominados, sujeitos, sendo assujeitados, e não é porque queriam, e sim porque não tinham como se libertarem do que empunham discursivamente.

Podemos compreender que há um deslizamento de sentidos, a luta do minhocão é uma forma de resistência da cultura do outro, os sujeitos se relutam para resistir os ideais do dominador, assim, vemos que o minhocão é apresentado como uma metáfora, a representação da resistência em relação ao dominador. Isso nos leva a entender o processo de imposição do cristianismo pelo europeu, da expansão da igreja que se deu no período de colonização, onde colocam sujeitos e sentidos a deriva, formulações que se presentificam hoje significando uma data histórica, que é o processo de colonização, pois, como já dito, as lendas se apresentam com a necessidade, de fatos, que no caso, assujeitar os sujeitos, já que somos interpretado constantemente pela história e pela ideologia. Dion (2008, p. 3) afirma que:

[...] cada lenda é o lugar de uma reinterpretação de fatos. Discurso de prevenção e de advertência nascido da necessidade de limitar o normal do anormal, a moral do imoral, a lenda é sempre a narrativa de alguma transgressão, de uma ação que consiste em desobedecer, em violar o proibido, em ultrapassar os limites habitualmente permitidos e tolerados. Os transgressores, pelo antimo-

delo que eles representam, colaboram para a norma e a coerência do grupo de pertença.

Concluimos que as duas lendas colocam sentidos distintos, em que uma marca a posição do colonizador e a outra do colonizado, uma propaga formas de assujeitamento e a outra sentidos de sujeitos que foram assujeitados. Esses pontos se encontram nas formulações da memória, da história e da ideologia que atravessam o sujeito, pois através delas os sujeitos assumem posições e significam e se deixam significar-se.

- **O DISCURSO DOMINADOR: PROCESSOS DE ASSUJEITAMENTO**

A constituição do sujeito discursivo se dá na/pela história. O sujeito é tal como é por submeter-se à língua afetada pelo simbólico, por processos ideológicos, dessa forma, refletimos “[...] sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2010 p.16), tendo em vista que a “[...] materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua, trabalhando a relação língua – discurso – ideologia” (idem, p.17), partimos da premissa que não há sujeito, logo, nem sentido, sem o assujeitamento à língua (ORLANDI, 2007).

O sujeito da linguagem, do inconsciente, da ideologia, são todos submetidos pelo sujeito da Análise de Discurso, um sujeito interpelado pelas suas formações discursivas, que assumem posições a partir das formações ideológicas nas quais se inscrevem para se constituir-se como tal.

Podemos dizer que o sujeito ideológico é aquele que não se torna sujeito, mas já está constituído em sujeito pela ideologia que o atravessa e o assujeita, esta é sua condição, todo dito se inscreve na história, na memória e na ideologia para se constituir como sujeito e significar e se significar. Logo, “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeitado sem ideologia” (ORLANDI, 2010 p.17), portanto, podemos perceber que o “discurso é o lugar que se pode observar essa relação entre a língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (idem, p.17).

Por essa submissão a língua, pode-se entender o processo de assujeitamento que se manifestas nas lendas. O que se colocam em funcionamento na língua são fatos que se constituíram pela história, uma vez que é na materialidade linguística que se manifesta a ideologia, onde colocam sujeitos e sentidos submetidos à língua. O sujeito é constituído no discurso, ele não pode ser a origem do seu próprio dizer, do seu discurso. Pêcheux (1997, p. 311) afirma que no:

[...] processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada por si mesma, de tal modo que um sujeito estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”.

A partir de Pêcheux, vemos que o processo discursivo é gerado por uma “máquina discursiva”, e isso determina aos sujeitos o que devem ou não devem dizer, ou seja, o que ele pode (re)produzir. Para o autor, tudo que é dito e expresso pelo sujeito é determinado pelas posições ideológicas coloca-

das em um jogo no processo sócio histórico em que são produzidas e reproduzidas. Dessa forma, sujeitos e sentidos se constituem em um processo simultâneo por meio da interpeção ideológica, que é apresentada no discurso quando o sujeito empírico toma posição sujeito discursivo, o lugar de onde se fala, segundo as formações discursivas, afetada e tomada por formações ideológicas. Portando, considerarmos que, o sujeito é sempre assujeitado ideologicamente, mas que, é afetado pelo esquecimento, pois sempre toma sentidos já tidos, mas que são esquecidos.

Nessa direção, Orlandi (2010, p.35) afirma que o:

[...] esquecimento ideológico [...] é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.

Desse modo, quando as lendas são rememoradas apresentam pelo *interdiscurso* as formas que sustentam esse discurso pelo que é silenciado no dizer. Tomamos as lendas pelo que ficam silenciados, pois através delas temos em funcionamento uma memória instituída, uma memória ideológica que não só diz de Cáceres, mas uma memória instituída em território nacional no período colonial, que é a propagação da religião por meio do discurso religioso.

A partir dos comentários tecidos no blog vemos que a essência do que é pregado nas versões do “minhocão” ou “cobra grande” da cidade de Cáceres se faz presentes em vários pontos do território nacional. Logo, vemos que se trata de uma ideologia propagada com/para um objetivo, o de criar uma identidade nacional pelo discurso religioso.

Vejamos alguns comentários no blog²:

COMENTÁRIO (A)

EM **BELÉM DO PARÁ**, CONTAM A MESMA HISTÓRIA SOBRE **A IGREJA DA SÉ ALEXANDRE**.

COMENTÁRIO (B)

Existe uma **história idêntica** na minha terra natal, **no Amapá**, sobre a **cobra grande**, o porto de Santana e a pedra de São José. É exatamente a **mesma história**, com **igrejas e esconderijos subterrâneos da cobra...**

COMENTÁRIO (C)

Em **Silvânia - GO** contam a **mesma história**, do mesmo jeito, mas a verdade é: Nenhuma é verídica FATO.

COMENTÁRIO (D)

Ah também tem a da **cobra grande de Belém do Pará**, **que a cobra estaria presa com a cabeça em baixo da Igreja de Nossa Senhora de Nazaré**, e o **seu rabo em uma Ponte bem longe**. Interessante.

COMENTÁRIO (E)

Aqui **no ceara** tem uma **lenda perecida, mas** e de uma **cobra com características humanas...** Diziam que ela **via debaixo de uma igreja no centro da cidade**, era **presa por uma pedra** chamada pedra da baleia, mas **ela tinha uma saída**, que era **um túmulo do cemitério próximo a igreja**, **realmente há um túmulo preso com correntes nesse cemitério**, é possível ver pelo trem que passa por trás do cemitério quando ainda sai da estação do centro...

² Os comentários foram retirados do **BLOG NEXTILKER**. Disponível em: <<http://nextilker.blogspot.com.br/2011/06/cobra-gigante-ou-minhocao-de-caceres.html>>. Acesso dia 17 de maio de 2023.

COMENTÁRIO (F)

Não acho que seja bobagem é muito interessante ver a cultura popular e **crença religiosa se manifestando através desses contos fantástico**, serão **nossa herança** para as próximas gerações, em **Belém a história é quase a mesma com a catedral** da sé que fica na cidade velha.

A partir dos depoimentos vemos que a lenda perpassa em várias regiões do Brasil, e há uma similaridade entre elas, sempre iremos ver no cenário a serpente presa pela igreja. O fato dessa lenda estar sendo disseminada em território nacional, mostra-nos uma forma de significação pelo que se coloca em funcionamento, nada na língua é por acaso, o que temos são processos discursivos, dizeres que marcam o que se enunciam no espaço, (re)significando a si e os seus sujeitos.

No ano de 2012 circulou uma notícia no jornal G1 com o seguinte título: “Obra em Igreja Matriz será concluída após 50 anos em Araraquara, SP”³. Os ditos populares afirmam que não tinham acabado a construção da igreja por causa de uma serpente que fazia morada no interior da igreja, conta a lenda que:

[...] uma mulher teve um filho indesejado e o jogou no córrego que ficava em frente à Igreja Matriz de São Bento (atualmente canalizado). **A criança se transformou numa serpente**, que estaria **vivendo no porão da igreja até os dias de hoje**, e cada vez que a **serpente se mexe ela derruba uma parte da igreja** que nunca fica pronta. A cada oito anos, durante sete minutos a serpente acordaria, derrubando um pedaço da Igreja. A mesma lenda conta

³ Disponível no site: <http://g1.globo.com/sp/araraquara-regiao/noticia/2012/04/obra-em-igreja-matriz-sera-concluida-apos-50-anos-em-araraquara-sp.html>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

ainda que a **cabeça da serpente se encontra na própria igreja e o rabo se estende até o Cemitério dos Britos**. Esse é um dos motivos pelo qual **há uma águia na frente da igreja. O animal, que não faz parte da fauna brasileira, deve “caçar” a serpente quando ela “acordar”**.

Vemos que, assim como todas as lendas, esta também apresenta dados comuns entre todas as lendas postas em questão, portanto, observamos o mesmo discurso sendo propagado. O discurso religioso se mostra como dominação por intermédio da igreja, colocam sujeitos subordinados a uma ideologia, a propagada pelo discurso do colonizador. Isso se dá pela noção de valor, pois a igreja se faz presente até mesmo em sua arquitetura grandioso, isso não é por acaso, é um marco, a marca do poder, da dominação, da soberania da igreja, do dominador.

A igreja se apresenta como a detentora de um saber, em que marca a autoridade do discurso religioso, pois, o discurso religioso é exemplo de uma manifestação em que ocorre a predominância do autoritarismo, pois o usuário do discurso ao dizer se torna a voz de Deus. Orlandi (1996) caracteriza o discurso religioso em três tipos, o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. A relação desses discursos se dá entre o referente, quem diz, e os interlocutores, quem ouve. Para Orlandi (1996:15), o discurso:

[...] lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polisssemia aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas

particularizantes pelas quais se olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada. No discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.

É interessante pensarmos nessa forma de discurso, pois nos possibilitam de entender o processo de assujeitamento. O sujeito é tal como é por submeter à língua, por ser afetado pela história e pela ideologia. É na materialidade linguística que deixamos a abertura para o simbólico, para a falha, e é nessas falhas que evidenciamos uma memória, um processo de assujeitamento.

Para Althusser (1970), a ideologia se apresenta como um discurso, ou um sistema de representação imaginária, porém, a ideologia dominante se apresenta como um poder organizado, institucionalizado. Os “aparelhos ideológicos de Estado” não são determinados apenas na ocupação do seu lugar instituído na sociedade, mas também pelo seu funcionamento enquanto prática, sendo a igreja um dos aparelhos mais dominantes. Dessa forma, não encaramos esses processos como algo pacífico, mas sim, como uma propagação ideológica onde seu objetivo é dominar, persuadir os sujeitos, ou seja, assujeitá-los.

No caso, a lenda na cidade de Cáceres nasceu entre os pescadores, onde se falava de um monstro no Rio Paraguai que assustavam pescadores. Hoje quando se refere à lenda vemos em circulação outras vozes, entra em cena a igreja, o discurso religioso, assim, podemos concluir que trata-se de um processo de dominação, e isso se dá pelo discurso religioso.

A lenda registrada na sua origem fala do “minhocão” que assusta pescadores, logo mais, esse nome desliza para “cobra gigante”. Isso não se dá por acaso, identificamos isso como o discurso religioso se presentificando e dominando os dizeres regionais, assim como vimos em funcionamento na nossa análise, o que se coloca em circulação são dizeres que diz desse processo de imposição ideológica e, conseqüentemente, funcionam no discurso das lendas, não só de Cáceres-MT, mas no território nacional pelos processos de colonização e imposição cultural.

• CONSIDERAÇÕES

Quando falamos em processos de assujeitamentos discorremos a processos discursivos que foram se constituído e cristalizado pela história e, é na materialidade linguística que evidenciamos esses processos, pelo que se coloca em funcionamento. Tomar as lendas em análise é evidenciar processos de assujeitamento que foram interpelados pelo processo de colonização do Brasil pelos portugueses por meio do discurso religioso.

Analisar as versões lendárias é colocar em escuta um período em que se fazia necessário criar uma identidade religiosa no território nacional. Portanto, o que temos são materialidades linguísticas que diz de um vivido, de uma ideologia posta que determinam os sujeitos a significar do modo que significam.

A análise das lendas nos permite entender o processo de assujeitamento, pois em uma vemos o discurso do dominador propagado, e os mecanismos de persuasão; na outra, o discurso de um dominado, assujeitado a ideologia propagada, dominante, mas que pelas falhas da/na língua compreendemos uma ideologia funcionando, significando os sujeitos e o espaço. Na-

da na língua acontece por acaso, a mínima falha, ruptura, é um canteiro de significação, em que os sujeitos significam e se significam a si, o outro e o espaço em que enunciam.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

DION, S. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. **Boitatá Revista**, n. 6, ago. 2008. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/boitata/volume_6_2008/lenda%20urbana%20Sylvie%20Dion%20ok.pdf. Acesso no dia 25 de março de 2014.

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

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica. **Revista eletrônica de jornalismo científica: com ciência**. 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso no dia 25 de março de 2014.

PECHEUX, M. A Análise do Discurso: Três Épocas. (Trad. De J. de A. Romualdo). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 311-318, 1997.



Capítulo 5

SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: SUAS POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

Elma Aires Vieira

• INTRODUÇÃO

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum (MAZZOTTA 1982 p. 48).

Esta questão foi um desafio em minha vida, enquanto profissional da educação. Durante algum tempo na sala comum, pude trabalhar com alunos que apresentam alguma necessidade especial, e por muitas das vezes, eu me sentia despreparada para incluir esse aluno na classe,

Como integrar o aluno de forma satisfatória nas atividades pedagógicas?

Diante de muitos desafios surgiu o interesse em buscar um conhecimento mais profundo sobre a educação especial, analisar através do Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular, o papel da Sala de Recurso no cotidiano da escola inclusiva.

A partir de então, comecei a trilhar um novo caminho profissional, refletindo e buscando um trabalho colaborativo frente aos profissionais da educação regular e os da educação especial que abrange a equipe profissional.

De acordo com Oliveira e Leite (2007, p.164) “O êxito da Educação inclusiva dependerá, em grande medida da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orien-

tação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão”. Diante dessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa é estudar a Sala de Recurso como um suporte pedagógico na Escola Municipal Vida e Esperança, as práticas cotidianas, o desenvolvimento do trabalho nesse espaço, e juntamente com esse professor da sala comum e Sala de Recurso Multifuncional, desenvolver uma parceria com planejamento e articulação dentro dos recursos pedagógicos, ampliar habilidades funcionais dos alunos com o uso da tecnologia assistida. Nesse momento de troca de experiência entre o docente da sala comum e o professor do AEE, implicam uma harmonização em que abre espaço possibilitando um novo olhar para os currículos. As escolas precisam garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais a oportunidade e igualdade a todos os alunos, pensando em uma nova postura que beneficia a inclusão social, com métodos que possibilite o sucesso a todos inclusive, aqueles com deficiência.

A Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, oferecido pela sala de recurso multifuncional. Com o propósito de atender as necessidades educacionais especiais de cada aluno que possui algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, proporcionando o acesso nos conteúdos curriculares e suporte necessário para o atendimento nas aulas do ensino regular. O conjunto de atividades de acessibilidade e pedagógica é organizado institucionalmente e prestado de forma complementar ou suplementar. O Atendimento Educacional Especializado tem por fi-

nalidade disponibilizar recursos e estratégias que eliminem as barreiras para a aprendizagem do aluno.

A tendemos as palavras de Mazzotta 1982: O professor da Sala de Recursos Multifuncional tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Segundo as palavras do autor, o olhar que esse professor precisa ter, não apenas com os alunos com deficiências, mas sim uma ação articulada e de múltiplas intervenções, agregar ações de um psicopedagogo, proporcionando ao aluno com deficiências e ao sistema de ensino um espaço pedagógico com dimensão lúdica ligado a aprendizagem.

Consiste em um levantamento de informações com respeito as teorias e legislação referente ao trabalho do psicopedagogo na sala do Atendimento Educacional Especializado. Designa uma pesquisa teórica, com a intenção de conhecer é introduzir conhecimentos e discussões.

Em síntese é possível afirmar que a pesquisa de campo, procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações daquela realidade (GIL, 2008.)

A Política Nacional de Educação Especial orienta os sistemas de ensino, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender ao aluno com necessidades especiais, e assim contribuir para a sua permanência no ensino comum. Lembrando que o Atendimento Educacional Especializado deve priorizar as atividades que envolvem enriquecimento, compactação e modificação curricu-

lar, o ensino especial atua juntamente com o ensino comum, partindo da ideia de que a inclusão não significa apenas o aluno está dentro da sala de aula, mas exige ver com clareza as peculiaridades específicas dos alunos.

Na perspectiva da educação especial, o professor de diferentes níveis de ensino, planeja práticas que promovam mudanças e facilitem o aprendizado e o convívio social dos educandos. Cada aluno, tem capacidade em aprender, de um ritmo próprio e formas diferentes. É função do professor da Sala de Recursos perceber a diversidade e dar oportunidade para todos os alunos a partir de propostas curriculares flexíveis. Os princípios para organização das Salas de Recursos Multifuncionais, vem do entendimento de que a escolarização dos educandos com a necessidade educacionais especiais, acontece em classes comuns do ensino regular. Nesse ambiente percebe-se que cada aluno aprende e desenvolve de diferentes maneiras, e esse atendimento complementar e suplementar a escolarização, pode ser desenvolvido em outro espaço escolar, nesse novo contexto político configura como um espaço beneficiado da educação especial.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, em seu artigo 2º orientam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidades para todos” (ALVES, 2006, p. 11).

A educação básica precisa ser proporcionada ao aluno com qualidade, com parâmetros para oportunizar acessibilidade e o ensino na sala de aula, pensar em inclusão e reconhecer as diferenças humanas, adotar medidas metodológi-

cas para construir novos conhecimentos de forma coletiva e democrática.

Preparar uma sociedade inclusiva, com flexibilidade no currículo, em que todos possa conquistar sua cidadania, onde as diferenças de cada um são reconhecidas e aceitas, embasar outro tipo de educação, com recursos e métodos organizados, com avanços significativos e transformações no real.

Dentre as ações curriculares específicas na sala de recurso, destacam: o ensino de libras, o sistema Braille, o soroban e a comunicação alternativa, o trabalho curricular entre outros. Nessa perspectiva procurar mudanças significativas com o desafio de construir coletivamente meios para atender a diversidade dos educandos, oportunizando a todos aprender o mesmo conteúdo. Esse processo de construção exige um trabalho em equipe, o caminhar juntos de maneira integrada no processo de mudança da prática pedagógica.

A resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Brasil, 2009), institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado.

A oferta do AEE, deve constar no projeto político pedagógico da escola- P.P.P, todas as etapas e modalidades da educação básica, elaborar e pensar recursos de acessibilidade com atividades pedagógicas apoiada dentro do ensino regular, fazendo caminhos diferentes dentro da escola. Uma parceria com toda a unidade escolar, realizar uma rede de saberes, para ser compartilhado caminhos que leve o aluno a aprender dentro de suas especificidades. Nesse contexto as

escolas precisam pensar em formações continuadas, com dinâmicas inclusivas, levando em consideração perfis dos professores com desenvolvimento e auotoria profissional, são contribuições necessárias para a sua prática que é um agente formador eficiente, pois um profissional comprometido busca saídas para os desafios que são impostos ao longo de sua caminhada profissional.

O Atendimento Multifuncional acontece em classes nas escolas, com o objetivo de escolarizar o aluno, garantindo a permanência desse aluno na escola regular, com atividades que desenvolvam os processos mentais como atenção, percepção, imaginação, criticidade, memória e outras. Na Legislação Brasileira, a sala de recurso foi citada pela primeira vez em 1978, na Portaria nº 186/1978 (BRASIL, 1978 apud SANTOS, 1997), que em seu artigo utilizou o termo Atendimento Educacional Especializado para designar o local onde os alunos com deficiência deveriam receber atendimento diferenciado.

Esta portaria fixou que os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito ao atendimento educacional especializado, pois são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequado as necessidades educativas do alunado e que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados, que consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento educacional (CENESP/MEC, 1978, apud SANTOS, 1997, p. 21).

É de sumo importância que o profissional da sala de recurso seja especializado, e constantemente buscar as mudanças que acontecem nas legislações vigentes a partir dos cursos de formação continuada e na troca de experiência dos

professores regente de sala, assim o professor do AEE enfrenta o processo de ensino/aprendizagem rumo a humanização dos alunos. A sala do AEE, precisa ser um local agradável, com recursos pedagógicos adequados que contemplem as necessidades dos alunos que frequentam o espaço, com métodos, com técnicas e com procedimentos didáticos nas diferentes modalidades.

O presente artigo foi elaborado por meio de uma pesquisa de campo, com o objetivo de construir uma reflexão da/na escola sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, assim como as propostas curriculares alinhadas as suas necessidades, com registros de sua história familiar e escolar, traçar metas de ações que possibilitem maior segurança no seu cotidiano escolar. Os principais aposes teóricos que embasaram a pesquisa foram (VYGOTSKY 1989), (BAPTISTA (2011), (MEDEIROS, 2004), (ALVES, 2006), (MARCELOS 2009), entre outros.

Pensar uma educação inclusiva que venha proporcionar aos alunos com deficiência um atendimento pedagógico de qualidade, e que a inclusão aconteça na prática e saia dos papéis da teoria, que ela tenha flexibilidade e comprometimento de educar. Sabemos que a inclusão requer uma demanda de dedicação e esforço, mas se sabe que acontece nos mais variados ambientes sociais: na família, no local de trabalho, escolas em todos os locais em que as pessoas se relacionam e se socializam. O Atendimento Educacional Especializado acontece há muito tempo nas redes de ensino, vem sofrendo mudanças visando ter um atendimento mais eficaz com psicopedagogos que atuam de forma colaborativa com os professores da classe comum. Juntos proporcionam ao aluno o acesso ao conhecimento, por propiciar oportunidades para in-

clusão facilitando convivência social na Sala de Recurso Multifuncional e na classe de ensino regular. Ou seja, o AEE está presente em todos os níveis ou etapas de ensino e exige dos profissionais mudanças no fazer pedagógico.

De acordo com o censo escolar do ano de 2022, podemos observar que houve um crescimento nas matrículas dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular em classe comum nesse ano de 2022, Visando a integração e sua aprendizagem juntamente com os outros colegas da sala regular de ensino, todo o corpo docente busca estratégias pedagógicas com intuito de criar um currículo de ensino que atenda o pleno desenvolvimento do portador de necessidades educativas especial.

O trabalho em equipe é necessário para que a inclusão aconteça, e uma das contribuições é o PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado, é um suporte que garante ao aluno um percurso escolar de qualidade ao público-alvo da educação especial. Um documento obrigatório deve ser planejado com estratégias específicas respeitando as aptidões, capacidades e habilidades, de acordo com a limitação de cada aluno. Esse planejamento precisa ser pensado com comprometimento e responsabilidade para atender às suas necessidades dos alunos com qualidade, pois ele é um organizador de ideias que contribui no planejamento da sala de recurso e alunos com transtornos específicos de aprendizagem. Esse suporte, apresenta sugestões que contribuem para o surgimento de novas ideias e ressignificação da prática pedagógica, interação desse aluno que precisa ser incluído.

Função na elaboração do PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado de acordo com a Resolução nº 004/205CM - Confresa - MT. O ponto de partida para desenvolver técni-

cas pedagógicas para trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais, conhecer o aluno e seus eixos de interesse, a partir dessa coleção, o processo de ensino e aprendizagem torna prazeroso e significativo. O planejamento deve ser contínuo e colaborativo, valorizando o interesse e a necessidade do aluno, com tarefas desafiadoras que leve o aluno a ter sua autonomia. O plano educacional, não é só recomendado ele se faz necessário, deveria estender a todos com estratégias de planejamento voltado a todos os alunos e não somente aos alunos da educação especial.

Especialista da Sala de Recurso Multifuncional – Esse profissional na elaboração do PDI, articula com o professor da sala comum, colocando à disposição todos os recursos pedagógicos e os de acessibilidade, com o objetivo que esse aluno seja incluso no ambiente educacional.

O professor regente da turma, no desenvolvimento do PDI, é o responsável pelo aluno na sala de aula, o seu planejamento é pensado na perspectiva inclusiva, e uma das estratégias deveria ser as “adequações”. Quando se trata de adequação das atividades é pensado na necessidade da cognição desse aluno. Isto é, ao adequar as atividades, pensa em dar oportunidade de aprendizagem, e para que aconteça se faz necessário observar a situação específica dos alunos, cuja gestão é o caminho particular de cada um.

O professor da classe comum atua com o psicopedagogo da sala de recurso e juntos constroem um planejamento com as devidas interferências, no sentido que o material produzido precisa ser usado de forma segmentada, visto que existe uma sequência de conteúdos que organiza e possibilite a absorção de certos conhecimentos, buscando desenvolver a iniciativa, autonomia e sua criatividade.

O Atendimento na sala de Recurso Multifuncional vem acontecendo gradativamente, os conteúdos abordados são de acordo com o planejamento do professor da sala regular, as atividades são adaptadas de acordo com as condições específicas de cada aluno.

O desenvolvimento da pessoa acontece naturalmente, passa por períodos como: aquisição da linguagem, evolução cognitiva e habilidades artísticas, e nesse processo educativo não é diferente acontece as mudanças contínuas de acordo com a capacidade de cada um e fortalece a interação professor-aluno melhora o diálogo e a participação na troca de informações e experiências que contribui para a produção do conhecimento. A pessoa com necessidades especiais ganha seu espaço, de alguma forma nos encontros educativos expressa o que pensa, apresenta seus conhecimentos, experiências e sua cultura, e durante o processo acontece a aprendizagem significativa desse aluno, o atendimento complementa e desenvolve sua autonomia e independência na instituição de ensino e na comunidade em geral.

- **A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS PELA LEGISLAÇÃO**

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, faz referência ao atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiências, quando declara que o dever do Estado é garantir a educação efetiva mediante “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A constituição da República Federativa do Brasil, sendo a lei maior do País, traz com clareza a garantia de direitos das

peças com algum tipo de necessidade especial. Esse direito também está assegurado na LDBEN – Lei nº 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº 17/01, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

De acordo com Marcelos (2009) ao participar em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nessa conferência trouxe as necessidades básicas da aprendizagem com garantia as pessoas com necessidades educativas especiais uma vida digna e uma sociedade justa, com oportunidades construtivas para todos, com objetivos de desenvolver competências e habilidades. O Brasil optou pela construção de um sistema inclusivo concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Também em 1990 a Lei nº 8.069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e estabelece outras determinações:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (p. 11)

O Estatuto da Criança e do Adolescente recomenda em seu Art.15 “A criança e o adolescente têm direito à liberdade ao respeito e à dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento”. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (p.16)

Considerando as necessidades específicas do aluno público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, precisa ser pensado e articulado propostas curriculares da escola re-

gular com o objetivo de garantir sua efetiva participação no ensino comum.

O Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, possibilita a mediação com diretrizes curriculares que concretize em ações pedagógicas aprimorando a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno do aspecto autista e altas habilidades/superdotação. O AEE, é um espaço educacional que está sendo apresentado na escola como possível acesso ao currículo com possibilidades de escolarizar esse indivíduo na sala de ensino comum. As atividades que são desenvolvidas no AEE, não substituem a escolarização, esse atendimento complementa e suplementa a formação do aluno. O Brasil vem unir estímulo com o objetivo que todos os portadores de necessidades especiais tenham o direito a educação de qualidade. O Brasil esteve em consonância com as propostas da conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca (Espanha, 1994). A educação básica precisa oportunizar plano de ação para corresponder as necessidades dos alunos especiais na rede pública de ensino, deve universalizá-la e melhorar a qualidade, com medidas que assegure a igualdade de acesso a todos os alunos.

As Propostas denominadas Declaração de Salamanca tiveram a participação de delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais e o objetivo de estabelecer princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

- **O que a teoria aborda sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

Vygotsky (1989, p. 8) afirma que os estigmas resultantes do processo de institucionalização da pessoa com deficiência

provocam o enfraquecimento de sua posição social sendo esse um estímulo para se forjar um ser único, ou seja, integrado social e culturalmente, superar os impedimentos que aparece, se apropriando do objeto de conhecimento com efetividade. Um importante objetivo da educação é promover o ensino e aprendizagem, possibilitar no outro a transformação com recursos metodológicos centrado nos déficits do aluno, com uma pedagogia assertiva que investe nas suas capacidades promovendo apropriação e produção cognitiva.

Em 2 de outubro de 2009, é homologada a Resolução de nº 4 que garante aos portadores de necessidades especiais o direito a dupla matrícula nas redes do ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como a garantia ao Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 2).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE, vem com o objetivo de desenvolver atividades com recursos de acessibilidade com o propósito de acontecer a inclusão, a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. O atendimento acontece no horário oposto da aula regular, com suporte necessário para favorecer o acesso ao currículo, lembrando que as aulas na sala de Recurso Multifuncional não podem ser confundidas como reforço escolar, são recursos pedagógicos que contribuem para aquisição de hábitos e atitudes visando a socialização numa classe especial ou no ensino regular. A Resolução nº /2009, em seu Artigo 9º, prevê que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, p. 2)

A elaboração do Plano de Ensino Individualizado - PEI, precisa ser pensado por todos os envolvidos, corpo docente e a família dos alunos, ser pensado na necessidade de cada um, desenvolver estratégias de acordo com o nível de autonomia, pois os professores da classe comum e da sala de recurso conhecem os estudantes e o grau de sua independência, facilitando o fazer pedagógico que atenda às suas necessidades como princípio básico que independente de sua particularidade a aprendizagem aconteça de forma relevante.

O psicopedagogo, mesmo com a formação na área de educação especial precisa fornecer instrumentos necessários para que consiga desenvolver diversos tipos de atividades que exige desenvolva conhecimento específico do aluno, muitas são as funções para desempenhar dentro de cada área trabalhada na Sala de Recurso Multifuncional. Segundo (BAPTISTA, 2011, p. 66) ainda “temos um longo caminho a ser percorrido”

[...] é necessário reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto. (BAPTISTA, 2011, p. 71)

No ano de 2008, o Atendimento Educacional Especializado foi implementado em âmbito Nacional. E desde então,

vem passando a escolarização e a integração dos alunos com necessidades especiais nas salas de ensino regular, nas instituições públicas e privadas do País, disponibilizando suportes adequados e recursos pedagógicos com a perspectiva de inserção desse alunado nas classes comum. O psicopedagogo, realiza os atendimentos proporcionando aos alunos a apropriação de ensino de conteúdo, tornando isso possível com conjunto de técnicas de receptividade e educativo, elevando culturalmente e que contemple as necessidades dos alunos.

Pensar em inclusão e garantir o direito a maioria e não em uma minoria, respeitando as diferenças, os profissionais que atuam nesses espaços precisam se relacionar de forma colaborativa, em busca de um único propósito para alcançar a melhor forma de ensino ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Um dos objetivos do plano de ensino da Sala de Recurso Multifuncional no ambiente escolar, é garantir políticas de acessibilidade com um serviço que atenda característica de cada aluno e venha garantir sua permanência no ambiente escolar. Nesse recinto os materiais didáticos para a realização das atividades, alguns são disponibilizados pelo poder público, outros confeccionados na escola para ser utilizado pelos alunos na sala de recurso e em sua sala comum, de acordo com o planejamento do professor da turma. Conforme a explicação de Vieira (2012):

A SRM é organizada como sala Tipo I e Tipo II. As do Tipo I são planejadas para atender às pessoas com as mais diversas deficiências, à exceção da pessoa com deficiência visual, que é contemplada na sala Tipo II. Portanto, os equipamentos que compõem as salas do Tipo I, são para atender a todas as deficiências e, no entanto, os equipa-

mentos que integram a lista que é enviada pelo MEC, não atendem às Deficiências Intelectuais. (VIEIRA, 2012, p.54)

Na sala de recurso atende alunos com diversos tipos de deficiência, muitas das vezes, esse professor que trabalha nessa sala: necessita confeccionar diversos materiais didáticos e adaptar de acordo com a individualidade de cada um, pois o professor é de grande importância nesse processo de inclusão, o seu fazer pedagógico faz toda a diferença quando pensado na sua clientela, acreditar no potencial do seu aluno. Nesse sentido, Vieira (2012, p.39) afirma que “conhecer sobre este papel influencia diretamente na prática que esse professor vai desempenhar durante o processo de ensino e aprendizagem”. Para garantir um percurso escolar satisfatório, apoia-se em uma sala de recurso com uma política de educação coexistente, e um ensino itinerante. A sala de recurso vem como um suporte para contribuir com a permanência desse aluno no ensino regular, e nesse sentido ocorre a necessidade de investimentos nessa modalidade da educação especial.

As salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fone de ouvido e microfones, scanner, impressora, laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software, para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armários, quadro melamínico. As salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento dos alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, so-roban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit

de desenho geométrico acessível, sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis. (ROPOLI et al., 2010, p. 32-33)

As Diretrizes do Atendimento Educacional Especial (BRASIL 2009) trazem em seu documento o apoio técnico financeiro, é de suma importância que o FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, em sua redistribuição orçamentaria, possibilite as instituições de ensino adquirir materiais específicos e um espaço acolhedor e incluso para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

• RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática na Sala de Recurso Multifuncional, o trabalho é realizado de acordo com o público. O trabalho acontece com alguns alunos que apresentam deficiência física, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, deficiências mentais e transtorno do déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH). As atividades são realizadas em grupos e individualmente, de acordo com suas necessidades.

Dentro do planejamento um tema gerador, realiza-se essa atividade e observamos a coordenação motora, atenção, autonomia e socialização. Nas atividades em equipe tem alguns jogos como: domino, jogo da memória e quebra cabeça, nessas atividades observamos a comunicação no grupo.

No começo é feito um diagnóstico com os alunos individuais, junto a equipe essa equipe CMEIC (Centro Multiprofissional Especializado Inclusivo de Confresa - MT), é responsável pelos alunos que apresenta necessidades educacionais especiais, com os retornos que é feito via documento para a

escola, traçamos métodos pedagógicos para alcançar as habilidades específicas de cada aluno.

O atendimento tem como objetivos: Atender as necessidades educacionais especial de cada aluno com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades. Desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras do processo de ensino e aprendizagem. Promover o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em classes regulares.

Planejamento com estratégias específicas, levando em consideração as capacidades, habilidades, aptidões e respeitando as limitações de cada aluno, recursos de acessibilidades para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem, contribuir para o andamento e construção gradativa de seus conhecimentos, com recursos adaptados ao seu ritmo, essas alternativas diferenciadas pensada no aluno com Necessidades Educacionais Especiais, permiti desenvolver amplitude com segurança para frequentar o ensino comum como um percurso escolar satisfatório.

As atividades desenvolvidas na Sala de Recuso Multifuncional, são adequadas com as potencialidades e necessidades do público atendido, utilizando diversidades de materiais como: histórias, argila, lápis, bambolê, pincel, papel A4, músicas, tinta guache, domino, memoria tátil, jogo da memória entre outros. As atividades são realizadas de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

Nos encontros pedagógicos, sempre que necessário os professores são orientados sobre o trabalho a ser realizado na sala de aula para favorecer a aprendizagem desse aluno. No momento da conversa com as famílias dos alunos que necessita de Atendimento Educacional, fortalecemos a impor-

tância a inclusão educacional nas instituições públicas, com orientações pertinentes, com vista a igualdade de oportunidade e estabelecer que essas crianças precisam ser incluídas na educação, garantindo o seu direito em um grupo de conhecimento.

Procura-se, com isso, envolver as escolas de ensino e estabelecer finalidades e metas para que o atendimento as necessidades educacionais especiais aconteçam em classes comuns do ensino regular, com uma atenção voltada a diversidade e conhecimentos que contemple as especificidades dos alunos.

A Sala de Recurso Multifuncional, recebe o apoio da equipe CMEIC (Centro Multiprofissional Especializado Inclusivo de Confresa - MT), que é composta por psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social, esses profissionais avaliam os alunos e orientam para o trabalho a ser exposto com eles.

A partir da leitura de documentos, conversas com todo o corpo docente, notamos a importância de conhecer as leis complementares, compreender como funciona o atendimento oferecido na Sala de Recurso Multifuncional, e a carência nas instituições de ensino em oferecer formação continuada para os professores com o objetivo de contemplar o seu aluno na sala de aula que apresenta Necessidades Especiais.

• **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos, portanto que o Atendimento Educacional Especializado possibilita que as particularidades de cada aluno com deficiência, altas habilidades ou superdotação sejam reconhecidas e atendidas. Com um processo de formação dos professores, um maior envolvimento nas ações pedagógicas. O Atendimento Educacional Especializado, tem o objetivo de

promover aos alunos deficientes o acesso ao currículo escolar. Esse atendimento acontece no período oposto, preferencialmente na própria escola. Mas, é possível que o atendimento aconteça em outra instituição de ensino, esse momento que os alunos participam da Sala de Recurso Multifuncional contribui com avanços na sala regular, proporciona seu acesso ao conhecimento.

As crianças que apresentam Necessidades Educativas Especiais precisam receber apoio adicional nos estudos. A instituição de ensino precisa manter relações com os pais e comunidade, construir uma sociedade integrada com educação para todos. A participação da família é de suma importância, garante o ingresso do aluno na educação inclusiva com atendimento especializado a fim de estabelecer a dignidade da pessoa com deficiência. Diante disso notamos que incluir a pessoa com deficiência, deve abranger a tecnologia, uma forma de alcançar esse público com a informação e comunicação no ambiente digital, exemplo: o aluno que apresenta deficiência auditiva precisa fazer a leitura de um texto em libras em algum site escolhido. Para o processo de inclusão do sujeito no ensino comum exige novas concepções no espaço educacional, oportunizando suas práticas com métodos de ensino que de fato promova a inclusão.

Tavares (2004) argumenta que a Sala de Recurso Multifuncional deveria ser considerada sob uma perspectiva ampla. Notamos o quão importante desenvolver o trabalho da Sala de Recurso Multifuncional, com planejamento da escola, sendo assim, possibilita a oportunidade do aluno da educação especial ingressar no ensino regular. Considerando métodos as necessidades específicas do aluno com Necessidades Educativas Especiais, com objetivos a serem atingidos a curto e longo prazo.

Dessa forma ela (Sala de Recurso Multifuncional) vinha se aproximando do ensino comum na falta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no âmbito dos sistemas, quer no âmbito das instituições escolares ou da sala de aula. Reconhecer essa aproximação poderia gerar uma compreensão fundamentadora do modelo pedagógico dessa sala, onde a ação não determinada pela deficiência estava dependente de outros fatores, que não os próprios da escola e do processo de escolarização.

Esses fatores não estavam presentes na literatura especializada quando descreviam a ação e função Sala de Recurso Multifuncional, configurando-a num espaço imaginário ora ocupado pelos métodos e processo diferenciados de ensino – de competência do professor- ora pela ideia de preparação, integração sócio educacional em uma escola abstrata (TAVARES, 2004, p. 4-5).

Compreende-se, que no desenvolver dos trabalhos na Sala de Recurso Multifuncional não é uma tarefa fácil diante dos caminhos que precisam percorrer para caracterizar as atividades nesse espaço, bem como, proporcionar o ensino com recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Observamos, que diante das dificuldades enfrentadas, falta de material educativo para desenvolver especificidade de cada aluno, o pouco espaço para o atendimento entre outros. O trabalho vem acontecendo gradativamente, a cada dia um avanço em vários aspectos, desenvolvimento de cada potencialidade, a progressão de cada aluno com sua autonomia de acordo com a capacidade técnica e suas habilidades. A concepção do conhecimento acontece com a participação do aluno, pois é levado a pensar priorizando a aprendizagem de forma interdisciplinar, a contribuição das atividades planejadas

amplia as possibilidades de investigação e a participação efetiva, proporciona ao aluno com necessidades educativas especiais, sentimento de pertencimento ao grupo.

Pensar em políticas inclusivas, é necessário pensar em formação de professores para que desenvolva na escola um ensino com maior engajamento ético e político pedagógico que estejam de acordo com as exigências e adequações do país.

Ressaltamos a importância dos encontros pedagógicos, palestras e formações pautadas em conjectura epistemológica em discussões que abordem determinante contextos na apropriação do desenvolvimento cultural, considerando a realidade de cada contexto, assegurando transparência em um momento social que infringe as barreiras da exclusão e integre as pessoas com deficiência no espaço social. A formação docente de modo que venha auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e proponha ações pedagógicas com olhar de igualdade e respeito as diferenças. É importante lembrar que o trabalho na Sala de Recurso Multifuncional, aconteça com conhecimento e segurança. De acordo com Saviani:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (SAVIANI, 2009, p. 153)

A Sala de Recurso Multifuncional veio para somar nas instituições de ensino e proporcionar parceria efetiva entre os profissionais do ensino regular, entende-se que esse espaço é

essencial e tem proporcionado aos profissionais de educação uma parceria e estratégias juntos.

Esse trabalho buscou analisar a forma que acontece o atendimento na sala de Recurso Multifuncional, as atividades do pedagogo, como acontece esse processo na sala de aula com o aluno que normalmente necessita receber sua atividade adaptada de acordo com sua especificidade. A troca de experiência entre professor da sala comum e o psicopedagogo que atua na sala de recurso, o planejamento do conteúdo precisa ser pensado juntos, a formação continuada e palestras que vem para somar no fazer pedagógico pensando no bom funcionamento de sua prática. O desejo em trabalhar na Sala de Recurso Multifuncional nasceu na necessidade de conhecer o público que recebia na sala regular de ensino, e muitas das vezes apresentava dificuldades para desenvolver atividades com esse aluno que com dificuldades educacionais, por mas que me sentisse preparada com a licenciatura, mesmo assim vinha as adversidades quando se tratava do aluno com necessidades educativas especiais. Veio o desejo de conhecer, mas esse público, buscar uma formação a mas, com intuito de aprender e procurar desenvolver um trabalho de qualidade, contribuindo com os professores regentes de sala que apresente algumas dificuldades ou que necessite de um suporte em suas propostas pedagógicas.

Acreditamos no planejamento com harmonização, abre um espaço de possibilidades e um novo olhar para os currículos, integrando esse aluno de forma satisfatória nas atividades didáticas, com o corpo docente preparado, tarefas adaptadas, com o uso de tecnologias, procurar conhecer o aluno de forma integral e prover um local de cooperação e livre de preconceito.

Este estudo é apenas um começo de uma caminhada acadêmica, acredita-se na necessidade de buscar e ampliar um saber no campo da educação especial, esse objeto requer um estudo constante para bons resultados no trabalho ofertado. A pesquisa revela que a sala de recurso tem possibilitado ao aluno com necessidade especial uma interação entre todos os envolvimento na instituição de ensino.

• REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços.** 2011

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei ° 9394/96). Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei ° 9394/96). Ministério da Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCELOS, Viviane Avelino. **Legislação que regulamenta a Educação Especial no Brasil.** Todos Pela Educação: Recomendações de política de Educação Inclusiva para Governos Estaduais e Federal, Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

ROPOLI, A. E. MANTOAN, M. T. E. SANTOS, M.T.C. MACHADO, R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva. In: apostila do curso: **Curso de Formação Continuada para os Professores do AEE**. MEC/SEESP: 2010.

SANTOS, B. F. C. **Sala de Recursos**: Uma Alternativa de Integração Escolar. Monografia apresentada ao curso de Pós Graduação “Lato-Sensu” – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

TAVARES, F. de C. **Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio**: evoluções e tendências. UFMS/PUC-SP. In: Anais: 26ª REUNIÃO ANPED. GT15. Educação Especial. 2004.

VIEIRA, C. T. M. **O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá**. 2012. 76 p. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Regional) – Fundação Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2012.



Capítulo 6

A RESISTÊNCIA COMO INSTRUMENTO SOCIAL NA POESIA DE SOLANO TRINDADE

*Juliane Regina de Souza Pereira
Isaac Newton de Almeida Ramos*

Um dos focos do presente trabalho é o embate em pauta/em discussão, dentro das academias, sobre as relações de problemáticas sociais como o racismo e a exclusão social e sua interface com a produção literária de uma determinada época. Compreendemos que há uma necessidade de pesquisas que evidenciem a presença desses embates acadêmicos suscitados pela aproximação entre literatura e sociedade. Um dos focos da questão é a presença incisiva e excludente provocada pelo racismo nas produções literárias que abordam essa temática, fato que ocasionou um apagamento de produções literárias, como as de Solano Trindade, que insistiram na emergência do tema em determinados períodos históricos do Brasil, quando a escravidão era naturalizada por ser um dos pilares de sustentação da economia hegemônica colonial dominante. Sobre isso: Alfredo Bosi em *Dialética da colonização* ressalta que a literatura possui, em muitas de suas produções, a capacidade de abordar e formular problemas que englobam a sociedade em seus diversos contextos, o crítico pontua que historicamente prevaleceu no País um conceito retrógrado e excludente de evolucionismo social, ou seja, “[...] o subdarwinismo a época negava a possibilidade de subir ao nível de inteligência criadora”, sendo esse o “[...] racismo evolucionista, enquanto relegava o negro a uma posição inferior na escala do gênero humano” (1992, p. 271).

De antemão, é importância apresentamos uma breve biografia desse poeta, que também foi ativista político, teatrólogo, ator, pintor, uma figura de resistência em múltiplos contextos. Solano Trindade é pernambucano de Recife e nasceu em 24 de julho de 1908. Desde cedo, ele se interessou pelos temas afro-brasileiros, chegando a participar do I Congresso Afro-Brasileiro em Recife no ano de 1934, e do II Congres-

so Afro-Brasileiro em Salvador em 1937. Seu percurso político como ativista social ganha relevo com sua participação ativa na Frente Negra Pernambucana e no Centro Cultural Afro-Brasileiro, movimento cultural que promoveu a divulgação das obras dos intelectuais e artistas negros.

Sua história de resistência e atuação é extensa, entre outras produções culturais importantes, o poeta fundou o Teatro Popular Brasileiro, trabalho cuja atuação alcançou repercussão internacional, levando-o a viajar para a Europa em 1953. Nas apresentações o elenco era formado por pessoas prosaicas, comuns, como domésticas, estudantes, operários. Os espetáculos levavam para o palco manifestações populares de batuques, congadas, caboclinhos, capoeira apresentados para o público, com competência criativa e estética, a grandeza das manifestações culturais afro-brasileira.

Mudanças de paradigmas e novas concepções sobre o fazer estético se propagam através de manifestações artísticas, das vanguardas, movimentos culturais, um exemplo é Modernismo no Brasil, um movimento propalado como marco histórico e ruptura sociocultural com as formas e práticas estéticas em voga, até então, no País. Na perspectiva da história oficial das artes, o Movimento Modernista inovou o fazer estético brasileiro trazendo, antropofagicamente, da Europa uma série de influências filosóficas, artísticas e culturais que haviam propiciado, no final do Século XIX e início do Século XX, um sopro de renovação, criticidade e descentramento na forma de pensar e fazer arte naquele continente. Uma renovação motivada por ideias trazidas pela fenomenologia, a psicanálise, o materialismo social, entre outras formas de pensar que abriram novas perspectivas e questões sobre a subjetividade do Ser e as relações de sociais de poder que haviam se

consolidado na Europa, com a ascensão e consolidação do capitalismo e da burguesia.

Mas o sopro de renovação atribuído ao Modernismo Brasileiro requer cautela do pesquisador, reque que este recorra às memórias, aos arquivos históricos, aos estudos socioculturais e ao estudo da crítica literária para entender as contradições e adversidades resultantes de um movimento que perpetuou um modelo excludente de historiografia cultural e literária, um modelo que não superou estigmas com raízes profundas no período de colonização do país e no modelo patriarcal branco e hegemônico que, até os dias de hoje, insiste em permanece como modelo hegemônico na estrutura e nas relações sociais do país em diversos setores.

Observando a história cultural do Brasil, constatamos que há mais de três séculos a estigmatização do corpo negro é resultante de um processo perverso de marginalização. Processo que procurou manter às margens do cânone oficial e prestigiado das metrópoles, produções culturais que muitas vezes superaram em qualidade estética e inovação as obras canonizadas. Dois exemplos icônico é obra literária de Lima Barreto, autor negro que não obteve em vida o pleno reconhecimento de sua obra e, tardiamente, foi apontado como um importante precursor da literatura modernista no Brasil.

É utilizando um estudo com viés histórico, social e cultural que percebemos como a visão dualistas de inferiorização e estigmatização do outro aflige determinados corpos, cujo trabalho artístico passam a ser alvos de negligência por parte das instituições e atores sociais que deveriam zelar pela herança e produção cultural do país. Em se tratando da produção literária, teríamos que cobrar destes atores e instâncias

culturais, a construção de uma historiografia e fortuna crítica mais igualitária e inclusiva, livre da herança colonial que se faz presente nas múltiplas faces do racismo. Ao se referir a esta questão Eduardo de Assis Duarte (2005, p. 113) afirma o seguinte

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população.

Tendo produzido e divulgado suas criações poéticas num período concomitante à produção dos autores modernistas consagrados, Solano Trindade produziu uma obra que traz inovações estilísticas e estéticas com uma qualidade que o equipara às produções modernistas consagradas, chegando em muitos momentos a superá-las em seu processo criativo. Entretanto, Solano Trindade não é reconhecido e tampouco mencionado como um poeta modernista.

Selecionamos para análise no presente trabalho dois poemas de Solano Trindade, “navio negreiro” e “Quem tá gemendo? ”, ambos publicados no livro “Cantares ao meu povo” (1962). O poeta oportuniza, através de sua produção lírica

ca, as vozes negras gritarem as injustiças sociais resultantes da exploração capitalista, sendo essa, uma das grandes responsáveis pela exclusão desses sujeitos dentro de um contexto globalizado e excludente, um fruto da modernidade. Além disso, em sua lírica Trindade apresenta as condições desses sujeitos distintos que ecoa suas queixas, as mesmas, continuam a ecoarem e resistirem à exclusão aos direitos básicos de viver em condições dignas, por assim dizer, ter no mínimo o acesso aos direitos básicos, direitos pertencentes a um indivíduo dentro de uma sociedade.

As tessituras poemáticas de Solano Trindade funcionam como uma ponte, na qual sua poesia transita para um engajamento político e social. Tende-se a compreender como se dá esse discurso poético de resistência, cujo escancara essa falha na sociedade moderna a partir desses poemas supracitados de Trindade. De acordo com Antônio Candido em *Literatura e Sociedade* (2000), a literatura pode ser representada através da manifestação lírica; em que funciona de forma análoga a uma ferramenta elementar para a compreensão do indivíduo como um ser agente da sociedade e ao mesmo tempo um indivíduo condicionado/afetado por ela. Para Candido (2000) a “criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada”, também pontua que “tanto quanto sabemos, as manifestações artísticas são inerentes à própria vida social” e ressalta que essas criações são “socialmente necessárias, traduzindo impulsos e necessidades de expressão”.

Por meio da palavra o artista engendra, constrói, delata, cria e transforma a realidade. Apresenta paradigmas e molda uma realidade de significação própria, produzindo no público

e no criador um efeito imediato. Transformando a concepção de mundo, e chega a modificar a conduta do indivíduo. Como justificativa da importância de se usar a produção literária, e seu estudo, como intermédio e instrumento de denúncia; Candido em *Direito à Literatura*, traz a seguinte reflexão acerca da literatura, sobre a qual “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens de todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela” (2011, p. 173).

Uma atividade tão antiga e ao mesmo tempo tão atual, em constante evoluções e mutações, ela sempre na fronteira de novas tentativas para encontrar caminhos inéditos e novas formas de expressão, a Literatura e seus estudos literários, e as provenientes críticas literárias, tratam-se de atividades que se perpetuam paralelamente com o caminhar da humanidade, um fenômeno essencialmente escrito, onde o escritor, o estudioso de produções literárias, o intelectual recorrem a escrita para manifestar verdades, questioná-las e colocá-las em xeque.

A literatura pode estar subdividida em gêneros distintos, mas ela toma como base o prosaico de uma constante alusiva, na qual o autor e estudioso da escrita literária, vêm significativamente reformulando e adequando as ideias de acordo com conjectura social e temporal. No que se diz respeito à “inteligência criadora” que Bosi fez referência acerca da escrita produzida por negros, o ativista político e multi-artista Solano Trindade nos apresenta uma lírica que mostra uma resistência à exclusão de negros ao contexto da intelectualidade, e que isso é um equívoco ao entendimento do processo de construção cultural de nosso país. Observemos então, o poema “Navio negreiro”:

Navio Negroiro

1 Lá vem o navio negreiro,
2 Lá vem ele sobre o mar
3 Lá vem o navio negreiro
4 Vamos minha gente olhar...

5 Lá vem o navio negreiro,
6 Por água brasiliana
7 Lá vem o navio negreiro,
8 Trazendo carga humana...

9 Lá vem o navio negreiro,
10 Cheio de melancolia,
11 Lá vem o navio negreiro,
12 Cheinho de poesia...

13 Lá vem o navio negreiro
14 Com carga de resistência
15 Lá vem o navio negreiro
16 Cheinho de inteligência...

Solano Trindade, em “Cantares ao meu povo”.
São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

Solano Trindade é um pensador, questionador e ativista político, em seus embates mesmo que através da lírica, se configuram a denúncia social, o poeta brada a seus párias de cor, a resistência e a importância de sua presença na construção de uma cultura brasileira, podemos perceber que o poeta ovaciona entre os versos 13 e 16 “a carga de resistência” que chega junto ao navio negreiro “cheinho de inteligência”.

O poema “*navio negreiro*” é composto por quatro estrofes, cada qual composta por quatro de versos. Solano Trindade, na estrutura desse poema, apresenta aqui como nas demais produções líricas, uma formatação totalmente fora dos

padrões convencionais e de estéticas da época, tanto na sua forma quanto no nível de linguagem, mas sem perder de vista as linguagens poéticas, o jogo de sentidos, o uso de figuras de linguagem. Como no caso do poema ‘navio negreiro’ há o uso da anáfora (figura de Linguagem que consiste na repetição de uma ou mais palavras no princípio de sucessivos segmentos métricos ou sintáticos) nos versos nos versos 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 e 15; “lá vem o navio negreiro”. Esse uso de anáfora, no caso figura de estilo, traz um ritmo à poesia, tanto melódico quanto histórico. Através da repetição do “lá vem o navio negreiro”, acompanha-se um sentido de evocação às suas origens, acrescidas de provocação por estar remetendo a um contexto histórico de opressão ao povo negro durante o período de colonização. Para Bosi:

Mesmo quando o poeta fala do seu tempo, da sua experiência de homem de hoje entre homens de hoje, ele o faz, quando poeta, de um modo que não é do senso comum, fortemente ideologizado; mas de outro, que ficou na memória (...). (BOSI, 1977, p. 104)

Sobre o ritmo do poema *trindadiano*, e os recursos estéticos que o mesmo usa, de acordo com Candido em *O estudo analítico do poema* (1966) o “uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais podendo esposar as inflexões do poeta” estabelece uma “sonoridade continua e nitidamente perceptível no poema.”. Possuem nos nesses poemas de Solano Trindade elementos e características que são comprovadas pelas teorias de pensamento e linguagem sobre a formação da poética; Bosi põe como forma de criação poética, certas combinações que dão a condição à criação poética; segundo ele essas combinações de imagem, pensamento e som: tra-

tam-se “do processo fundante de toda linguagem poética.” (BOSI. 1977, p. 87).

Solano Trindade reitera a sua perspectiva particular e peculiar de uma forma poética e extravagante, sem deixar de lado a realidade concisa que condiciona o ambiente e o homem que nele vive. No caso o homem excomungado e deixado à margem como no caso o afro-brasileiro. Observamos que o poeta em cada verso traz além das repetições, um chamamento para voltar o olhar a esse objeto de repulsa que seria o “navio negreiro”, podemos ver essa chamada de atenção ao leitor no quarto verso da primeira estrofe “vamos minha gente olhar...”. Afinal, olhar o que? O que o eu lírico busca chamar à atenção? E quem ele quer chamar a atenção?

Para isso, podemos fazer reflexões acerca dessas perguntas a partir das palavras de Antonio Candido em *Direito à Literatura*:

É aí que se situa a *literatura social*, a 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. (2011. p. 183)

As perguntas acima servem como norte para entender em parte como se dá e de onde surgem a produção lírica de Solano Trindade, e pelo recorte apresentado de Candido, podemos aplicar um entendimento de uma lírica de cunho político, de cunho social que o poeta consegue transfigurar de uma carga de denúncia contidas em seus versos à uma carga de suma importância como instrumento social. Conforme observa Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade*,

(...) a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (2000, p. 30)

A literatura é social e está entrelaçada com os valores ideológicos, e Benjamim Abdala Júnio traz em seu artigo “Repensando a lusofonia: eurocentrismo e horizontes comunitários”, a presença desse entrelace em nossa formação cultural que, segundo o mesmo “de um lado, uma experiência acumulada; e, de outro, implicações ideológicas que tendem a justificar hegemonias” (2012, p. 22).

É percebido que na lírica de Solano Trindade existe um eu poético atento e preocupado com o outro, por intermédio de sua escrita voltada à resistência e “descortinamento” de uma identidade negra através da literatura. Essa poesia apresenta um caráter fundamental sobre a relação da literatura negra com a cultura e história afro-brasileira.

Em sua estética, Solano Trindade faz uso de recursos estilísticos como a metáfora, essa figura de linguagem encontramos no segundo poema que foi citado como objeto de análise, o poema “Quem tá gemendo? ”, vemos a seguir:

Quem tá gemendo?

1 *Quem tá gemendo*

2 *Negro ou carro de Boi?*

3 *Carro de boi geme quando quer*

4 *Negro não*

5 *Negro geme porque apanha*

6 *Apanha pra não gemer*
7 *Gemido de negro é cantiga*
8 *Gemido de negro é poema*

9 *Geme na minha alma*
10 *A alma do Congo*
11 *Do Níger da Guiné*
12 *De toda a África enfim*
13 *A alma da América*
14 *A alma Universal*

15 *Quem tá gemendo*
16 *Negro ou carro de Boi?*

Solano Trindade, em “Cantares ao meu povo”.
São Paulo: Fulgor, 1961, p. 36.

O poeta ativista é considerado um grande precursor da literatura negra, da literatura que enaltece a humanidade; e por meio do poema “Quem tá gemendo?”, Trindade consegue usar como recurso estilístico a metáfora, na qual podemos recorrer a ideia de será o carro de boi o objeto que geme ou “os bois” que puxam o carro? A estrutura desse poema é de 16 versos, com quatro estrofes, duas estrofes de dois versos, intercalados, e duas estrofes de seis versos, justapostos.

A partir da comparação de um gemido do carro de boi com o gemido de uma alma negra, uma alma estigmatizada, punida gratuitamente e que lamuria as suas injustiças, como podemos observar no verso 5 “Negro geme porque apanha”, o gemido do negro pode de longe será confundido com o gemido do andar do carro de boi, o uso da figura de estilo ousa criar um “fingimento” da supressão do urro de lamento, do urro de dor de um corpo negro que apanha. Desse mesmo

gemido de consternação, também vemos o uso de metáfora para significar um gemido se configurando em voz lírica como no caso do verso 8 “*Gemido de negro é poema*”.

Dentro desse jogo de sentidos, observa-se também o uso de anáfora quanto a repetição dos verso ‘*Quem tá gemendo*’, sendo os versos 1 e 15, e entre esses versos conseguimos visualizar um entrecruzamento de ideias diaspóricas e a de *criolização* da literatura de uma poética do marginalizado. Percebemos então, uma lírica que abarca desde história da América a tentativa de chegar ao cunho universal, uma lírica de resistência que remete ao “caos/mundo” teorizado por Édouard Glissant, que na qual a literatura resiste através de uma língua universal, Glissant frisa que não se pode escrever de maneira “monolíngua”, e que isso não se insere “no contexto atual das literaturas e das relações da poética com o ‘caos/mundo’” (2005, p. 49).

O fazer poético se apresenta como denúncia e posição política do poeta em forma de um discurso representativo e emotivo. O poeta tem aqui a função de observar e delatar os paradigmas e as facetas da sociedade racista e do indivíduo negro. Uma forma de representar, e como recurso de denúncia dessas mazelas presentes na dialética social.

Escritas produzidas por indivíduos que pertencem a grupos minoritários, marginalizados, precisam e tem a real necessidade de transpor barreiras para assim conseguirem chegar ao público leitor, vale lembrar, que no contexto de nosso país, isso se torna uma verdade mais áspera, já que há um público restrito e escasso de leitores. Para Assis Duarte, esse trabalho de disseminar a leitura de livros, não fica restrito somente a produção das mesmas, essas problemática, esse entrevamen-

to, segundo ele há “um apagamento deliberativo dos vínculos autorais, e mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros” (2010, p. 109).

Para tanto, cabe dizer a importância da representação desses corpos e ações que envolvem esses corpos dentro do âmbito da arte; sobre o artista, Candido define a posição do artista como: “um aspecto da estrutura da sociedade (...) importa averiguar como esta atribui um papel específico ao criador de arte, e como define a sua posição na escala social, o que envolve não apenas o artista individualmente, mas a formação de grupos de artistas.” (CANDIDO, 2000, p.34).

O estranhamento acerca da literatura negra é apresentado no percurso histórico e social no Brasil, e isso reflete nos campos artísticos, tal qual na literatura. A literatura negra nunca fora reconhecida no âmbito canônico, cita-se como exemplos: Lima Barreto, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Cruz e Souza, e entre outros literatos já canônicos, porém em sua divulgação de escritas produzidas, não foram remetidos a escritores de literatura negra, e nem enquadrados como tal. Assim como, alguns escritores negros já presentes no cânone não publicavam sobre essa temática abertamente.

Portanto, é indubitável fazer um estudo sobre o porquê e como se dá essa negação, essa estigmatização da escrita negra, apesar de que ela segue resistente e relutante, pois alguns precursores como Solano Trindade conseguiram transpor esse muro e apresentar uma literatura que é incumbida de apresentar uma das principais bases para a formação da cultura brasileira.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo compreende-se como uma tentativa de levantar algumas reflexões sobre a lírica desse poeta, produtor cultural, dramaturgo, ativista político que se estabeleceu em Embu das Artes, onde muito de seu trabalho junto ao teatro e a cultura ainda reverbera, vibra e vibrará como a voz de um atalaia a nos lembrar da força e beleza da poética de Trindade. Faz-se de grande relevância as pesquisas para dar a devida importância aos estudos das produções literárias afro-brasileiros, nesta senda Trindade e sua literatura, tem um destaque como um dos grandes precursores desta literatura.

Cabe reforçar que, a escolha desse poeta e da estrutura teórica como aporte, e a condução da análise presente nesse artigo, foram a partir das contribuições do estudo de Literaturas Ibero Afro Americanas, para tanto, foram discutidos temáticas como identidades, diáspora, subalternidade, cânone, pós-colonialidade, etc. Neste contexto o olhar para a literatura produzida por negros no Brasil nem sempre teve espaço no cenário cultural.

A lírica de Solano Trindade é engendrada a partir de uma literatura de resistência, que rimbomba as vozes negras que foram suprimidas e silenciadas desde os tempos de colonização. A lírica se faz presente nessa construção como uma ponte que viabiliza e enaltece o embate contra a tentativa de exclusão dessa memória que faz parte e é alicerce da cultura brasileira..

Ao fazer estes apontamentos e a análise destes dois poemas de Solano Trindade, sabedores da complexidade da obra estética, temos o intuito de levar a reflexão sobre essa temática da literatura do marginalizado, uma literatura de resistên-

cia, literatura negra. Este caráter inovador pode ser observado nas opções estéticas do poeta, bem como na sua atuação como agente cultural e ativista. O Teatro Popular Solano Trindade é uma prova desse legado.

Por fim, com a poesia *trindadiana*, uma potente voz lírica de resistência, uma força motriz e inspiradora que estimula os estudos e pesquisas nas escritas das margens, dessas vozes e os lugares que sofrem um processo de apagamento. Trata-se de urgente processo de visibilidade de literaturas que, até então, estão colocados sob os panos na História.

• REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Repensando a lusofonia: eurocentrismo e horizontes comunitários**. Letras - Santa Maria, 22(45), 15-26. 2012.

ARANHA, Graça. *in* **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**. 15. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 448p.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977. 275p.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Direito à Literatura**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DOS ORGANIZADORES E AUTORES

Márcia Cristina Becker

É doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL), Campus Tangará da Serra - MT. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), Campus Campo Novo do Parecis - MT.

Luciana Raimunda de Lana Costa

É doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGEL), Campus Tangará da Serra - MT. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Weslley Alves Siqueira

É mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva.

Adelia Maria de Souza Lima

Doutoranda em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT).
Mestre em Linguística. Pesquisadora na área de Literatura Afro-brasileira.

Aroldo José Abreu Pinto

Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Tangará da Serra - MT.

Clarice Freire Zuffo

Professora da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) - Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, Comodoro, Mato Grosso, Brasil. Possui Graduação em Artes Visuais (CLARETIANO) e é especialista em Ensino de Artes - Técnicas e Procedimentos (FAVENI).

Gerenilda Correa C. D. O.

Professora da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) - Escola Estadual Deputado Djalma Carneiro da Rocha, Comodoro, Mato Grosso, Brasil. Possui Graduação em História e é especialista em Metodologia do Ensino de História (FAVENI).

Marta Barbosa da Silva

Professora da Rede Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC/RO) - Instituto Estadual de Educação Wilson Camargo, Vilhena, Rondônia, Brasil. É Mestre em Letras (PROFLETRA/ MT); Psicopedagoga (CELLER); Graduanda em Música (UNIASSELVI); Graduanda em Fonoaudiologia (UNIFATECIE).

Welliton Martins Bindandi

Graduado em Letras, Português/Inglês, (2012), Mestre (2016) e Doutor (2021) em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como professor substituto na UNEMAT/Cáceres - MT e na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC), como interino. Trabalha a relação da língua(gem) com o sujeito e seus processos de (des)identificação no/do espaço de enunciação e produção de sentidos.

Elma Aires Vieira

Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Brasil de Ensino (IBRA). Professora na Escola Municipal Vida e Esperança (E.M.V.E.)

Juliane Regina de Souza Pereira

Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso Tem especialização em Literatura Brasileira pela Faculdade UNINA. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários PPGEL, da UNEMAT, na qual é bolsista pela CAPES.

Isaac Newton de Almeida Ramos

Doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Arte e da Literatura Comparada (UNEMAT). Poeta e crítico. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL - UNEMAT).