



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES
FACULDADE DE LETRAS – FALE

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-BREVES

TEMA: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA

Organização dos Anais

Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA-BREVES)

Prof. Dra. Danieli dos Santos Pimentel (UFPA-BREVES)

**Breves – Marajó
2025**

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO GERAL DO EVENTO

Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA-BREVES)

Prof. Dra. Danieli dos Santos Pimentel (UFPA-BREVES)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior

Profa. Dra. Danieli dos Santos Pimentel

Prof. Dr. Joel Cardoso

Sumário

A FEMME FATALE E O ARQUÉTIPO FEMININO DA VIÚVA NEGRA NO CINEMA.....	9
<i>Shelda Monteiro de Carvalho</i>	
<i>Orientador: Dr. Luiz Guilherme dos Santos Jr.</i>	
A ESTÉTICA DO TERROR NO MANGÁ <i>DEATH NOTE</i>	22
<i>Jose Filipe Gomes pinheiro</i>	
<i>Orientador: Dr. Luiz Guilherme dos Santos Júnior</i>	
A TRAJETÓRIA DE LUFFY PELA LIBERDADE: UMA ANÁLISE ARQUETÍPICA ATRAVÉS DE RANK, CAMPBELL E VOGLER.....	34
<i>João Victor Barbosa PACHECO</i>	
<i>Orientador: Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior</i>	
A CULTURA POP DOS ANOS 80 NA SÉRIE <i>STRANGER THINGS</i>	57
<i>Laneza Monteiro de Carvalho</i>	
<i>Orientador: Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior</i>	
UMBRA: UMA ANÁLISE DOS ARQUÉTIPOS NA TRILOGIA QUADRINÍSTICA DA “TURMA DA MÔNICA JOVEM”.....	77
<i>Luana Carvalho Brasil</i>	
<i>Orientador: Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior</i>	
INTERTEXTUALIDADE E PARÓDIA NO LIVRO INFANTO JUVENIL <i>CHAPEUZINHO AMARELO</i> , DE CHICO BUARQUE.....	90
<i>Aliele de Oliveira Soares</i>	
<i>Orientador: Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior</i>	
LITERATURA DA AMAZÔNIA NA SALA DE AULA.....	102
<i>Joel Cardoso</i>	
LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: <i>A VIDA ÍNTIMA DE LAURA</i>	114
<i>Eduarda Santos de Oliveira</i>	
BREVE ANÁLISE DO PERSONAGEM SAFIRA, NO CONTO “ <i>SAFIRA</i> ”, DE BRUNO SÉRVULO.....	130
<i>Amanda dos Santos Rodrigues</i>	
<i>Dra. Sandra Maria Job</i>	
AUTORES AMAZÔNICOS E AS POESIAS DA MARUJADA.....	140
<i>Lidiane Sousa da Silva</i>	
BREVES CONSIDERAÇÕES QUANTO À ANÁLISE DO DISCURSO EM FOUCAULT.....	153
<i>Carlos Alberto Barbosa Custódio</i>	
<i>Ana Flávia Gomes Ferreira</i>	

“AMOR E CIRCO”: ANOTAÇÕES SOBRE A NARRATIVA MEMORIALÍSTICA DE WALDIR BORGES.....	167
<i>Alessandra Sousa Mesquita</i>	
<i>Orientadora: Dra. Danieli dos Santos Pimentel</i>	
 BATUQUE: A POESIA AFRO-MUSICAL DE BRUNO DE MENEZES.....	181
<i>Ana Beatriz Medeiros Leão</i>	
<i>Orientadora: Dra. Danieli dos Santos Pimentel</i>	
 TDAH, REFLEXÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS: ENSINO E APRENDIZAGEM.....	200
<i>Sônia Mores Pereira</i>	
<i>Orientador: Dr. Joel Cardoso</i>	
 ESCALPELAMENTO: UM OLHAR A PARTIR DE UMA HISTÓRIA REAL X FICTÍCIA.....	217
<i>Dalva Amaral de Andrade</i>	
<i>Dra. Sandra Maria Job</i>	
 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO <i>ARARIBÁ CONECTA PORTUGUÊS 9º ANO</i> : POR UMA PERSPECTIVA DA LEITURA LITERÁRIA.....	227
<i>Luan de Jesus Queiroz Cunha</i>	
<i>Orientador: Thiago Henrique da Silva Sales</i>	
 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: <i>A MULHER QUE MATOU OS PEIXES</i>	243
<i>Liliana Paulino Soares</i>	
 CONSTRUINDO MINIDOCUMENTÁRIOS: <i>bragantividade</i> e concepções identitárias...256	
<i>Luciana Anselmo</i>	
<i>Orientador: Dr. Joel Cardoso</i>	
 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: <i>MEU PÉ DE LARANJA LIMA</i>	270
<i>Gênesis Pereira Santos</i>	
 O CURUPIRA N’A “CIDADE INVISÍVEL”: DO MITO AO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO PARA SÉRIE.....	284
<i>Bruno Rodrigues Costa</i>	
<i>Orientadora: Dra. Danieli dos Santos Pimentel</i>	
 A MÃE DA MATA MALINA E O IMAGINÁRIO POÉTICO ORAL NA LITERATURA DE RITA SANCHES.....	304
<i>Romulo Passos Noite</i>	
<i>Orientadora. Dra. Danieli dos Santos Pimentel</i>	
 POESIA E MÚSICA BRASILEIRA: OS ECOS DO TROVADORISMO NAS CAMPOSIÇÕES DE CAETANO VELOSO, CHICO BUARQUE E RENATO RUSSO.....	317
<i>Flavia Emilly Silva dos Santos</i>	
<i>Orientadora. Dra. Danieli dos Santos Pimentel</i>	
 ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.	

AS MÚLTIPLAS FACES DO FEMININO: UMA LEITURA DO CONTO “AMOR”, DE CLARICE LISPECTOR.....	330
<i>Maria Yasmim Ribeiro Matos</i>	
<i>Orientadora. Dra. Danieli dos Santos Pimentel</i>	
GÊNERO E ESPAÇO: LEITURA DA PERSONAGEM DO CONTO “SAFIRA”.....	348
<i>Alessandra Guimarães Bispo</i>	
<i>Dra. Sandra Maria Job</i>	
“OS CABELOS DELA”, DE BRUNO SÉRVULO: UMA LEITURA A PARTIR DO PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO.....	358
<i>Fernando Souza Sarja</i>	
<i>Dra. Sandra Maria Job</i>	
MARIGHELLA E A RESISTÊNCIA ARMADA NAS TELAS DO CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO.....	368
<i>Ana Luisa da Silva Castro</i>	
<i>Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior</i>	
ALDEÃO CIBERNÉTICO.....	379
<i>Diego do Nascimento Miglio</i>	
POESIA MARGINAL, UMA POSEIA ALTERNATIVA.....	394
<i>Daniela Pedreira Aragão</i>	
<i>Dr. Joel Cardoso</i>	
EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR: O ENSINO DA MÚSICA POR MEIO DA PRÁTICA PERCUSSIVA (UM RELATO DE EXPERIÊNCIA).....	409
<i>Giselly da Silva Barros</i>	
<i>Dr. Joel Cardoso</i>	
A MARGINALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA NO CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO.....	421
<i>Jamily Monteiro Borges</i>	
<i>Yuri Ribeiro dos Reis</i>	
<i>Dr. Joel Cardoso</i>	
ARTE E LOUCURA NO PERCURSO CRÍTICO DE MÁRIO PEDROSA.....	434
<i>Marina Pedreira Aragão</i>	
<i>Dr. Joel Cardoso</i>	
CRENÇAS, LENDAS E MITOS NO CONTO “OS CABELOS DELA”: UMA LEITURA SOBRE A FICÇÃO E A REALIDADE.....	448
<i>Nicolas Ferreira Lobato</i>	
<i>Dra. Sandra Maria Job</i>	
LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: AS MARGENS DA ALEGRIA.....	457
<i>Keithy Caline Silva de Castro</i>	
ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.	

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO TECLADO ELETRÔNICO EM GRUPO.....	472

Rosane Nascimento de Almeida

Dr. Joel Cardoso

O CORPO NO ENSINO E APREDIZAGEM DE ARTE CONTEMPORÂNEA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM PUBLICIDADE NO INSTITUO FEDERAL DO AMAPÁ.....	485

Suzamar Carreiro

Dr. Joel Cardoso

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: <i>QUASE DE VERDADE</i>	502

Eduardo Souza Loureiro

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: <i>O MISTÉRIO DO COELHO PENSANTE</i>	514

Amanda Aires Figueiredo

GOTHAM, A CIDADE <i>NOIR</i> : TRÂNSITOS INTERSEMIÓTICOS ENTRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O CINEMA.....	528

Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior

PARECE ELEGANTE, MAS NÃO É: UM ESTUDO SOBRE CASOS DE HIPERCORREÇÃO.....	549

Ana Paula Santana Nogueira

Orientadora: Profa. Dra. Cinthia Neves

APRESENTAÇÃO

ARTIGOS COMPLETOS

APRESENTAÇÃO

O COLÓQUIO DE LETRAS-BREVES chega em sua VII edição como um evento fundamental do calendário do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Breves. Nesta versão do evento, o tema é MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. O referido tema possibilita uma abertura para diversas áreas dos saberes, de forma interdisciplinar, que compreendem, sobretudo, o contexto amazônico e marajoara. A partir disso, a programação, no geral, engloba principalmente pesquisas sobre a diversidade étnica, além de temáticas livres que perpassam pela própria literatura, cinema, quadrinhos, artes visuais etc.

No campo das comunicações de pesquisa, formaram-se 6 grupos de trabalho com temas diversos que abrangem as linhas de pesquisa e projetos de docentes da Faculdade de Letras (FALE-Breves/UFPA), além de um GT virtual coordenado, gentilmente, pelo prof. Dr. Joel Cardoso (Bragança - UFPA). Neste VII COLÓQUIO DE LETRAS-BREVES, foram inscritos mais de 50 trabalhos de comunicação de pesquisa, em diversas áreas do conhecimento.

Além disso, na presente versão do evento, homenageamos dois escritores oriundos do município de Breves-Marajó, e que fazem parte da ABL (Academia Brevense de Letras). Nesse sentido, prestamos homenagens à escritora RITA SANCHES, que produziu um conjunto de obras sobre a vida cotidiana da sociedade brevense, assim como também incorporou em sua escrita literária o imaginário popular, a cultura, o imaginário mítico da região marajoara, dentre outros temas. Homenageamos ainda o escritor WALDIR PENA BORGES, professor atuante no âmbito do ensino público em Breves, assim como um literato talentoso no campo da ficção literária, e amante da leitura como um meio crítico para o desenvolvimento da cidadania em seu município.

Acreditamos que essa diversidade da programação é parte um debate no campo dos saberes e da interdisciplinaridade, em que os conhecimentos produzidos na universidade, no território do Curso de Letras, ultrapassam seus “muros” e permitem diálogos com os campos

da educação, da arte e da cultura, algo urgente quanto à formação do profissional de Letras no contexto do século XXI. Que esse encontro de conhecimentos e pesquisas possam contribuir para o desenvolvimento da universidade em seu projeto que compreende: ensino, pesquisa e extensão.

Cordialmente,

Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior.

(Coordenador geral do *VII Colóquio de Letras de Breves*)

A FEMME FATALE E O ARQUÉTIPO FEMININO DA VIÚVA NEGRA NO CINEMA

Shelda Monteiro de Carvalho (UFPA)¹

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Jr. (UFPA)²

Resumo: O filme *Viúva Negra* (2021), dirigido pela diretora Cate Shortland, lançado em julho de 2021, aborda o passado de Natasha Romanoff e as lutas que ela enfrenta para combater o general Dreykov, chefe da Sala Vermelha, em que a protagonista, junto de muitas outras garotas, foi usada para se tornar assassina. Os trajes, a sensualidade, o olhar sério, suas armas e as habilidades de luta da personagem representam a força do empoderamento feminino a partir da imagem da *Femme Fatale* (mulher fatal), que é apresentada no filme em questão como um arquétipo da aranha letal chamada de Viúva Negra. Embora a heroína apareça em outros filmes da franquia dos *Vingadores*, a presente análise se pauta no filme específico que mostra a origem da protagonista, porém, como contextualização de sua trajetória, faremos a abordagem levando em consideração os filmes em que ela atua de forma secundária. Dessa maneira, no presente artigo analisamos o arquétipo feminino da Viúva Negra no cinema, mais precisamente sob o prisma da *Femme Fatale*. Como fundamentação teórica, utilizaremos Jung (1978), Campbell (1997) e Meletínski (2002), no que diz respeito ao conceito de arquétipo. Já sobre a *Femme Fatale*, usaremos como aporte teórico Zizek (2009) e Augusti (2013).

Palavras-chave: Cinema. Viúva Negra. Feminino. Arquétipo. *Femme Fatale*.

¹ Graduanda em Letras (UFPA-Breves).

² Pós-Doutor em Artes Visuais (PROFARTES). Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves). <https://orcid.org/0000-0002-5460-7663>.

1 Introdução

O cinema contemporâneo dando espaço para atuações femininas, abrindo caminhos para histórias que desconstróem os padrões estereotipados que, no decorrer da história, foram legitimados. Antigamente, nos filmes de super-heróis (fora o as personagens femininas ocupavam papéis diminutos. Atualmente, elas fazem parte do papel central, vivem suas trilhas identificatórias e abordam questões existenciais, emocionais e sociais. Essa mudança aumenta a presença feminina na tela, ao mesmo tempo que cria uma interpretação dos arquétipos clássicos que influenciaram tanto a literatura, quanto o cinema; tais como a *Femme Fatale*, personagem que por muitos anos personificou o poder sedutor misturado à periculosidade e à letalidade.

Neste contexto, o filme *Viúva Negra* (2021), sob a direção de Cate Shortland, aparece como um “divisor de águas” ao revisitar a história de Natasha Romanoff. O filme mostra seus primeiros passos na carreira de assassina, sob a supervisão da “Sala Vermelha” e evidencia o aspecto opressivo de um sistema que trai jovens mulheres em nome do controle e da violência, representado pelo general Dreykov. Contudo, a ilustração não se limita à crítica de tal condição de submissão; do mesmo modo, retrata também a luta da heroína por liberdade e autonomia. Neste percurso, a narrativa fílmica constrói uma personagem ambígua: sedutora e enigmática, mas ao mesmo tempo frágil e marcada por cicatrizes emocionais.

A definição estética e simbólica de Natasha - expressada por sua postura decidida, por seus trajes característicos, por seu olhar penetrante e por suas qualidades de luta - a conecta ao conceito da *Femme Fatale*. No entanto, embora se enquadre nesse arquétipo, a Viúva Negra o ressignifica, deslocando-o da pura sedução manipuladora para a resistência e empoderamento feminino. Essa dualidade abre, então, para interpretá-la como um elo entre a tradição mitológica e as novas representações femininas que habitam o cinema, em que o fascínio letal se transforma em camadas de complexidade e liberdade.

Embora Natasha Romanoff tenha uma presença solidificada em produções da franquia Vingadores, sua primeira narrativa solo possibilita um tendo de olhar mais cuidadoso sobre sua subjetividade e seu papel simbólico. Assim, a presente pesquisa busca investigar como o arquétipo da *Femme Fatale* é reconfigurado no cinema contemporâneo através da Viúva Negra, apontando as tensões entre a manutenção de padrões tradicionais e a emergência de discursos de protagonismo, autonomia e emancipação. Assim, a personagem responde por um imaginário em transformação, no qual o cinema se reflete, questiona e reformula as

representações femininas em diálogo com as transformações sociais e culturais contemporâneas.

2 Arquétipos femininos: da mitologia ao cinema contemporâneo

Para Jung (1978), os arquétipos são padrões, forças universais que conformam o inconsciente coletivo humano, e se expressam nas narrativas, mitos e símbolos. Entre os arquétipos femininos têm-se: a mãe, a donzela, a anciã e a feiticeira. A última abarca a *Femme Fatale*, pois reúne atributos de sedução, mistério e poder, aspectos que para o imaginário cultural provocam ao mesmo tempo fascínio e medo. Essa figura serve para perceber como o arquétipo influencia esta noção de mulher em várias sociedades, porque as imagens influenciam desde a antiguidade os imaginários que se renovam na arte.

A pesquisa realizada por Barros (2020) possibilita avançar nessa reflexão ao trazer à análise o modo como as narrativas culturais e midiáticas reiteram e renovam esses arquétipos, principalmente no que toca ao feminino. A autora aponta que as imagens de mulheres em situações de poder e sexualidade são, ao mesmo tempo, um testemunho da perenidade dos signos ancestrais e um potencial abertura a novas possibilidades de interpretação. Disto, portanto, ao entrelaçar os arquétipos de Jung com essas análises culturais feitas por Barros, é possível vislumbrar a *Femme Fatale* como um vestígio de um imaginário arcaico e como uma ferramenta narrativa de resposta a demandas contemporâneas de lugar e autonomia da mulher.

Noutra perspectiva, ao considerar a estrutura mítica da jornada heroica, Campbell (1997) enfatiza que as personagens femininas não são apenas figuras secundárias, mas sim instrumentos na transformação do protagonista, sendo que estas podem ser fontes de inspiração para o herói quando esta precisa de ajuda, ou obstáculos que o forcem a confrontar suas limitações pessoais. A presença feminina, desse modo, frequentemente indica a recompensa final, o que expressa a realização e plenitude almejadas. Neste quadro, “as figuras femininas funcionam como guia, provação ou recompensa na jornada do herói” (Campbell, 1997, p. 157). Esta visão ressalta o papel arquetípico da mulher como intermediária do herói para o sagrado, indicando também a profundidade que a presença desses personagens desempenha no sentido simbólico da narrativa mítica. Portanto, a dimensão feminina torna-se central na construção do ciclo heroico.

Meletínski (2002), ao examinar o mito enquanto uma forma narrativa, salienta que a repetição de símbolos e imagens arquetípicas não é aleatória, mas cumpre um papel essencial na construção da memória cultural. Com certeza, ao longo das gerações, essas marcas vista

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

como símbolos, tornam-se referências duradouras que alimentam o imaginário coletivo, permitindo que diferentes sociedades se identifiquem com histórias semelhantes. A presença dessas imagens auxilia a conservação de valores, crença e padrões de comportamento, conferindo sentido a experiências humanas em diferentes períodos. Nesse sentido, “a importância da recorrência simbólica dessas imagens para a construção do imaginário coletivo” (Meletínski, 2002, p. 33) atua como um vínculo entre passado e presente. Dessa forma, o mito ultrapassa o simples testemunho do passado antigo, servindo como uma estrutura dinâmica de significados. Permanece atual ao reinterpretar símbolos antigos em contextos novos, revelando sua atuação contínua na estruturação de identidades culturais.

Personagens como Natasha Romanoff reintroduzem antigos modelos arquetípicos, mas inseridos dentro de histórias contemporâneas, em que o feminino não mais se reduz ao papel de coadjuvante. Sua trajetória equilibra vulnerabilidade e força e redefine a figura da heroína frente a dilemas éticos e pessoais. Com a modernização dessas estruturas, ela também responde a demandas sociais contemporâneas como autonomia, igualdade e superação de traumas, de modo que esse mito passa a ter novas conotações, estabelecendo um vínculo entre o passado e o presente. Portanto, Romanoff potencializa o significado simbólico da mulher na cultura contemporânea.

3 A origem e a evolução da viúva negra no universo marvel

O conturbado contexto da Segunda Guerra Mundial tem forte relação com a história de origem de Natasha Romanoff, a Viúva Negra. Natasha, uma criança órfã, foi resgatada de um incêndio em Stalingrado, por Ivan Petrovich, que se tornaria seu tutor e mentor. Crescendo em meio a conflitos e sob rígidas condições disciplinares, ela foi treinada para sobreviver em um ambiente hostil desde muito jovem. Sob a supervisão de Ivan, Natasha foi então enviada para o programa de treinamento intensivo dos programas secretos soviéticos, onde as crianças eram treinadas para se tornarem agentes mortais de elite, selando assim seu destino como espiã.

Com o tempo, Natasha foi integrada na Sala Vermelha - um lugar onde ela passou por rígidos condicionamentos físicos e mentais. Ali, sua identidade original foi suprimida, e ela se tornou uma persona toda voltada para a perfeição, obediência e eficiência, todas elas, instrumentos do poder estatal. Assim, ela emergiu como a personagem que conhecemos no todo do universo da Marvel - a Viúva Negra, uma espiã impressionante que combina inteligência, sofisticação e, no momento necessário, uma crueldade calculista. Mas, apesar de

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

seu passado implacável, seu lado humano ainda está presente, se revelando em conflitos internos e sua busca por uma própria redenção, ao longo de sua trajetória.

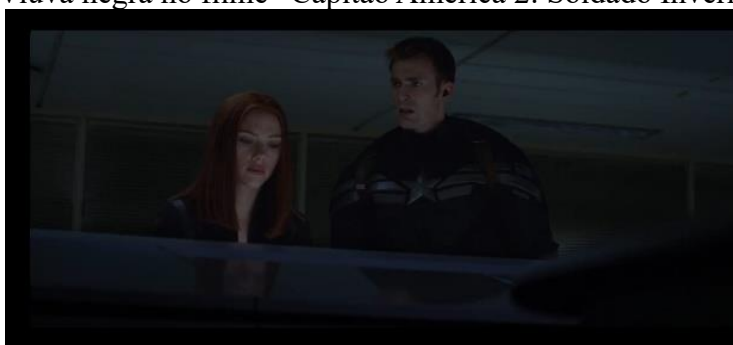
A Viúva Negra apareceu pela primeira vez no cinema em “Homem de Ferro 2”, no ano de 2010, com Scarlett Johansson no papel principal. A personagem é apresentada como uma agente de espionagem altamente treinada da S.H.I.E.L.D., cuja utilidade vai muito além de apenas ser assistente, já que ela aparece como uma lutadora astuta e treinada. Com essa participação, Natasha estabeleceu-se como uma aliada importante no Universo Cinematográfico da Marvel, sendo uma das colunas das produções posteriores. Sua presença em cenas de luta e de infiltração demonstrou seu papel importante em suas narrativas, ao lado de outros heróis igualmente famosos, incluindo o Homem de Ferro e o Capitão América:

Figura 01: Viúva Negra em sua primeira aparição nos cinemas, no filme “Homem de Ferro 2” de 2010.



Fonte: Netflix.

Figura 02: Viúva negra no filme “Capitão América 2: Soldado Invernal” de 2014.

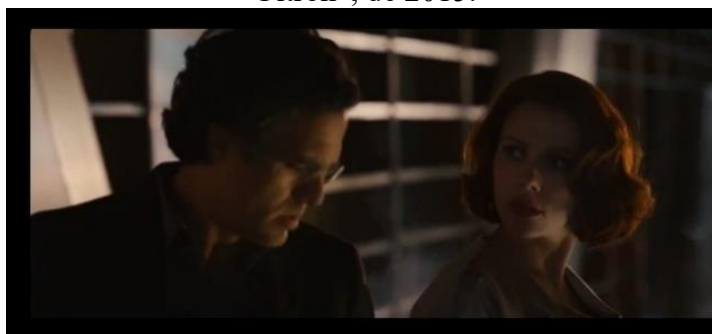


Fonte: Netflix.

Além desse filme, a Viúva Negra aparece em várias outras produções do UCM, notadamente nas sagas dos Vingadores, em que se torna um pilar na fórmula de satisfação do grupo. A sua inteligência e experiência em combate, em combinação com a de espionar, oferecem-lhe um papel de equilibrador nas interações com os demais personagens. O

desenvolvimento do personagem vai além da luta direta, também tocando em aspectos emocionais e na busca por redenção. Isso lhe dá complexidade e fortifica seu relacionamento com os outros heróis, melhorando as histórias no universo Marvel.

Figura 03: Viúva negra ao lado de Bruce Banner, o Hulk, no filme “Vingadores: A Guerra de Ultron”, de 2015.



Fonte: Netflix.

Em 2021, Natasha recebeu seu próprio filme, que explora suas origens e seu passado obscuro, revelando os traumas e as manipulações que ela viveu na Sala Vermelha. O filme é, portanto, um testemunho de suas habilidades e coragem, bem como da luta dela para quebrar um ciclo opressor e manipulador. A viúva negra é representada como uma mulher mortal, como a aranha que consome o seu parceiro, representando um sinal de perigosa atração. Segundo Joseph Campbell (1997.), essa trajetória de enfrentamento e superação remete ao chamado para a aventura e à luta contra figuras tirânicas, o que estabelece Natasha como uma heroína que traz força, independência e complexidade emocional ao denso universo da Marvel.

4 A *femme fatale* no cinema contemporâneo: entre o poder, a sedução e o empoderamento feminino

O arquétipo da *Femme Fatale* é um clássico encontrado na literatura, pintura e cinema, representando uma mulher sedutora e fatal que desafia os padrões da sociedade. Augusti (2013) exemplifica essa personagem como sendo alguém que desestabiliza o herói masculino ao quebrar as normas da submissão feminina, que detêm valor nas normas da sociedade. Essa mulher não é um simples objeto do desejo, mas a instância que faz uso de sua sexualidade e inteligência para exibir poder, tornando-se um ser fascinante e ameaçador ao mesmo tempo. A *Femme Fatale* vai além da sedução; ela é uma força transformadora que encarna a liberdade feminina, destruindo as estruturas patriarcais.

A *Femme Fatale* é uma figura que, utilizando a sexualidade e a esperteza como instrumentos, desafia a estabilidade do poder masculino, gerando um movimento perigoso e ao mesmo tempo irresistível para os homens próximos a ela. Como diz Zizek (2009, p. 240):

A femme fatale clássica, longe de constituir simplesmente uma ameaça para a identidade patriarcal masculina, funciona como a <<transgressão inerente>> do universo simbólico patriarcal, como a fantasia masoquista paranoica masculina da mulher manipuladora e sexualmente insaciável que nos domina e ao mesmo tempo tem prazer no seu próprio sofrimento, provocando-nos violentamente para que a possuamos e abusemos dela. (A fantasia da mulher poderosa cuja atracção irresistível representa uma ameaça não só para o domínio masculino, constitui a fantasia fundamental contra a qual a identidade simbólica masculina se define e na qual se apoia.).

Essa dualidade entre fascínio e medo constitui a essência deste arquétipo, que transita entre o poder e a fragilidade, entre o domínio e a sedução. Dessa maneira, a *Femme Fatale* subverte os valores graduais, ao recusar as restrições da sociedade e ao estabelecer um modo de poder que tanto seduz como desorienta.

Figura 04: Viúva Negra, após ser capturada, no filme “Os Vingadores”, de 2012.



Fonte: Netflix.

Figura 05: Viúva Negra, após escapar da captura, no filme “Os Vingadores”, de 2012.



Fonte: Netflix.

No cinema, o filme *Viúva Negra* representa esse arquétipo por meio da personagem Natasha Romanoff. Sua sensualidade e beleza são facilmente perceptíveis, tanto na forma como se veste quanto na postura que adota. No entanto, é sua independência, sua frieza estratégica e habilidade de manipulação que são mais representativas da *Femme Fatale*. Natasha aparece como uma personagem que desafia os homens física e psicologicamente, utilizando suas inteligências e habilidades estratégicas para se afirmar em um espaço masculino e conflituoso. Essa representação baralha a complexidade do arquétipo, que supera a superficialidade da sedução. Zizek (2009, p. 241), argumenta:

Poder-se-á objectar, é claro, que esta nova femme fatale não é menos alucinatória, que a sua abordagem directa de um homem não deixa de ser também a realização de uma fantasia masculina (masoquista); porém, não devemos esquecer que a nova femme fatale subverte a fantasia masculina precisamente ao concretizá-la directa e brutalmente, ao transferi-la para a vida real. Assim, não se trata apenas de ela realizar a fantasia masculina – ela tem perfeita consciência de que os homens fantasiam sobre esta abordagem directa, e que dar-lhes directamente aquilo que fantasiam é o modo mais eficaz de sabotar o seu domínio.

Além disso, a trajetória da *Viúva Negra* sublinha a sócia e o mistério coexistentes na *Femme Fatale*, normalmente marcada por um passado obscuro e guiada por interesses que nem sempre são por amor e nem amor romântico. Natasha é a verdadeira personagem mais reservada e menos movida por ideais românticos entre os Vingadores, demonstrando sua capacidade de estar sozinha emocionalmente. Sua redenção não depende de um amor romântico, mas de uma dedicação à sororidade e à justiça ao lutar, principalmente, pelas meninas que foram manipuladas e exploradas pela Sala Vermelha, que é o seu passado obscuro.

Portanto, a *Viúva Negra* transcende a mera figura da *Femme fatale* tradicional, ao incorporar dimensões que revelam tanto o poder individual quanto a complexidade emocional. Ela simboliza uma mulher que, mesmo marcada pela dor e pelo controle, busca sua própria libertação e a proteção das outras, ressignificando o arquétipo em termos contemporâneos. Essa atualização mostra que a *Femme Fatale* pode ser um modelo diverso, que engloba a força, a independência, mas também a vulnerabilidade e a busca por justiça social, situando Natasha Romanoff como uma das representações mais ricas e atuais desse clássico arquétipo feminino.

5 Viúva negra: a construção da mulher forte e empoderada no cinema e nas HQ's

A aparência visual da personagem Viúva Negra acentua seu arquétipo de mulher forte e independente. Seu uniforme justo, seu cabelo vermelho ardente e seus olhos penetrantes simbolizam a sexualidade misturada ao controle e o poder. Contudo, em contraste com a representação habitual das mulheres hiper sexualizadas no cinema, o longa-metragem deseja desestabilizar esta concepção, ao mostrar Natasha Romanoff como uma agente ativa da ação, uma mulher que é mais do que um simples objeto de desejo: ela própria é a protagonista dos conflitos e das escolhas. Esta mudança atribui a ela uma posição mais forte, em relação ao público que clama por personagens feminilidade complexas e empoderadas.

A Viúva Negra fez a sua primeira aparição como Madame Claire Voyant, a qual foi criada antes da criação do Universo Marvel. Claire Voyant fez a sua estreia em 1940, na revista *Mystic Comics* 4, publicada pela *Timely Comics*, a antecessora da *Marvel*. Após um pacto com o demônio, ela tornou-se uma médium com poderes sobrenaturais e enviou as almas dos criminosos para Satanás. Ela, Claire Voyant ou Viúva Negra, é considerada uma das primeiras mulheres superpoderosas das histórias em quadrinhos. Totalmente diferente de Natasha Romanoff, que também utilizou o mesmo nome de código, mas não há relacionamento ou continuidade com Claire (Ed. Europa, 2021).

Além de sua origem, o visual de Natasha Romanoff foi inspirado em heroínas da década de 1940, como *Miss Fury*. A personagem vigilante *Miss Fury* fez com que o artista John Romita adotasse uma versão nova da aparência da Viúva Negra, em 1970, na revista em quadrinhos *The Amazing Spider-Man* #86. Romita desenhou um figurino de couro para Natasha, dando à personagem uma silhueta mais estonteante e distintiva, que se tornaria referência visual nas histórias em quadrinhos e, mais tarde, durante as adaptações cinematográficas da personagem. Essa decisão estética selou a representação icônica da Viúva Negra como uma personagem sedutora e poderosa do universo Marvel (Ed. Europa, 2021).

As danças de luta e o modo como a câmera destaca o corpo da personagem demonstram Natasha como uma figure ágil, habilidosa e estratégica. Nessa circunstância, o corpo é usado como um instrumento, como oposto à passividade e vulnerabilidade, atribuídas frequentemente às mulheres nos filmes de ação. Esse sentido estético conecta a personagem a uma percepção contemporânea de empoderamento feminino, onde a força física também é controle e resistência. A Viúva Negra passa a ser um ícone do corpo feminino como campo de batalha e conquista, esfacelando estereótipos e proporcionando nova perspectiva sobre a força das mulheres:

Figura 6: Viúva Negra em sua pose de luta clássica em seu filme “Viúva Negra”, de 2021.



Fonte: Netflix.

Figura 07: Natasha Romanoff em seu filme “Viúva Negra”, de 2021.



Fonte: Netflix.

Esse tipo de representação é uma grande mudança na forma como o cinema de ação tem retratado as mulheres. Historicamente, elas têm sido escuras, e apresentadas em papéis marginais, como vítimas ou objetos dos protagonistas masculinos. No caso da própria Viúva Negra, existe um protagonismo claro, com uma personagem com complexidade e nuances, que possui uma série de sutilezas e conflitos internos. Não se trata de uma personagem idealizada, uma heroína perfeita; é uma mulher que luta, com as suas próprias razões, e com uma história que explica suas opções.

Esta história é um potencial para que existam mais personagens femininas que sejam autênticas, que se conectem com o público contemporâneo e que remetam a uma diversidade de possibilidades do papel feminino. Além disso, a imagem criada contribui para debater temas sociais mais abrangentes, como a autonomia feminina e os desafios de viver em um mundo dominado pelo masculino. Natasha é uma personagem que desafia e quebra expectativas, tanto no universo ficcional quanto na cultura real. Ela representa a luta contra a objetificação e a busca pelo reconhecimento como sujeito e agente, com voz e poder. Essa representação é um avanço para o cinema, que está cada vez mais consciente da importância de personagens femininas autônomas e independentes.

Portanto, podemos entender a Viúva Negra como a representação do empoderamento feminino gerado pelo cinema contemporâneo. A construção estética e narrativa dessa personagem diz não a clichês de gênero e apresenta uma mulher que controla seu próprio destino, cuja presença vai além da sexualidade. Ao mesmo tempo em que acentua o seu lado estratégico e lutador e densidade emocional, a figura provocadora da Viúva Negra faz o público repensar essas categorias de gênero e poder, preenchendo, assim, funções a serem ocupadas no futuro por representações femininas não estereotipadas no cinema.

6 Considerações finais

Atualmente, o cinema desempenha um papel fundamental na desconstrução dos estereótipos de gênero que foram mantidos ao longo da história, permitindo a criação de representações mais complexas e plurais de mulheres. Hoje, as personagens femininas são protagonistas que vivem suas próprias narrativas e que lidam com dilemas existenciais, emocionais e sociais que refletem as suas realidades e seus conflitos. Esse desenvolvimento não só contribui para aumentar a presença feminina nas telas, mas também ajuda a alavancar um olhar crítico sobre os arquétipos femininos clássicos, como o da *Femme Fatale*.

O filme Viúva Negra (2021), é um pivô dentro desse processo, quando apresenta a origem e os desafios de Natasha Romanoff, sendo uma batalha contra sistemas opressores que é feita através de uma personagem complexa, que porta força, vulnerabilidade e autonomia. A produção traz uma crítica social ao expor o controle e manipulação da Sala Vermelha, mas retrata, ao mesmo tempo, a resistência e o empoderamento feminino. A personagem que se apresenta como alinhada ao arquétipo da *Femme Fatale* passa a ter uma nova construção estética e simbólica, ao se libertar da sedução manipuladora, adotando uma aura de resistência e protagonismo, que aproxima seu personagem com as atuais mudanças culturais.

Essas conversações encontram respaldo em autores como Jung, Campbell e Meletínski, que demonstram que os arquétipos não são, de fato, imutáveis, mas se adaptam ao contexto social e cultural vigente, alimentando o imaginário coletivo a partir da continuidade e da atualização dos símbolos e dos mitos. A trajetória de Natasha Romanoff é um exemplo dessa atualização ao fundir vulnerabilidade com força, rompendo com os moldes do que é convencionalmente aceito e expressando as necessidades de autonomia, igualdade e superação de traumas. Com isso, o cinema passa a funcionar como um lugar de grande importância para

o reconhecimento e reconfiguração das representações femininas, estimulando uma maior diversidade e profundidade.

Finalmente, a Viúva Negra simboliza a complexidade do feminino contemporâneo, sendo a representação de um empoderamento que supera a sexualização e o estereótipo da *Femme Fatale*. Sua construção narrativa e visual provoca reflexões relevantes sobre gênero, poder e identidade, fazendo avançar a discussão cultural no campo audiovisual. A personagem abre caminho para representações mais autênticas e diversas do feminino que sejam reflexo das diversas experiências e que enfatizem a importância da independência e do protagonismo feminino no cinema atual.

Referências

ANAZ, Sílvia Antonio Luiz. **Teoria dos arquétipos e construção de personagens em filmes e séries**. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, São Paulo, v. 47, n. 54, p. 251-270, jul./dez. 2020.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

AUGUSTI, A.R. 2013. **Cinema noir: as marcas da morte e do hedonismo na atualização do gênero**. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 287, p.

EDITORA EUROPA. **Viúva Negra**. (coleção Figurões das HQs; Marvel Super-Heróis apresenta). São Paulo: Editora Europa, 2021.

MARVEL STUDIOS. **Viúva Negra** [filme]. Direção: Cate Shortland. Estados Unidos: Marvel Studios, 2021. 134 min.

MARVEL STUDIOS. **Homem de Ferro 2** [filme]. Direção: Jon Favreau. Estados Unidos: Marvel Studios, 2010. 124 min.

OS VINGADORES. Direção: Joss Whedon. Produção: Marvel Studios. Estados Unidos: Marvel Studios, 2012. 143 min.

MARVEL STUDIOS. Vingadores: Guerra de Ultron [filme]. Direção: Joss Whedon. Estados Unidos: Marvel Studios, 2015. 141 min.

MARVEL STUDIOS. Capitão América: O Soldado Invernal [filme]. Direção: Anthony Russo e Joe Russo. Estados Unidos: Marvel Studios, 2014. 136 min.

BARROS, Ana. **A saia de Marilyn: do arquétipo ao estereótipo nas imagens midiáticas**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2020.

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 1978.

MELETÍNSKI, Eleazar Mosséievich. **A poética do mito**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ZIZEK, Slavoj. **Lacrimae Rerum: Ensaio sobre Cinema Moderno**. Tradução em português publicada pela Boitempo Editorial, 2009.

A ESTÉTICA DO TERROR NO MANGÁ *DEATH NOTE*

Jose Filipe Gomes pinheiro (UFPA)³

Orientador: Dr. Luiz Guilherme dos Santos Júnior (UFPA)⁴

Resumo: Este estudo analisa a estética do terror no mangá *Death Note*, de Tsugumi Ohba e Takeshi Obata. A obra, rica em suspense, violência e temáticas de morte, desperta grande interesse, portanto essa investigação busca entender como ela constrói uma atmosfera aterrorizante, especialmente na representação da morte. Reconhecemos a capacidade do terror em *Death Note* de suscitar reflexões críticas sobre justiça, poder e suas consequências sociais. A abordagem teórica se apoia na estética do terror, na teoria da narrativa visual de quadrinhos e mangás, e na semiótica da morte. Buscou-se examinar como a fusão de estética e terror se manifesta visualmente e suas implicações, explorando a contribuição do preto e branco para a atmosfera sombria, analisando a complexidade da morte e a tensão humana diante dela, bem como as ações do protagonista sob a ótica do desejo de poder. A metodologia empregará uma abordagem híbrida, combinando pesquisa bibliográfica e análise estético-visual.

Palavras-Chave: Terror. Morte. Mangá. *Death Note*.

³ Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolve pesquisa na área da estética do terror em narrativas visuais. Seus estudos focam na semiótica de quadrinhos e mangás, com análise do tema da morte. Email: josefelipepinheiro05@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3948-732X>.

⁴ Pós-Doutor em Artes Visuais (PROFARTES). Doutor em Comunicação Social (PUCRS); professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves). <https://orcid.org/0000-0002-5460-7663>.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

O Mangá *Death Note*, uma aclamada obra criada por Tsugumi Ohba e Takeshi Obata, surgiu como um fenômeno global que transcendeu o entretenimento e o universo dos quadrinhos, consolidando-se como um estudo de caso intrigante no campo da narrativa visual e da estética do terror. A premissa central da série gira em torno de um caderno sobrenatural, o “Death Note”, que concede ao seu portador o poder de matar qualquer pessoa cujo nome seja escrito em suas páginas, desde que o rosto da vítima seja conhecido. Sua complexidade narrativa, e construída com elementos de suspense psicológico e a iminência constante da morte, tem cativado audiências e gerado discussões profundas. Este artigo propõe-se a investigar a estética do terror em *Death Note*, com foco na maneira como a morte é representada e como o poder sobre ela molda a atmosfera de terror, que se manifesta tanto visual quanto psicologicamente na obra.

A relevância deste estudo reside na capacidade excepcional de *Death Note* de explorar o terror para além da violência explícita. O medo é construído a partir de uma densa tensão intelectual entre os personagens e das consequências fatais de suas escolhas, transformando a obra em um convite à reflexão sobre os limites da justiça e do poder. A análise deste trabalho buscará compreender como os elementos visuais, desenvolvidos por Takeshi Obata, e a estrutura narrativa de Tsugumi Ohba se articulam para mergulhar o leitor em um ambiente de apreensão e desconforto.

Nesse contexto a morte não é meramente um desfecho, mas um elemento central na estrutura do horror. Para alcançar esses objetivos, o trabalho será fundamentado em conceitos da literatura do terror (sobrenatural e psicológico), bem como as teorias que desvendam a linguagem visual e sequencial dos quadrinhos e mangás. A semiótica também será empregada como ferramenta para analisar a construção de significados na interação texto-visual. A estrutura deste artigo compreende seções dedicadas a conceitualização da estética do terror no mangá, a análise da linguagem visual empregada na sua construção, e a exploração de como a manipulação do poder da morte atua como gerador de uma atmosfera sombria e de terror na narrativa. Por fim, as considerações finais sintetizarão as descobertas reforçando a importância de *Death Note* como um objeto de estudo que explora a confluência entre o terror e as profundas implicações da mortalidade na experiência humana.

2 O Sobrenatural e a construção do medo na literatura de Terror

A literatura de terror, como gênero, dedica-se a explorar e evocar o medo em suas diversas formas, mergulhando nas profundezas da psique humana e nas ameaças que desafiam a nossa compreensão da realidade. Essa exploração do medo tem raízes ancestrais, como aponta Philippe Ariès (2003), ao discutir a universalidade do temor à finitude e à morte, uma apreensão constante que atravessa séculos e culturas, estabelecendo um terreno fértil para narrativas que a exploram. O referido autor contextualiza o medo da morte, mostrando ao leitor que o temor à morte não é algo novo, mas sim um medo universal e ancestral.

Dentro desse vasto campo, é comum distinguir o terror do horror. O terror, em sua essência, baseia-se na apreensão psicológica, no suspense, na ameaça iminente e no desconhecido. É o medo do que poderia acontecer, do pressentimento de algo que não se manifestou plenamente. H.P. Lovecraft (1987), um dos grandes mestres do gênero, enfatiza essa dimensão ao afirmar:

O único teste para o verdadeiro horror é simplesmente este: se suscita ou não no leitor um sentimento de profunda apreensão, e de contato com esferas diferentes e forças desconhecidas; uma atitude sutil de escuta ofegante, como à espera do rufar de asas negras ou do roçar de entidades e formas nebulosas nos confins extremos do universo conhecido. E, é claro, quanto mais completa e unificadamente uma história comunique uma tal atmosfera, tanto melhor é como obra de arte no gênero considerado (Lovecraft, 1987, p. 11).

O terror não é só sobre o que se vê, mas sobre a sensação de apreensão e o medo do desconhecido, do que está além da nossa compreensão, é o *Death Note* constrói seu terror de forma mais psicológica e menos explícita, o horror, por outro lado, refere-se à reação intuitiva e explícita quando a ameaça se concretiza ou o elemento é revelado, causando uma sensação de choque e pavor diante do que é infame ou grotesco.

Stephen King (2012), embora admita que o terror visa “apavorar a plateia” (King, 2012, p.30), também sugere que o gênero é capaz de tocar medos sociais e dilemas sociopolíticos universais, um aspecto também observado por (Melo, 2017). Essa dimensão do horror permite que a narrativa vá além do mero susto, confrontando o público com as consequências visíveis e impactantes da maldade, da loucura ou da desordem, o que foi evidenciado ao longo da trama pelo personagem Light, que instalou o caos na sociedade através do poder do caderno.

Em *Death Note*, o sobrenatural atua como o catalisador que funde essas duas vertentes do medo. A existência do caderno e dos Shinigamis (Deuses da morte, seres que quebram as

barreiras da realidade comum, que são visto como a representação da morte, que observar a decadência humana, instaurando tanto o terror psicológico (a paranoia da caçada, a dúvida sobre quem é a próxima vítima, a distorção mental de Light), quanto o horror emerge das consequências visíveis do poder arbitrário sobre a vida e a morte, e da própria figura grotesca dos Shinigamis, a obra, assim desafia a realidade e explora a fragilidade da ordem social, mergulhando o leitor em um universo de apreensão constante.

3 A Linguagem dos quadrinhos e a estética do terror visual

A análise da estética visual do terror em *Death Note* exige uma compreensão aprofundada da linguagem dos quadrinhos, especificamente, dos mangás. Scott McCloud (2005), em *Desvendando os Quadrinhos*, oferece ferramentas cruciais para entender como a combinação de imagens e palavras, a sequência de quadros, a representação do tempo e espaço constroem a narrativa para evocar emoções. Conforme McCloud (2005, p. 9), os quadrinhos são “imagens pictóricas e outras imagens justapostas em sequência deliberada, com o propósito de transmitir informações ou produzir uma resposta estética no leitor”.

O conceito de tradução intersemiótica de Roman Jakobson (2003) e os postulados de Lúcia Santaella (1983) sobre a intersemiose são essenciais, pois permitem compreender como o mangá, sendo uma narrativa visual-textual, é capaz de transmutar significados entre diferentes linguagens simbólicas, ou seja, como a mensagem e as sensações, inclusive o terror, são construídas não só pelas palavras, mas também pelos desenhos, cores (ou a ausência delas), ou até pelo ritmo da leitura imposto pelos quadros. Essa capacidade de interligar o verbal e o visual é o que permite ao mangá provocar sensações complexas, como o medo e apreensão, através de sua linguagem gráfica.

Sônia Luyten (2001) em *Mangá: O Poder dos Quadrinhos Japoneses* contextualiza a natureza singular do mangá como fenômeno cultural e artístico. Luyten enfatiza que,

Os mangás, como são conhecidas no Japão as histórias em quadrinhos constituem um dos maiores fenômenos de comunicação de massa japoneses. Ela complementa que são lidos por crianças, adolescentes, executivos, donas de casa, estudantes, operários e idosos, os mangás fazem parte da cultura japonesa de um modo muito mais massificado que nos países ocidentais, mesmo considerando personagens (Luyten, 2001, p. 2).

Essa particularidade da linguagem do mangá é fundamental para compreender como *Death Note* manipular seus elementos visuais para intensificar o terror. Dentro desse contexto do terror visual, a estética do grotesco desempenha um papel significativo e essencial. Embora

não seja um gênero em si, o grotesco, com suas distorções e representações que provocam desconforto e repulsa, é uma ferramenta visual que contribui para o horror. Em mangás de terror, o uso do grotesco na figuração de monstro ou na deformação de personagens é central para induzir o medo e a estranheza, e essa técnica ressoa com a capacidade de *Death Note* de perturbar o leitor através de expressões faciais extremas, o design dos Shinigamis que são feitas de forma única e assustadora e a própria transformação de Light Yagami em uma figura ameaçadora.

4 *Death Note*, o sobrenatural e o Terror psicológico

Figura 1: Death note, objeto que introduz o Terror.



Fonte: Manga Plus.

O elemento central que inaugura o sobrenatural e o terror na narrativa é próprio *Death Note*. Este não é apenas um caderno comum; é o artefato que concede a seu portador a capacidade de tirar vidas simplesmente escrevendo o nome de uma pessoa. Sua aparição, transcende as leis da realidade que são conhecidas e que invade o cotidiano de Light Yagami, estabelecendo um cenário de Horror psicológico e da presença constante da morte. A existência do caderno e dos Shinigamis, seres de outra dimensão que coexistem com a humanidade cria uma ameaça invisível e arbitrária. O leitor é constantemente lembrado que a morte pode ocorrer a qualquer momento e por qualquer motivo, dependendo exclusivamente da caneta de *Light*. A instabilidade e a invisibilidade da ameaça são os pilares desse horror psicológico, mantendo o leitor em constante estado de apreensão.

5 A linguagem visual: Traço, cores e a estética do grotesco

O traço de Takeshi Obata e a escolha do preto e branco assumem um papel crucial na construção estética do terror e na representação da morte. A arte nos mangás desempenha um

papel fundamental na narrativa e na experiência do leitor, responsável por criar uma atmosfera única. E em *Death Note* a arte, e caracterizada por detalhes minuciosos e linhas finas e estilizadas que serve para intensificar o terror. Essa dissonância estética de combinação de elementos, a justaposição de uma técnica visual elegante com a representação de temas macabros e sofrimento, torna o desagradável mais vívido e palpável, especialmente nas cenas que envolvem a execução das sentenças de mortes.

Além disso, a beleza do desenho não atenua o horror, mas o sublinha, tornando a morte mais perturbadora e iminente. Essa característica é visível na figura do Shinigami Ryuk, que com seu sorriso e olhar vazio evoca o grotesco e a profunda indiferença da morte. A ausência de cor nas narrativas visuais comunica diretamente, potencializando o contraste e a dualidade vida/morte (McCloud, 2005). As sombras profundas, a composição que muitas vezes parece pesada são ideais para uma narrativa imersa em temas de morte, julgamento e condenação, intensificando as dimensões psicológicas e as expressões e ações dos personagens ao decorrer da obra. A representação visual dos Shinigamis em sua totalidade também contribui para a estética grotesca. O desenho de *Light* é feito com traços limpos e definidos, enquanto a aparência dos deuses da morte é ilustrada, com detalhes esqueléticos e uma deformidade corporal que causa no leitor estranheza e terror, evidenciada também com elementos grotescos que são visíveis nas expressões faciais distorcidas dos personagens, principalmente na figura dos Shinigamis.

Figura 2: A figura grotesca dos Shinigamis.



Fonte: Manga Plus.

6 A construção visual da tensão e do medo

Além do traço e do uso do preto e branco, a diagramação dos painéis e a composição visual das cenas são ferramentas poderosas na construção de terror em *Death Note*. Obata utiliza uma variedade de técnicas de página e painéis apertados e claustrofóbico que

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

intensificam a sensação de pressão e dramatização no leitor, em que são mostrados nas cenas que os personagens percebem que estão prestes a serem mortos ou encurralados em confrontos decisivos, detalhes estes que são cruciais, pois espelham a alma dos personagens em seus estados psicológicos, do desespero ao cálculo frio.

A composição muitas vezes emprega ângulos baixos ou altos para distorcer a percepção do poder e da vulnerabilidade, fazendo com que Light pareça imponente em seus momentos de “Deus” ou que os personagens se sintam pequenos e ameaçados causando um momento de clímax emocional e intelectual. O uso estratégico de escuridão, da luz e sombra e os espaços vazios criar um senso de caos mental que contribuir para um ritmo narrativo que amplificar o suspense e a angústia. Essa manipulação visual é essencial para que o leitor sinta a mesma tensão e incerteza dos personagens, a construção visual da apreensão e do medo é claramente percebida na forma como as expressões e a proximidade entre os personagens aumentam a sensação de perigo e confronto muitas vezes retratando um indivíduo em um momento de desespero ou de submissão a uma força maior, essa profundidade nas cenas gera um ambiente de mistério e incerteza.

Figura 3: Composição visual que gera tensão e medo.



Fonte: Manga Plus.

7 Morte como fonte de Terror

A representação da morte em Death Note é um pilar central da sua estética do terror, configurando-se como elemento principal da apreensão, em narrativas de terror, a morte frequentemente transcende sua função de mero desfecho, tornando-se uma ferramenta primordial para construir suspense e tensão. A ameaça constante de aniquilação ou a incerteza sobre a próxima vítima são fatores recorrentes que visam gerar uma sensação de ‘impotência e desespero, tanto nos personagens quanto no leitor, culminando em uma experiência de angústia e inquietude. Essa abordagem ressoa com as concepções de Stephen King (2012),

sobre como o terror explora medos universais e a perspectiva de H.P Lovecraft (1987), sobre o horror do desconhecido e do inevitável, a representação da morte no mangá frequentemente se concentra no impacto emocional sobre os vivos utilizando expressões faciais de sofrimento e desespero para comunicar a força avassaladora da perda e da dor.

A obra ao invés de recorrer ao gore explícito, opta pela sugestão e implicação, o que intensificar o terror psicológico diante do desconhecido, o horror durante o mangá reside menos na imagem gráfica do falecimento e mais em sua causa no poder invisível e arbitrário do Death Note de tira vidas e em suas consequências avassaladoras, e a crescente frieza de Light diante da facilidade de manipular a vida e a morte alheias. A figura de Ryuk, o Shinigami com sua indiferença e apatia ao observar o desenrolar dos eventos humanos, como uma diversão, sublinha o horror da fatalidade da morte, e da fragilidade humana diante da presença de forças além do controle mortal, a forma como Death Note mostra a morte sendo utilizada como uma ferramenta e tendo seu significativo transformado, e como isso se torna o ponto central de todo o terror da história é uma prova real de como o mangá com sua linguagem própria, consegue comunicar ideias complexas e assustadoras de um estilo único.

Figura 4: Naomi Misora, a dor da perda.



Fonte: Manga Plus.

8 A transformação de Light: Da justiça à tirania aterrorizante

O centro do terror em Death Note e a jornada de Light Yagami, um estudante com uma mente brilhante, que acaba recebendo um poder absoluto sobre a vida e a morte, o que começa como um desejo por um mundo justo se desvirtua rapidamente para uma megalomania, transformando-o em uma figura monstruosa movida por sua própria versão distorcida de ordem, justificando suas ações por um ideal de justiça. O poder de ceifar vidas, exercendo valores sobre elas, de quem merece morrer e viver, o altera de forma absoluta,

fazendo com que sua justiça se transforme em uma imposição arbitrária, em que a vida humana perde seu valor e se torna um grande plano de purificação do mundo, esse processo é aterrador justamente por revelar a fragilidade da mente humana diante de um poder ilimitado sobre a morte. Esse mecanismo é visualmente evidenciado na sequência de expressões de Light, que mostram a progressiva frieza de um olhar calculista e desprovido de empatia, o Terror aqui reside na observação da deterioração de uma mente brilhante, corrompida pela sedução de um poder sem limites.

Figura 5: Mudança na expressão de Light, da convicção à loucura.



Fonte: Manga Plus.

9 Instrumentalização da morte como Terror

O terror reside na forma como Light, ao longo da narrativa, esvazia o conceito de vida de qualquer santidade, operando uma instrumentalização da morte que é intrinsecamente horrível. Tal espetáculo da morte, embora não gráfico, intensificar o horror psicológico, forçando o leitor a confrontar as implicações das ações de Light, ecoando os “medos sociais” discutidos por Stephen king (2012), e Melo (2017). A facilidade com que a vida é descartada no universo de Death Note cria uma constante sensação de vulnerabilidade e medo no leitor, transformando a própria existência em algo precário e manipulável. A morte, aqui, não é um evento final, mas uma ferramenta contínua de controle e terror. Essa instrumentalização da morte se estende a Misa Amane e seu shinigami, Rem, cujos olhos de Shinigami amplificam a capacidade de ceifar vidas e a escalada de terror, tais instâncias demonstram como essa instrumentalização permeia a narrativa diante de um poder aterrador.

Figura 6: Misa Amane e Rem.



Fonte: Manga Plus.

10 O conflito intelectual e a figura do Deus da morte como clímax do terror

O horror em *Death Note* atinge seu ápice no conflito intelectual entre *Light* e *L*, onde a ameaça de morte é constante e a batalha não é física, mas mental, nesse embate, a transformação de *Light* se torna mais evidente, manifestando-se em sua frieza, manipulação e disposição para sacrificar inocentes em nome da justiça. O terror na obra, portanto não se restringe à morte física das vítimas, mas crucialmente, a figura que *Light* se torna um Deus da morte, essa transformação é reforçada pela arte de Takeshi Obata e pela atmosfera sombria que utiliza a estética para intensificar o terror, a tensão palpável entre os dois intelectos em guerra e capturada visualmente no confronto entre eles.

Figura 7: Conflito entre Light e L.



Fonte: Manga Plus.

11 A morte como agente catalisador do terror e a transformação narrativa

Em *Death Note*, a morte transcende sua função como mero desfecho ou punição, agindo como uma força motriz e impulsionadora do terror e da transformação em diversos níveis da narrativa. Ela é o centro que desencadeia a jornada de *Light*, o principal instrumento do seu poder e, ironicamente, a causa da sua eventual ruína, o terror não reside apenas nas

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

vítimas, mas na facilidade com que a vida é manipulada e extinta. A presença constante da morte, seja pela contagem regressiva nos olhos dos Shinigamis, ou pela simples escrita de um nome no caderno, cria uma atmosfera de angústia constante, a cada vida ceifada, não só o mundo exterior se transforma, com a diminuição da criminalidade, o que torna o Kira ser considerado um Deus, mas também a mente de Light se molda, com essa ascensão de uma figura temida.

A morte, nesse contexto não é um fim passivo, mas um agente ativo que impõe um terror psicológico tanto nos personagens que a exercem, quanto naqueles que a temem ou a combatam. Em vez de negar a morte ou temê-la, *Light* a abraça e a controla, transformando-a em sua principal ferramenta de poder e terror, e esse controle sobre a morte, que o torna uma figura assustadora durante a obra. *Death Note* apresenta o terror intrínseco não apenas da morte como fim, mas da morte como instrumento e da devastação psicológica que surge de sua manipulação arbitrária, ressoando com análises da representação da morte em narrativas literárias e visuais que tratam como tema central para explorar a condição humana.

12 Considerações finais

Este estudo desvendou a profunda estética do terror presente no mangá *Death Note*, focando na representação da morte e nas complexas implicações do poder que dela se origina. A investigação revelou que a obra constrói sua atmosfera de apreensão não pela violência explícita, mas por uma densa teia de elementos visuais e narrativos, o terror, predominantemente psicológico, é alimentado pela tensão, paranoia e inserção de elementos sobrenaturais, evocando o medo do desconhecido e ansiedades sociais.

A análise visual da arte de Takeshi Obata, com seu traço e uso do preto e branco, foi crucial para intensificar o terror, especialmente ao sugerir a morte e explorar o grotesco. A jornada de Light Yagami, de idealista a tirano, demonstrou ser uma poderosa fonte de terror psicológico, evidenciando como a instrumentalização da morte corrompe e gera uma apreensão contínua.

Em síntese, *Death Note* se consolidar como uma obra singular que utiliza a estética do terror para provocar aprofundadas reflexões sobre os limites do poder, a natureza da justiça e a condição humana diante da mortalidade. O mangá, por meio de sua narrativa engajadora e da exploração da figura que detém o controle sobre a morte, demonstrar sua notável capacidade de gerar um terror duradouro e provocador, reafirmando sua importância no cenário das narrativas contemporâneas.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *O Homem Diante da Morte*. Trad. Maria Leonor F. Rodrigues. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- KING, Stephen. *Dança Macabra*. Trad. Ana Maria Netto. Rio de Janeiro: Suma de Letras, 2012.
- LOVECRAFT, H.P. *O Chamado de Cthulhu e Outros Contos*. Tradução de Guilherme da Silva. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1987.
- LOVECRAFT, H.P. *O Horror Sobrenatural em Literatura*. Trad. F. T. K. J. São Paulo: Hedra, 2017.
- LUYTEN, Sônia Maria Bibe. *Mangá: O Poder dos Quadrinhos Japoneses*. São Paulo: Editora Hedra, 2001.
- OHBA, Tsugumi; OBATA, Takeshi. *Death Note*. In: Manga Plus by Shueisha. Disponível em: <https://mangaplus.shueisha.co.jp/titles/200009>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- MCCLOUD, Scott. *Desvendando os Quadrinhos*. Tradução de Érico Assis. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.
- MELO, Petra Pastl Montarroyos de. Cinema do medo: Um estudo sobre as motivações espectatoriais diante dos filmes de terror. 2017. *Dissertação (Mestrado em Comunicação)* – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2017.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

A TRAJETÓRIA DE LUFFY PELA LIBERDADE: UMA ANÁLISE ARQUETÍPICA ATRAVÉS DE RANK, CAMPBELL E VOGLER

João Victor Barbosa PACHECO⁵

Orientador: Luiz Guilherme dos SANTOS JUNIOR⁶

Resumo: este artigo analisa a trajetória do arquétipo heroico, desde suas manifestações clássicas até o surgimento do “Herói à Marge” na cultura pop contemporânea, principalmente nos mangás japoneses. Analisando Monkey D. Luffy, protagonista de *One Piece* de Eiichiro Oda, investiga-se como essa figura marginal, apesar de rejeitar explicitamente o título de herói, percorre a estrutura mítica universal da jornada heroica. A análise se fundamenta nas teorias de Otto Rank (2024) sobre o mito do nascimento do herói, Joseph Campbell (1997) sobre o “monomito”, e Christopher Vogler (2006) sobre os estágios da jornada e a flexibilidade dos arquétipos como “máscaras”. O trabalho foca em estágios cruciais: o “Chamado à Aventura”, catalisado pela figura mentora e arauto de Shanks; o nascimento simbólico de Luffy no “Mundo Pirata”, alinhado aos padrões de Rank; e sua atuação como catalisador e redentor na formação de sua tripulação e na libertação de nações, onde paradoxalmente atende preces divinas. Argumenta-se que o “Elixir” que Luffy oferece é a Liberdade. A análise se aprofunda no alinhamento de Luffy com as figuras míticas de Nika e Joy Boy, interpretando a profecia de seu retorno e a tentativa de supressão pelo Governo Mundial sob a ótica do padrão de nascimento heroico de Rank. O ápice da jornada ocorre na “Ressurreição” em Wano, onde a “morte” e renascimento de Luffy como Nika/Joy Boy representa a purificação final e a manifestação do Pícaro divino, trazendo consigo o Elixir restaurador. Neste ápice, todas as máscaras arquetípicas convergem, definindo Luffy como um herói complexo que, através de sua marginalidade e busca pela liberdade, reafirma a relevância e adaptabilidade do “monomito”.

Palavras-chave: Arquétipo heroico. Anime e Mangá. Herói à margem. Cultura pop japonesa.

⁵ Graduando em Letras-Português na Universidade Federal do Pará (Campus do Marajó- Breves). Joaovictorferreira99706@gmail.com .Orcid: 0009-0000-1770-9444

⁶ Pós-doutor em Artes (PROFARTES-UFPA). Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Adjunto do Curso de Letras do Campus Universitário do Marajó-Breves (UFPA). <https://orcid.org/0000-0002-5460-7663>

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 A Trajetória do Arquétipo Heroico: Do Mito Clássico ao Herói Marginal Contemporâneo

Desde as sociedades mais antigas, os mitos e ritos de todos os povos são marcados pela presença de indivíduos notáveis, figuras superdotadas e valentes que se destacam da média dos homens e que hoje reconhecemos pela figura do herói (Feijó, 1984, p. 12). O herói funciona, em sua essência, como um espelho para os valores mais elevados de uma cultura. Desde as epopeias clássicas, a figura arquetípica heroica é consistentemente retratada como um agente da ordem, dotado de força e caráter excepcionais, que confronta o caos para restaurar o equilíbrio.

Personagens famosos dos mitos como Hércules, que ascende à divindade após a sua morte terrena, ou o Rei Arthur, cuja lenda promete o seu retorno de Avalon, são exemplos fortes desse ideal arquetípico, marcados não apenas por um nascimento extraordinário e um destino profetizado, mas também por um ciclo de morte e renascimento. A força deste modelo arquetípico é tão evidente que ele serve de base para a criação dos super-heróis da cultura pop moderna, como Superman e Capitão América, figuras famosas das histórias em quadrinhos, que são a reinterpretação contemporânea desse ideal de dignidade e poder a serviço da humanidade.

Na indústria das Histórias em Quadrinhos japoneses, estilo Mangá, o cenário não foi diferente. O Japão, após a segunda guerra mundial, viveu um notável crescimento na sua produção de Mangás, um fenómeno que, como observa Luyten (2011, p. 19), foi impulsionado pela necessidade de um entretenimento acessível que pudesse canalizar as frustrações e esperanças de uma nação devastada pela guerra em reconstrução. Nesse contexto, surgiram heróis que, diferentes dos heróis ocidentais, cumpriam uma função mítica essencial. Como define Luyten (1985, p. 33), os heróis de mangá “são a cristalização de necessidades e tendências; são fantasmas próprios duma determinada época”. Eles se tornaram um reflexo da sociedade, personificando a perseverança e o espírito de luta necessários para superar as dificuldades e tribulações.

Contudo, as últimas décadas viram a ascensão de um arquétipo heróico que conquistou o público de mangás e animes: “O Herói à Margem”. Em narrativas que exploram este tipo de arquétipo, figuras famosas dos mangás como Naruto Uzumaki, Ichigo Kurosaki e Yusuke Urameshi possuem um grande destaque. Longe do herói padrão clássico, estes protagonistas encantam uma geração pela sua humanidade conflituosa. Essa tensão interna manifestada em seu temperamento impulsivo, seu status de desajustados e, crucialmente, na batalha contra um

“demônio” interior, é o que faz a conexão com o público. É nesse espaço de luta que a audiência se projeta, pois, como afirma Lutz Müller em *O Herói* (1992, p. 8), é na jornada desses heróis que “reencontramo-nos nos seus medos e sofrimentos, nos seus combates, vitórias e derrotas[...]”.

O grande paradoxo, contudo, é que essa aparente quebra com o ideal clássico não abandona a estrutura padrão mítica fundamental. Pelo contrário, estes personagens provam que a jornada heroica pode ser percorrida por aqueles que vivem à margem, pois, assim como os antigos, suas trajetórias se desenrolam dentro de uma estrutura mítica coberta de vários simbolismos: nascimentos extraordinários, profecias, ciclos de morte e ressurreição etc. Fica evidente, portanto, que o carisma que emana da luta de um “Herói à Margem” ressoa com a mesma intensidade que a admiração pela perfeição de um herói clássico.

Para a análise da estrutura narrativa do Mangá *One Piece*, esta pesquisa se apoiará em uma bibliografia teórica diversificada. A investigação terá como auxílio a base psicanalítica de Otto Rank, que em *O Mito do Nascimento do Herói* (2024) foi um dos pioneiros a identificar um padrão universal nas narrativas de origem heroica. Ao analisar mitos de diversas civilizações, Rank observou que,

A história do nascimento e do início da vida dessas personalidades foi especialmente revestida de características fantásticas, que em diferentes nações — embora amplamente separadas pelo espaço e totalmente independentes umas das outras — apresentam uma semelhança desconcertante ou, em parte, uma correspondência literal (Rank, 2024, p. 12).

Essa noção de um padrão multicultural na origem do herói serve de prelúdio para o foco central da análise, que recai sobre a obra de Joseph Campbell. A análise se apoiará na obra de Campbell, *O Herói de Mil Faces* (1997), que estabeleceu o padrão universal da jornada heroica, utilizando diversos mitos para exemplificar esse padrão, como as jornadas de Prometeu e Moisés, e que utiliza a psicanálise como chave de leitura para o mito. Para Campbell, a aventura mítica presente no “Monomito” é, em sua essência, um processo de individuação, uma jornada simbólica ao inconsciente. Ele ancora sua teoria diretamente nos estudos de Carl Jung, argumentando que os monstros e deuses que o herói enfrenta são, na verdade, manifestações de forças psíquicas. A jornada, portanto, transcende o plano físico, como ele define a seguir:

A primeira tarefa do herói consiste em retirar-se da cena mundana dos efeitos secundários e iniciar uma jornada pelas regiões causais da psique, onde residem efetivamente as dificuldades, para torná-las claras, erradicá-las em favor de si mesmo [...] e penetrar no domínio da experiência e da

assimilação, diretas e sem distorções, daquilo que C. G. Jung denominou ‘imagens arquetípicas’ (Campbell, 1997, p. 25).

Dessa forma, Campbell usa a teoria de Jung para mostrar que o herói é um ego que viaja para dentro de si para confrontar e integrar as forças primordiais da psique, os arquétipos.

Esta análise será complementada pela abordagem de Christopher Vogler, que em *A Jornada do Escritor* (2006) adaptou e popularizou o modelo campbelliano, para além de argumentar que a Jornada do Herói é o padrão mítico universal que estrutura todas as narrativas (Vogler, 2006, p. 33), Vogler demonstra a flexibilidade dos personagens ao propor que os arquétipos podem ser vistos como máscaras, usadas temporariamente pelos personagens à medida que são necessárias para o avanço da história (Vogler, 2006, p. 49). Assim, um mesmo herói pode fazer o uso de diferentes papéis(máscaras) arquetípicos ao longo da narrativa da sua jornada.

Para este trabalho, serão usados conceitos-chave do Monomito, conforme a estrutura dos doze estágios popularizada por Campbell (1997), com ênfase em três etapas centrais na trajetória do personagem principal: O Chamado à Aventura, que representa a perturbação inicial que convoca o herói para fora de seu mundo comum; A Ressurreição, o clímax da jornada, onde o herói enfrenta sua provação final de morte e renascimento, retornando transformado; e O Retorno com o Elixir, a fase final que o herói traz de volta a sua comunidade um tesouro, conhecimento ou cura que o mesmo conseguiu em sua jornada.

O objetivo deste artigo, portanto, é analisar a forte carga simbólica e arquetípica de Monkey D. Luffy, protagonista da obra *One Piece* (1997), de Eiichiro Oda, e de sua adaptação em anime pela Toei Animation (1999). Será feita a investigação de como a sua jornada arquetípica, desde o seu nascimento simbólico, desprovido de nobreza tradicional, mas repleto de liberdade, passando pelas suas ações e prodígios, até a sua morte e renascimento simbólicos o estabelece como um fator de mudança simbólica no mundo da obra.

A justificativa para esta análise reside na complexidade de heróis como Luffy, que se manifesta na sua capacidade de vestir diversas máscaras arquetípicas ao longo de sua jornada. Essa flexibilidade arquetípica é fortalecida por sua forte e explícita negação ao título de “herói”, um paradoxo que redefine o heroísmo não como um papel a ser desempenhado, mas como uma consequência inevitável da busca por um ideal.

A metodologia empregada para este trabalho será a análise bibliográfica e interpretativa do mangá e do anime, propondo uma leitura de *One Piece* como um espaço de ressignificação mítica para os leitores da obra.

2 A Grande Era dos Piratas de Eiichiro Oda: O Universo Narrativo de *One Piece*

Criado por Eiichiro Oda, o mangá *One Piece* (1997) e a sua adaptação em anime pela Toei Animation (1999) constituem um fenômeno global. Com 490 milhões de cópias vendidas, a obra entrou para o Guinness como a maior número de cópias de uma mesma história em quadrinhos publicada por um único autor, fazendo de seu 25º aniversário um evento mundial (Rio; France Presse, 2022).

A série narra a saga de Monkey D. Luffy, um jovem cujo corpo de borracha, resultado de comer uma mística Fruta do Diabo, é tão elástico quanto o seu sonho: encontrar o lendário tesouro “One Piece” e se tornar o Rei dos Piratas. Contudo, a aparente simplicidade de uma caça ao tesouro serve de palco para uma complexa exploração sobre a liberdade. A ambição de Luffy não é a busca por poder ou dominação, mas a expressão máxima do seu ideal de vida: ser a pessoa mais livre do mundo. Este princípio é o verdadeiro motor da sua jornada, manifestando-se tanto na libertação de nações inteiras dominadas por tiranos quanto na sua lealdade total aos seus companheiros, pois, para ele, ser livre implica ter a força para proteger quem ama. É a análise desta potente simbologia que revela como Eiichiro Oda construiu em Luffy o coração pulsante que faz de *One Piece* uma obra tão carismática.

3 Shanks como Mentor e Arauto: O Chamado à Aventura

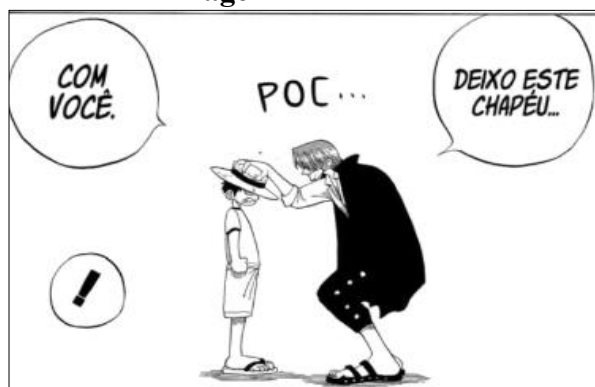
Para entender como Monkey D. Luffy encarna o simbolismo de um “Herói à Margem”, e como ao longo de sua jornada ele “vestirá” diferentes máscaras arquetípicas (Vogler, 2006), é fundamental observar a sua infância na narrativa. Para Luffy, já uma figura marginalizada por ser criado por bandidos nas montanhas, a interação com o seu mentor mais importante, Shanks, o Ruivo, e o seu bando pirata na pequena vila Foosha, constitui o primeiro e crucial estágio do monomito: o Chamado à Aventura. É justamente neste momento em que o destino perturba o mundo do herói. Neste sentido, “esse primeiro estágio da jornada mitológica, que denominamos aqui 'o chamado da aventura', significa que o destino convocou o herói e transferiu-lhe o centro de gravidade do seio da sociedade para uma região desconhecida.” (Campbell, 2009, p. 69).

Essa “região desconhecida” é o ideal de liberdade personificado na vida pirata de Shanks, que assume a dupla função arquetípica de Mentor e Arauto. Como um personagem fora da lei, ele personifica a figura marginal que Vogler (2006) define como a do anti-herói: alguém que “pode ser um marginal ou um vilão, do ponto de vista da sociedade [...]”. A mentoria de Shanks manifesta-se através de conselhos sobre os perigos do Mundo Pirata e, de modo mais impactante, pelas suas ações e seus feitos, que moldam o caráter de Luffy, como explica Vogler (2006), “o herói incorpora traços de outros personagens [...] fundindo tudo até chegar a ser um ser humano completo”. O desejo de Luffy de se juntar ao bando, de simbolicamente “renascer no Mundo Pirata”, era constantemente frustrado por Shanks que, debochando da criança, insistia que ele não possuía as qualidades para ser um pirata.

A preparação de Luffy para o seu nascimento simbólico no Mundo Pirata é marcada por uma série de acontecimentos emblemáticos, alinhando-se ao que Rank (2024) estudou sobre os nascimentos extraordinários. O primeiro evento é o consumo acidental da *Gomu Gomu no Mi*, a Fruta da Borracha, uma Fruta do Diabo que concede a Luffy os poderes de um homem de borracha, marcando o mesmo como um ser incomum. A lição seguinte vem no confronto com o bandido Higuma. Após Shanks se recusar a revidar os insultos, Luffy tenta defender a honra do seu mentor e é capturado.

A perseguição segue em alto-mar, onde Higuma, após atirar Luffy à água, é devorado pelo Rei dos Mares. Perto do afogamento e da morte, Luffy é salvo por Shanks, que sacrifica o seu próprio braço para o proteger. Este ato de mutilação voluntária torna-se um poderoso amuleto, não mágico, mas simbólico. Ele representa a coragem e a confiança que Shanks deposita pessoalmente em Luffy, ao mesmo tempo que simboliza a sua aposta e confiança “na nova geração de piratas em que Luffy estará” (Oda, 2005), armando-o espiritualmente para a sua jornada e selando totalmente o seu destino.

A preparação de Luffy tem sua conclusão com o ritual final da partida. Diante da sua recusa em levar o rapaz, Shanks ouve a promessa de Luffy de que um dia irá o superar e se tornará o Rei dos Piratas. Em resposta, Shanks dá o seu chapéu de palha, selando um pacto: Luffy deverá devolver apenas quando se tiver tornado um grande pirata (Oda, 2019).

Imagem 1: Promessa.

Fonte: Capítulo 1.

Imagem 2: A fruta e Shanks no mar.

Fonte: Capítulo 1.

O chapéu funciona como um amuleto que o protegerá das “forças titânicas com que ele está prestes a deparar-se” (CAMPBELL, 2007, p. 80) e, ao mesmo tempo, como o desafio do Arauto, que, segundo Vogler (2006, p. 76), “fornece motivação, lança um desafio ao herói e desencadeia a ação da história”. Tendo passado por estes ritos e testemunhado o sacrifício do mentor, Luffy está finalmente pronto para nascer no seu mundo simbólico: o Mundo Pirata.

4.O guardião do limiar e o nascimento simbólico no Mundo Pirata

Após anos de preparação, a partida de Luffy marca o início da sua jornada. O seu primeiro desafio surge na forma do mesmo monstro marinho que um dia atacou o seu mentor. Este encontro não é uma coincidência, mas o confronto com o primeiro limiar, o obstáculo que separa o mundo seguro do desconhecido. Como descreve Joseph Campbell (2007, p. 80), o herói segue na sua aventura até chegar ao “guardião do limiar”, na porta que leva à área da força ampliada. Além desses limites, estão as trevas, o desconhecido e o perigo”.

Para Luffy, este guardião é o Rei dos Mares, uma personificação dos perigos que o esperam. Ao derrotá-lo com um único golpe, ele valida todos os ritos de passagem pelos quais passou: a aquisição dos poderes da *Gomu Gomu no Mi*, o sacrifício de Shanks e o próprio chapéu de palha. Este último funciona como o amuleto que lhe confere a determinação necessária para cumprir a sua promessa e o “protege simbolicamente contra os grandes perigos que a sua jornada reserva” (Campbell, 2007, p. 80).

Ao vencer o guardião, Luffy cruza simbolicamente o primeiro limiar, e o seu nascimento no Mundo Pirata é eminente. Este nascimento acontece de forma literal e fantástica: o seu pequeno barco é engolido por um redemoinho e, para sobreviver, Luffy entra num barril. Este detalhe alinha a origem de Luffy com um dos mais persistentes motivos míticos. Embora a análise de Rank (2024) parta do universo onírico, ela ilumina a narrativa mítica, pois, “o sonho é o mito personalizado e o mito é o sonho despersonalizado; o mito e o sonho simbolizam, da mesma maneira geral, a dinâmica da psique.” (Campbell, 1997, p. 25). É com base nessa premissa de uma linguagem simbólica comum que a interpretação de Rank (2024) sobre a figura de bebês em caixas ou cestos que significa “a expressão simbólica do nascimento. As crianças saem da água. A cesta, caixa ou receptáculo significa simplesmente o recipiente, o útero; de modo que a exposição significa diretamente o processo de nascimento”. (RANK, 2024, p. 82).

Imagem 3: O rei do Mares.



Fonte: Capítulo 1.

Imagem 4: O “nascimento” de Luffy.



Fonte: Episódio 1.

No anime, a cena é detalhada com um toque de ironia, pois o barril é resgatado por marinheiros bêbados que, à espera de saquê, acabam por “dar à luz” o herói no seu navio. Deste modo, ao sair do barril em pleno oceano, Luffy cumpre o padrão do nascimento fantástico do herói, renascendo não de uma mãe, mas do próprio mar. Com este ato, a sua trajetória se iguala a de outras figuras míticas analisadas por Rank (2024), como Sargão, Moisés e Karna, cujos nascimentos fantásticos na água foram o prelúdio para uma vida que causaria profundas transformações no mundo em que viveram.

5 O Elixir da Liberdade: As Máscaras do Catalisador ao Redentor na Formação do Bando

Após o seu nascimento simbólico no Mundo Pirata, a busca de Luffy por uma tripulação revela-se o início da sua função como um centro gravitacional. Este não é um mero processo de recrutamento; a formação dos Piratas do Chapéu de Palha é o ato pelo qual ele liberta de um passado opressor cada indivíduo que deseja como companheiro, permitindo-lhes perseguir os seus próprios sonhos. Neste processo, Luffy veste a máscara arquetípica do “herói catalisador”, conceito que Vogler (2006) descreve da seguinte forma:

São os Heróis catalisadores, figuras centrais que podem agir heroicamente, mas que não mudam muito, porque sua função principal é provocar transformações nos outros. Como um catalisador em química, sua presença provoca uma mudança no sistema, mas eles não mudam (Vogler, 2006, p. 60).

Luffy encarna o arquétipo do herói catalisador de forma exemplar. Com o seu sonho e ideal de liberdade inabaláveis, a sua presença é a força revolucionária que quebra as regras do “Mundo Comum” opressor dos seus futuros companheiros. Figuras opressoras, como Arlong e o Governo Mundial, encarnam perfeitamente o arquétipo que Joseph Campbell descreve como o “monstro-tirano”:

A figura do monstro-tirano é familiar às mitologias [...] Ele é o acumulador do benefício geral. É o monstro ávido pelos vorazes direitos do “meu e para mim”. A ruína que atrai para si é descrita na mitologia [...] como generalizada, alcançando todo o seu domínio. [...] Onde quer que ponha a mão, há um grito [...]: um grito em favor do herói redentor, o portador da espada flamejante, cujos golpes, cujo toque e cuja existência libertarão a terra (CAMPBELL, 1997, p, 22).

É em resposta a esse “grito” que Luffy veste uma segunda máscara, a do herói redentor. Sua intervenção catalítica só é ativada quando a vítima, encurralada pelo “monstro-tirano”, finalmente clama por libertação. O padrão manifesta-se de forma exemplar na libertação de Nami e Nico Robin. No caso de Nami, o tirano é Arlong, que acumula para si a liberdade e o futuro de toda a Vila Cocoyasi. A sua tirania transforma a ilha numa “terra devastada”, e é somente quando Nami atinge o desespero absoluto que ela emite seu “grito”: “Me ajuda?”. (Oda, 2025). A resposta de Luffy é a do “portador da espada flamejante”: ele destrói Arlong, “liberta a terra” e permite que Nami siga seu sonho. Este ato corresponde ao estágio final da jornada, o Retorno com o Elixir, definido por Vogler como o momento em que os heróis trazem algo “com o poder de curar a terra ferida”, pois, como complementa Campbell (1997, p. 228), a bênção que ele traz consigo restaura o mundo (elixir). O Elixir, no caso de Luffy, é a própria Liberdade. Nesse ato, a redenção transcende o individual, pois, ao salvar sua futura companheira, Luffy inevitavelmente liberta toda a Vila Cocoyasi da tirania. Este padrão, onde o ato de libertar um indivíduo para que siga seu sonho resulta na salvação de uma comunidade inteira, é um tema recorrente que será aprofundado posteriormente.

O mesmo ato de Luffy repete-se com ainda mais intensidade com Nico Robin, onde o “tirano” é o próprio Governo Mundial, que a considera um demônio e nega seu direito de existir. Sua prisão é psicológica, uma vida de fuga que a leva a se entregar em Enies Lobby para proteger seus amigos. O “grito” de Robin é ainda mais fundamental: “Eu quero viver!” (Oda, 2005).

Imagem 5: “Me ajuda?”.



Fonte: Capítulo 81.

Imagem 6: Eu quero viver!!!



Fonte: Capítulo 398.

A ação redentora de Luffy é igualmente grandiosa: ele declara guerra ao mundo para salvar uma única companheira. Ao derrotar seus inimigos, ele não apenas a salva, mas destrói a sua prisão interna, transformando Robin de uma mulher que aceitava a morte para alguém que finalmente se permite lutar por seu lugar no mundo e por seu sonho. Aqui, o Elixir que Luffy lhe oferece é de natureza existencial, pois a liberdade que ele proporciona é a própria permissão para viver, a cura para a ferida de uma vida inteira de perseguição.

6 A Redenção Coletiva e a Máscara do Anti-Herói

O padrão onde o ato de libertar um indivíduo culmina na salvação de uma comunidade ou nações inteiras, como visto no episódio da Vila Cocoyasi, expande-se para uma escala coletiva e mitológica no arco de Skypiea. Neste ponto da jornada, a função da máscara arquetípica redentora e catalizadora de Luffy atinge proporções épicas, colocando o mesmo em uma posição quase divina que ele, paradoxalmente, rejeita totalmente. A saga se desenrola em Skypiea, uma nação oprimida pelo tirano deus Enel, que se autoproclama um deus

onipotente e cujo domínio representa o bloqueio total da vida. A situação é intensificada por uma guerra de 400 anos entre os Skypieans e os Shandorians, que lutam para recuperar sua terra sagrada e cumprir uma promessa ancestral.

Imagem 7: A comunhão em um ato de Fé.



Fonte: Capítulo 298.

A primeira imagem contrasta o desespero coletivo dos povos de Skypiea. Oprimidos por Enel, os Skypieans e os Shandorians, inimigos históricos, se unem em um raro momento de comunhão, orando por salvação a um deus que os socorra (Oda, 2015). A resposta a esta prece, no entanto, vem de uma fonte inesperada. Não de um deus divino, mas de um simples pirata. A função primordial da jornada heroica, segundo Campbell, é precisamente esta:

O efeito da aventura bem-sucedida do herói é a abertura e a liberação do fluxo de vida no corpo do mundo. O milagre desse fluxo pode ser representado, em termos físicos, como a circulação da substância alimentar; em termos dinâmicos, como um jorro de energia; e, espiritualmente, como manifestação da graça (Campbell, 1997, p. 46).

Analisando esta passagem, Campbell define a função essencial do herói como a de um restaurador. O “fluxo de vida no corpo do mundo” é a força vital que sustenta uma sociedade, permitindo que ela prospere. Em Skypiea, o tirano deus Enel representa o bloqueio total desse fluxo, impondo um regime de medo que paralisa a vida e mantém vivo um conflito antigo secular. A intervenção de Luffy libera esse fluxo em todos os níveis. No plano físico, ele salva a ilha da aniquilação literal planejada por Enel. No plano dinâmico, ao derrotar o tirano, ele libera um “jorro de energia” social, pondo fim à guerra de 400 anos e permitindo que os dois povos finalmente se unam. E, mais profundamente, no plano espiritual, a ação de Luffy, um pirata, se torna a inesperada “manifestação da graça” pela qual os Skypieans oravam. Ele se torna o canal para uma salvação que o povo acreditava só vir de um deus.

Luffy se torna capaz de manifestar essa “graça” precisamente porque ele personifica a definição mais profunda de herói de Campbell: alguém que não está preso às leis e medos de uma sociedade, mas que age a partir de um ideal universal. Para Campbell, é essa transcendência que confere ao herói seu poder transformador:

O herói, por conseguinte, é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas. As visões, idéias e inspirações dessas pessoas vêm diretamente das fontes primárias da vida e do pensamento humanos. Eis por que falam com eloquência, não da sociedade e da psique atuais, em estado de desintegração, mas da fonte inesgotável por intermédio da qual a sociedade renasce (Campbell, 1997, p. 25).

Esta passagem mostra que o herói se torna uma força universal, pois, ao “vencer suas limitações históricas pessoais e locais”, ele transcende o ego e as circunstâncias de sua própria cultura. Luffy mostra como isso como exemplo perfeitamente: ele é indiferente às regras de Skypiea, ao status divino de Enel ou ao conflito de 400 anos; sua única motivação vem das “fontes primárias da vida”: a lealdade a um amigo e a busca pela liberdade. Skypiea, por sua vez, é a perfeita imagem de uma “sociedade [...] em estado de desintegração”, paralisada pela tirania e pelo ódio ancestral. Luffy não oferece um plano de paz ou uma nova doutrina; suas ações falam com “eloquência” porque são puras e diretas. Ele se torna a “fonte inesgotável por intermédio da qual a sociedade renasce” ao derrotar o tirano Enel e, simbolicamente, tocar o sino, ato que traz de volta a esperança e permite que a sociedade se reconstrua a partir de suas próprias raízes.

A segunda imagem a seguir retrata o clímax dessa renovação: Luffy derrota Enel e faz o Sino de Ouro de Shandora tocar, cumprindo a promessa histórica. O Elixir que ele traz para Skypiea é multifacetado. Primeiramente, é a Liberdade, a cura para a “terra ferida” pela opressão. Mas, de forma crucial, o Elixir é também a devolução do poder ao povo. Luffy não toma o lugar de Enel como novo deus ou rei; após a vitória, ele parte, deixando os Skypieans e Shandorians livres para se reconstruírem e governarem a si mesmos.

Imagem 8: O Sino finalmente toca e Enel é derrotado.



Fonte: Episódio 192.

Contudo, mesmo após realizar um feito messiânico, Luffy nega o papel de herói que a narrativa lhe atribui, como encapsulado na terceira imagem. Sua negação do título de “herói” reafirma sua identidade com a máscara arquetípica de um Anti-herói, como Shanks, cuja moralidade não deriva de um código social, mas de um ideal pessoal de liberdade absoluta, moldado em sua vivência na infância.

Imagem 9: Somos piratas!!!



Fonte: Capítulo 647.

É neste paradoxo que a figura de Luffy ganha sua maior complexidade e serve de gancho para a próxima discussão: um pirata, que age como anti-herói, responde indiretamente às preces dirigidas a um deus e salva nações inteiras. Essa dualidade, onde o marginal revela o sagrado, desperta a dúvida sobre quem Luffy realmente é e o que o move, como se uma força divina o guiasse sem que ele soubesse.

7 O Padrão Arquetípico da Promessa: Nika, Joy Boy e a Profecia no Receptáculo

A jornada de Luffy transcende a aventura pessoal no momento em que sua trajetória se alinha a um ciclo mítico muito mais antigo, um ciclo de profecias e de um destino predestinado. Para entender a verdadeira dimensão de Luffy como herói com traços

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

messiânicos, se faz necessário analisar duas figuras míticas que definem seu destino dentro da narrativa: Nika, o Deus do Sol, e Joy Boy, o portador de uma promessa de 800 anos.

Dentro da narrativa de One Piece, Nika é uma figura divina, quase esquecida, uma lenda sussurrada entre escravos por gerações. Ele é descrito como o “Guerreiro da Libertação”, um deus-sol que trazia os risos e libertava aqueles em cativeiro, lutando com um corpo elástico de borracha e um sorriso no rosto (ODA, 2023). Esta entidade divina e seus poderes se manifestaram no mundo da narrativa através da Fruta do Diabo “Hito Hito no Mi, Modelo: Nika”.

Imagem 10: Nika.



Fonte: Capítulo 1136.

Imagem 11: Hito-Hito no mi e Joyboy



Fonte: capítulo 1 e 1122.

Esta fruta foi comida por Joy Boy, um indivíduo real e de extrema importância na narrativa que viveu durante o temido Século Perdido. Joy Boy usou os poderes de Nika para incorporar essa “vontade” de libertação. Sendo ele mesmo um pirata que, no mundo de One Piece, é o sinônimo máximo de liberdade, sua visão de mundo alinhava-se perfeitamente com os poderes de Nika. Ele é conhecido por ter feito uma promessa aos Homens-Peixe de os levar à superfície na arca Noah. Ele falhou em cumprir esta promessa (Oda, 2017) após ser derrotado pelos 20 Reinos (fundadores do Governo Mundial). Antes de desaparecer, ele

deixou os Poneglyphs como um pedido de desculpas e a garantia profética de que “retornaria” para cumprir seu juramento (Oda, 2017).

A profecia do retorno de Joy Boy (e, portanto, do despertar de Nika) tornou-se a maior ameaça à ordem mundial tirânica estabelecida pelo Governo Mundial. Este cenário, um herói predestinado cujo “nascimento” (retorno) é temido por uma autoridade tirânica que tenta a todo custo suprimi-lo é um padrão arquetípico universal. Ele espelha perfeitamente O Mito do Nascimento do Herói, conforme esquematizado por Rank (2024).

Nesta análise, o papel do “pai tirano” não é o pai biológico de Luffy (Dragon), mas sim a figura da autoridade suprema: o Governo Mundial, liderado secretamente pela misteriosa figura de Imu, o soberano que se senta no Trono Vazio e personifica o ápice desse poder tirânico.

Rank (2024) descreve a saga arquetípica padrão da seguinte maneira:

O herói é o filho dos pais mais ilustres, geralmente o filho de um rei. A sua origem é precedida de dificuldades [...] durante ou antes da gravidez, há uma profecia, sob a forma de sonho ou oráculo, que desaconselha o seu nascimento e ameaça o pai (ou o seu representante) de perigo. Em regra, ele é entregue à água, numa caixa. É então salvo por animais ou por pessoas humildes (pastores), e é amamentado por uma fêmea animal ou por uma mulher humilde. [...] Vinga-se do pai, por um lado, e é reconhecido, por outro. Por fim, alcança uma posição e honras (Rank, 2024, p. 74).

Aplicando este esquema não ao nascimento físico de Luffy, mas ao nascimento mítico de Nika/Joy Boy no mundo, a correlação é impressionante⁷:

Pais Ilustres	O herói mítico que ‘nasce’ (desperta) é Joy Boy/Nika. A sua ‘linhagem ilustre’ é a própria profecia de 800 anos. Ao mesmo tempo, Luffy, o receptáculo, cumpre literalmente o requisito, sendo filho de Dragon e neto de Garp, a linhagem mais ‘ilustre’ e poderosa da narrativa.
Profecia que ameaça o pai (ou o seu representante)	A profecia do retorno de Joy Boy é a ‘ameaça de perigo’ suprema para o ‘representante do pai’, o Governo Mundial tirânico e seu líder oculto, Imu. Assim como as profecias sobre Édipo ameaçavam Laio, ou as sobre Perseu ameaçavam Acrísio, a profecia de Joy Boy ameaça a soberania do Governo Mundial e a história que eles tentaram apagar. O ‘nascimento’ que eles temem é o despertar da Fruta de Nika.

⁷ A tabela a seguir foi elaborada pelo autor. As demais informações encontram-se nos volumes: 1, 45, 58, 64,66, 90, 101, 110.

A Supressão e a “Caixa na Água”	A tentativa do tirânico Governo Mundial de impedir a profecia é o equivalente ao ‘pai tirano’ tentando matar o herói. Eles caçaram a fruta (o herói em estado latente) por anos. O ápice da ‘exposição’ (abandono) de Rank acontece quando o Governo finalmente consegue capturar a fruta: • A ‘caixa’ (o receptáculo de Rank) é a própria Fruta do Diabo, que contém o poder mítico. • Ela é ‘entregue à água’ (transportada no navio do Governo no mar), se igualando aos mitos de Sargão da Acádia, Moisés, Karna e Rômulo e Remo, todos entregues às águas em um receptáculo para escapar de uma grande ameaça. • É ‘salva por [...] pessoas humildes’ (piratas, marginais) quando Shanks e sua tripulação (os ‘pastores’ de Rank, neste contexto) roubam a fruta do navio do Governo.
Amamentado por[...] uma mulher humilde.	O padrão continua. A fruta (o herói latente) é então ‘amamentada’ (comida acidentalmente) por Luffy, um garoto de uma vila pobre (Vila Foosha), o receptáculo final, que por sua vez foi criado por Dadan (a ‘mulher humilde’/bandida da montanha).

Neste caso, Luffy funciona como o receptáculo arquetípico ideal para este destino ao comer a fruta de Nika. Sua personalidade, guiada pela liberdade e pelo instinto, faz dele o recipiente ideal para a vontade de Nika. Ele não busca o poder da fruta; ele a encontra (ou é encontrado por ela) por acidente, cumprindo o padrão do herói que não tem consciência da própria importância. Durante toda a sua jornada, ele carrega o poder mítico (o “herói” latente de Rank) sem o compreender totalmente, aguardando o momento em que a sua identidade pessoal (Luffy, o receptáculo) e a sua identidade mítica (Joy Boy/Nika, o conteúdo) irão colidir. É o momento em que ele “alcançará sua posição”, não mais sendo apenas o portador inconsciente do destino, mas a manifestação consciente dele: a segunda vinda de Joy Boy e o despertar de Nika, que acontecerá no estágio da Ressurreição.

8 A Ressurreição Arquetípica: Nika, Joy Boy e a Transformação de Luffy

Wano Kuni, uma nação isolada, viveu mais de 20 anos sob a tirania do Imperador Kaidou, um dos Yonkou, que tomou o poder com ajuda de Orochi após a execução do daimyo Kozuki Oden. Antes de morrer, Oden profetizou o retorno do Joy Boy e afirmou que Wano deveria abrir suas fronteiras para recebê-lo. Sua esposa, Toki, previu que em vinte anos guerreiros trariam um novo “Amanhecer” ao país. Duas décadas depois, esses guerreiros se

unem a Monkey D. Luffy e outros piratas para cumprir as profecias, culminando no Ataque a Onigashima (Oda, 2020). É nesse cenário que ocorre a Ressurreição de Luffy.

A guerra em Wano, especialmente o ataque a Onigashima, marca o auge de décadas de opressão sob o domínio de Kaidou, o “monstro-tirano” que tomou o poder após a morte de Oden. A batalha reúne samurais, piratas, entre eles os Chapéus de Palha, e a tribo Mink em uma aliança pela libertação de Wano, culminando no confronto entre Luffy e Kaidou no topo do domo de Onigashima. No momento decisivo, um agente da CP0 interfere por ordem do Governo Mundial para eliminar Luffy, uma tentativa desesperada de impedir o despertar de Nika e o retorno de Joy Boy, a profecia que tanto temiam (Oda, 2023). Kaidou, mesmo irritado com a intervenção, aproveita a brecha e atinge Luffy com um golpe fatal. O pirata cai inconsciente e é declarado morto, deixando seus aliados em desespero (Oda, 2023).

É neste instante de morte aparente que o poder dentro de Luffy desperta. Os “Tambores da Libertação” ecoam, Zunesha reconhece o som como o de Joy Boy, e a verdade sobre a Akuma no Mi de Luffy é revelada: a Zoan Mítica, Hito Hito no Mi, Modelo: Nika (ODA,2023).

Imagem 12: Morte e Renascimento (ressureição) de Luffy e a sua forma picaresca.



Fonte: Capítulo 1043 e Episódio 1071.

A Ressurreição de Luffy transcende o retorno à vida; é uma transformação completa, o despertar do Deus Sol Nika. Este momento crucial se alinha ao décimo primeiro estágio da jornada, conforme descrito por Vogler (1998, p. 195) É necessário que, para uma história fique completa, a platéia precisa experimentar mais um momento de morte e renascimento, parecido com a Provação Suprema, mas ligeiramente diferente. É o clímax, não a crise, o último encontro com a morte e o mais perigoso. Os heróis precisam passar por uma purgação final, uma purificação, antes de ingressar de volta no Mundo Comum. Luffy experimenta essa

transformação profunda, morrendo como era conhecido para renascer imbuído de um poder divino e uma nova compreensão de seu papel. Como define Campbell:

O herói morreu como homem moderno; mas, como homem eterno — aperfeiçoado, não específico e universal —, renasceu. Sua segunda e solene tarefa e façanha é, por conseguinte [...], retornar ao nosso meio, transfigurado, e ensinar a lição de vida renovada que aprendeu (Campbell, 1997, p. 26).

Luffy, ao despertar como Nika, não é mais apenas o “homem moderno” focado em seu sonho pessoal de ser Rei dos Piratas; ele renasce como “homem eterno”, a encarnação de um princípio universal de liberdade (Nika/Joy Boy). Sua Ressurreição não é o fim, mas o início de sua “segunda e solene tarefa”: retornar “transfigurado” para aplicar essa nova forma e poder (a lição de vida renovada) para libertar Wano e, potencialmente, o mundo. Sua aparência muda radicalmente para incorporar Nika: cabelos e roupas brancas, vapor como nuvens e um sorriso constante. Seu estilo de luta torna-se cartunesco (Gear Fifth), imbuído de uma liberdade que ignora as leis da física, permitindo-lhe manipular seu próprio corpo e o ambiente de forma absurda e cômica. Ele personifica, neste momento, a máscara arquetípica do Pícaro, cuja função Vogler (1998, p. 87) detalha que os Pícaros cumprem várias funções psicológicas importantes.

Podam os egos grandes demais, introduzem mudanças e transformações sadias e são os inimigos naturais do status quo. Nika/Luffy se torna o **Pícaro divino**. Sua forma totalmente branca e elástica, agindo com a lógica imprevisível dos desenhos animados, contrasta violentamente com a figura sombria e imponente de Kaidou. Ele “poda o ego” do tirano não apenas com força, mas expondo o “absurdo” de sua seriedade mortal através do riso, da zombaria e de ataques visualmente cômicos, mas devastadores. Ao lutar com alegria contagiante, ele “introduz mudanças e transformações sadias”, se tornando o “inimigo natural do status quo” opressor. Sua luta espelha a lenda de Nika e ressoa com a figura do Joyboy do folclore caribenho, que, segundo Page e Ingpen, cura o “manto negro do desespero” com ritmo e alegria:

da África Ocidental. Joyboy sorri perpetuamente para todas as fraquezas e problemas da humanidade e cura os problemas humanos batendo um ritmo irresistível em seu tambor. Quem ouve a música de Joyboy é compelido a dançar e cantar até sacudir o manto negro do desespero dos ombros [...] (Page, Ingpen 2024, p. 26, tradução nossa.).

Os “Tambores da Libertação” de Luffy funcionam como esse ritmo curativo. Ele retorna da morte transformado, pronto para cruzar o limiar final e entregar o Elixir. Este

retorno é um ponto crucial, onde o herói deve trazer a sabedoria do mundo mítico de volta para a realidade comum. Campbell (1997, p. 292) descreve essa transição e seu propósito fundamental. O mesmo explica que, no limiar de retorno, as forças transcendentais devem ficar para trás; o herói reemerge do reino do terror (retorno, ressurreição). A bênção que ele traz consigo restaura o mundo (elixir). Luffy, ao reemergir do “reino do terror”, sua própria morte e a tirania de Kaidou, deixa para trás suas limitações anteriores; o poder “transcendental” de Nika agora é sua natureza. Ele não retorna apenas vitorioso, mas como a própria personificação da “bênção” que “restaura o mundo”: o Elixir da Liberdade.

Como já estabelecido, para Luffy, esse Elixir não é um objeto físico, mas o próprio princípio que ele encarna e pelo qual luta. Ao derrotar Kaidou com o poder de Nika, ele não apenas derrota um inimigo, mas quebra as correntes que prendiam Wano, restaurando a possibilidade de vida e autodeterminação para a nação. A Ressurreição de Luffy confirma que ele passou no teste final, absorveu a essência de Nika/Joy Boy e está pronto para entregar seu Elixir libertador ao mundo.

Neste contexto, a profecia de Kozuki Toki sobre o “Amanhecer” chegando a Wano após 20 anos, trazido pelas “Nove Sombras” (os Nove Bainhas Vermelhas), encontra sua realização plena. Luffy, despertando como o Deus Sol Nika exatamente vinte anos depois, ao lado dos Bainhas reunidos, encarna literalmente esse Amanhecer. A imagem icônica dele saltando em frente à lua cheia, seu corpo branco irradiando luz, transforma a noite da batalha em um dia simbólico, o sol que dissipa as trevas da tirania de Kaidou e afronta o Governo Mundial.

Imagem 13: Profecia.



Fonte: Capítulo 919.

Imagem 14: Amanhecer de Nika.

Fonte: Episódio 1071.

No anime, após derrotar Kaidou, Luffy flutua entre os balões de desejos lançados durante o festival de Wano. Em cada balão, há pedidos de um povo que sonhava com liberdade após anos de tirania. O pirata que sempre negou ser herói torna-se, ironicamente, a resposta a essas preces. Sua figura entre os balões simboliza o cumprimento desses desejos, a libertação enfim alcançada. Assim como em Skypiea, suas ações voltam a ecoar como a resposta de um deus distante.

Imagem 15: Kaidou derrotado.

Fonte: Episódio 1076.

Imagem 16: Balões e preces.

Fonte: Episódio 1076.

Neste ápice, mais forte do que nunca, todas as máscaras arquetípicas que Luffy vestiu ao longo de sua jornada, o Herói à Margem, Anti-Herói, Catalisador, Redentor, pícaro, convergem e se manifestam simultaneamente em sua forma Nika. Sua identidade mítica como Nika/Joy Boy se revela. Contudo, mesmo neste ponto culminante, ele mantém sua rejeição ao título de herói, reafirmando seu paradoxo: age como salvador, define-se como pirata livre.

9 Considerações Finais

Ao longo desta análise, foi possível perceber como Monkey D. Luffy, uma figura emblemática, “Herói à Margem”, na cultura pop contemporânea de *One Piece*, se encaixa paradoxalmente na estrutura universal da jornada heroica, conforme descrita por Rank (2024), Campbell (1997) e Vogler (2006). Sua trajetória, desde o “Chamado à Aventura” catalisado por Shanks, passando pelo nascimento simbólico Rankiano, até o momento da “Ressurreição” em Wano como Nika/Joy Boy, confirma a essência do monomito, mesmo que de forma não convencional.

A investigação revelou que a força primordial de Luffy é a busca incessante pela Liberdade, e funciona como o “Elixir” central de sua jornada, o dom que ele oferece ao mundo ao libertar indivíduos e nações oprimidas por “monstros-tiranos”. O despertar de Nika, alinhado à profecia e ao padrão mítico temido pelo Governo Mundial, representa a culminação dessa jornada, onde todas as máscaras arquetípicas, especialmente a do Pícaro divino, convergem e se intensificam, solidificando sua identidade mítica.

A força da narrativa de Oda se encontra, portanto, na habilidade de trabalhar a estrutura perene do monomito em torno de um protagonista que a desafia fortemente. Luffy valida a jornada não pela aceitação do título de herói, mas pela vivência de seus estágios, movido por um ideal pessoal que acaba por cumprir um destino coletivo. Monkey D. Luffy, o pirata que se recusa a ser herói, emerge não apenas como um herói para sua era, mas como uma poderosa reinterpretação do próprio arquétipo heroico, demonstrando que a busca pela liberdade absoluta pode ser, em si, a mais autêntica das jornadas míticas.

10 Referências

- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix: Pensamento, 1997.
- FEIJÓ, Martin Cezar. *O que é herói*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).
- LUYTEN, Sônia Maria Bibe. *Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses*. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2001.
- MULLER, Lutz. *O Herói*. Cultrix, 1992. (A magia dos mitos).
- ODA, Eiichiro. *One Piece*. Weekly Shonen Jump. Tóquio: Shueisha, 1997-presente.
- RANK, Otto. *O Mito do Nascimento do Herói*. Editorial JOP, 2024. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Mito-Nascimento-Her%C3%B3i-Otto-Rank-ebook/dp/B0D8TQWJ7H>. Acesso em: 22 out. 2025.
- VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- PAGE, Michael; INGPEN, Robert. *The Encyclopedia of Things That Never Were* [Enciclopédia das coisas que nunca foram]. 1. ed. Grã-Bretanha: Book Club Associates, 1985.

A CULTURA POP DOS ANOS 80 NA SÉRIE *STRANGER THINGS*

Laneza Monteiro de Carvalho (UFPA)⁸

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)⁹

Resumo: A década de 80 do século XX foi o marco para o Cinema Pop, em que grandes produções cinematográficas surgiram e marcaram época, tornando-se clássicos da sétima arte. No contexto atual, em face de novas propostas estéticas, muitas produções retomam o legado dos anos 80, não somente o cinema, mas a cultura em geral daquela geração. Na atualidade, a série *Stranger Things* faz essa retomada da tradição de forma inovadora, por meio do recurso intitulado *easter eggss*. A partir disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar referências dos anos 80 a partir do conceito de *easter eggss* na série *Stranger Things*, abordando apenas o primeiro episódio. A partir desse conceito de *easter eggss*, muitos filmes e séries abordam essa época, valorizando proporcionalmente a cultura pop que marcou o período, desde a caracterização das roupas, cenários, carros, jogos eletrônicos etc. Filmes como *De Volta Para O Futuro* (1985), *E.T. – O Extraterrestre* (1982) e *Stars Wars – O Império Contra-Ataca* (1980), trazem essa temática “retro”, ou seja, antigo. Desse modo, este artigo analisa as referências dos anos 1980 na série *Stranger Things*, a partir de alguns temas: moda, músicas, jogos e brincadeiras, dentre outras coisas. Como aporte teórico, utilizaremos os apontamentos de Alzer (2004), Claudino (2004), Bernardet (1991), além de outros estudiosos que fundamentam a análise.

Palavras-chave: Série. Anos 80. *Easter eggss*. Arte. Cultura pop.

⁸ Graduanda em Letras (UFPA).

⁹ Pós-doutor em Artes visuais pelo PROFARTES. Doutor em Comunicação Social (PUCRS). <https://orcid.org/0000-0002-5460-7663>

1 Introdução

“descoberta decisiva: com a reprodutibilidade técnica a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual” (Benjamin, 1985, p. 171).

A cultura pop dos anos 1980 foi marcante para a mentalidade juvenil daquele período. Até os dias atuais, fala-se que essa teria sido a melhor época quanto à produção cultural em seu sentido amplo. Esse período abriu caminho para várias produções artísticas tais como: a música, o cinema, a moda, brinquedos e programas televisivos. De acordo com Santos (2018, p. 13), os “anos 80 se imbricava ao que ocorria em outras manifestações artísticas, como o teatro, o cinema, a televisão e as artes plásticas, apresentando a rede de relações que havia entre artistas e profissionais da área”, demonstrando que tal movimento de cultura pop englobava as várias manifestações artísticas do referido período.

Nesse sentido, os anos 1980 surgem dentro de um cenário de grande produção cultural e intelectual, se partirmos das tecnologias da época, tais como: a criação do videocassete e do walkman, utilizados tanto para filmes quanto para músicas. Com o avanço da indústria cinematográfica, o cinema foi um dos setores que mais se beneficiou dessa revolução, ao produzir grandes filmes que ainda hoje marcam o imaginário dos expectadores que lembram dessa época.

Além disso, é preciso levar em consideração o contexto histórico, sobretudo na América Latina com o fim das ditaduras militares que proibiram muitos dos conteúdos televisivos etc. Naquele contexto, muitos filmes foram censurados: *Laranja mecânica*, *Saló*, *O império dos sentidos*, dentre outros que mostravam cenas que confrontavam a “moral” dos conservadores, pois, o “filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana” (Benjamin, 1985, p. 174)

Após a queda de vários regimes ditatoriais, o cinema e as outras artes começam a circular de modo mais intenso, principalmente filmes sobre guerras (*Platoon*, por exemplo) e outros do gênero terror. Vários filmes dessa época influenciaram o roteiro da série *Stranger Things*, como veremos no decorrer da análise.

No campo da música surgem canções são tais como: “*Forever Young*” do Alphaville e “*Your Love*” da banda *The Outfield*, que têm seu espaço de destaque, especialmente com a presença do Rock, gênero fundamental daquela década.

A partir dessa breve contextualização, o objetivo central do presente artigo é demonstrar a presença da cultura dos anos 80 na série *Stranger Things*, a partir do conceito de *easter eggss*, termo utilizado pelo universo NERD atual para explicar a retomada de temas ou cenas de filmes do passado em produções contemporâneas. Este estudo abordará a influência que o cinema e a cultura dos anos 80 exerce sobre o audiovisual, em específico, a série escolhida para a abordagem.

Quanto à metodologia, realizamos recortes de imagens da série que apresentam referências diretas e indiretas da visualidade da década em estudo. Essas referências tornam a série diversificada, pois retomam várias produções artísticas, dentre elas: a moda, a música, os jogos de vídeo game e outras expressões culturais daquele contexto. Por meio do método comparativo, mostraremos de que maneira *Stranger Things* retoma por meio de *easter eggss* várias produções que marcaram época na década de 80.

A escolha da série para análise se justifica pelo fato de ser atualmente uma das produções mais assistidas por jovens e adultos. Mais do que isso, porque consegue realizar um trânsito entre as artes de forma intensa, dialogando com a literatura, o cinema, os quadrinhos, dentre outras manifestações artísticas. Tal formato é típico dos produtos artísticos da contemporaneidade e da pós-modernidade, que permite o uso de várias linguagens artísticas num único produto.

2 Entre filmes e outras imagens

Imagem 1: Cartaz da primeira temporada



Fonte: Café com Nerd.¹⁰

¹⁰ Disponível em: <https://cafecomnerd.com.br/stranger-things-primeira-temporada-netflix-divulga-video-de-resumo-dos-acontecimentos-da-serie/>

Stranger Things é uma série de terror sobrenatural com toques de ficção científica e gênero *noir* ambientada na cidade fictícia de Hawkins (Indiana), nos Estados Unidos durante a década de 1980. Inicialmente, o primeiro episódio da primeira temporada começa com o desaparecimento de Will Byers, um garoto de doze anos que desapareceu quando voltou para casa após uma noite jogando *Dungeons & Dragons* com seus amigos. Durante as intensas buscas pelo garoto, sua mãe e seus amigos descobrem fenômenos sobrenaturais que darão origem a um monstro que vive no "Mundo Invertido". Este mundo é acessado por meio de um portal, aberto por um laboratório do Rio Científico.

A referida série tem o total de 5 temporadas: a primeira conta com 8 episódios; a segunda com 9; a terceira com 8 e a quarta com 9 episódios. A última temporada teve sua estreia no dia 26 de novembro de 2025 pela *Netflix*. A temporada conta com 8 episódios e será lançada em três partes: a primeira no dia 26 de novembro, a segunda no dia 25 de dezembro e o episódio final no dia 31 de dezembro, véspera de Ano Novo, marcando, assim, o fim da série.

Desde o seu lançamento em 2016, a série se consolidou como um sucesso gigantesco. O detalhe mais impressionante dessa obra é a abordagem na qual o estilo dos anos 80 reaparece em diversos episódios, ou de forma explícita ou implicitamente, com base no conceito de *easter eggss*. Quem viveu naquele contexto do pós-guerra fria e se ligou em tudo o que era produzido no cinema e nas outras artes, consegue captar esses *flashbacks* de forma mais clara. Quem não viveu a época, sente que a série apenas é contextualizada nos anos 80.

Especificamente, o termo *easter eggss* possui um uso mais comum em videogames e filmes - suas definições como, pistas ou enigmas escondidos em uma obra (Canaltech, 2025). Muitos filmes, especialmente clássicos como a trilogia *Star Wars - Uma Nova Esperança*, *O Império Contra-Ataca* e *O Retorno de Jedi* (lançados entre 1977 e 1983), *It: A Coisa*, *O Iluminado*, *E.T. - O Extraterrestre* (1982) e *De Volta Para o Futuro* (1985), representam alguns dos clássicos do cinema que surgiram nos 80.

Desse cinema e suas produções, personagens memoráveis e cenas fantasmagóricas aparecem em *Stranger Things*. O estilo narrativo da série, assim, é inspirado diretamente nos clássicos dos anos 80. O grupo de protagonistas infantis fazem referência aos filmes *Conta Comigo* (1986) e *Os Goonies* (1985), principalmente pela jornada do grupo que conquista a vitória após o desaparecimento do amigo Will, segundo o roteiro da série. Tal enredo se encontra em *Conta Comigo*, com amigos adentrando a busca pelo corpo do garoto recém-

falecido. Além disso, existem semelhanças com o famoso grupo de amigos de ambos os filmes, em que as crianças se reúnem para viver novas aventuras.

Filmes desse tipo e outros semelhantes inspiraram a atmosfera oficial e sobrenatural da série. Um exemplo bem evidente é o clássico *E.T. - O extraterrestre* (1982), que faz diversas referências ao universo de *Stranger Things*, especialmente em relação ao cenário onde Mike e seus amigos encontram o protagonista Eleven na floresta, semelhante à cena do garoto Elliott com o E.T. na floresta.

Imagem 2: *Stranger Things* (2016).



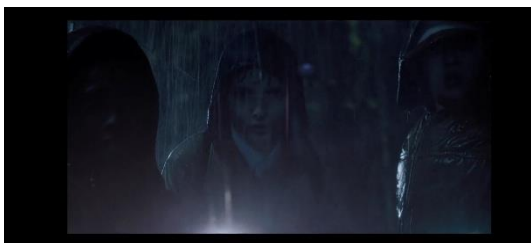
Fonte: Netflix.

Imagem 3: *ET: O Extraterrestre* (1982).



Fonte: Youtube.

Imagem 4: *Stranger Things* (2016).



Fonte: Netflix.

Imagem 5: *E.T.: O Extraterrestre* (1982).



Fonte: Netflix.

A inserção de *easter eggs* nos primeiros episódios de séries e filmes trata-se de uma técnica que adiciona ao público uma camada extra de significado e intertextualidade. É o que ocorre, como vimos acima, no 1º episódio da série *Stranger Things*, que retoma *ET: O Extraterrestre*. Utilizando-se de elementos como a amizade infantil e a cientificidade voltada para o desconhecido, as cenas fazem a conexão direta com o clima emocional do filme de Steven Spielberg, formando, assim uma ponte visual e temática, para a construção de novos sentidos¹¹.

¹¹ A série ainda faz alusão ao clássico do terror, *Poltergeist - O Fenômeno* (1982), em que a família vivencia acontecimentos sobrenaturais que compreende, sobretudo, o tema de mundos paralelos, que é marcante em *Stranger Things*.

Contudo, uma crítica deve ser observada: apesar do uso frequente de *easter eggs* trazerem benefícios narrativos e emocionais, ele também pode trazer impasses à originalidade, gerando dependência nostálgica e inibindo a inovação. O primeiro capítulo de *Stranger Things* cultua e exerce com vigor a estética e o imaginário dos anos 80, mas pode correr risco de ser visto mais como imitação ou homenagem exagerada, comprometendo a criatividade com a intenção de o agradar de determinado público.

Entretanto, a presença desses *easter eggs* também insiste na construção de uma atmosfera repleta de referências culturais, que consolida ainda mais a relação afetiva dos espectadores e sua obra, principalmente em um período em que a cultura pop se consagra cada vez mais esta filiação a um legado cultural geracional, como entende Simon Reynolds (2014) para o campo da “retromania” (retorno ao passado). Essa corsagem entre homenagem e inovação é fundamental para uma análise crítica do uso de *easter eggs* em produções audiovisuais contemporâneas.

Dentre os muitos elementos ocultos e referenciais na série, destaca-se a representação de experimentos secretos realizados por agências governamentais, inspirados em experimentos reais como o MK Ultra da CIA, que focava no controle da mente e no uso de funções paranormais e físicas, por meios legais e ilegais. Conforme aponta Jenkins (2009), a cultura da convergência estimula um engajamento participativo entre as obras e os espectadores, convidando-os a decifrar esses códigos encobertos e transformando a recepção passiva numa vivência compartilhada e interativa. Dentro desse quadro, o governo militar dos anos 80, fortemente representado em *Stranger Things*, adquire um poderoso símbolo da desconfiança institucional vigente à época, envolto em mistérios e conspirações. Essa atmosfera serve como eixo para a construção da atmosfera de suspense da série a partir desses *easter eggs*.

Comparando *Stranger Things* com outros filmes dos anos 80, dentre eles como *Amanhecer Violento* (1984) e *Os Invasores de Corpos* (1978), percebemos como o governo e as forças militares são retratados enquanto agentes de controle e ameaça inseridos em narrativas fantásticas e de crítica social. Esses filmes, assim como a série, utilizam o contexto político da Guerra Fria para amplificar o clima de paranoia e violência sistêmica, ao mesmo tempo em que incorporam elementos de ficção científica e horror. A inserção desses elementos por meio dos *easter eggs* funciona, portanto, como uma camada que transcende a nostalgia estética e oferece aos espectadores uma reflexão crítica sobre o papel do Estado e as práticas de controle social na década de 80. Essa estratégia narrativa está alinhada com a

perspectiva de Simon Reynolds (2011), que discute a “retromania” como uma relação complexa e ambivalente da cultura contemporânea com seu passado, onde as referências históricas são recontextualizadas para dialogar criticamente com o presente, aprofundando o significado das obras audiovisuais.

Por fim, essa intertextualidade construída pelos *easter eggs* em *Stranger Things* estimula o espectador a uma participação ativa, convocando-o não apenas para a experiência da narrativa principal, mas para a decodificação dos sinais políticos e culturais implícitos. Como aponta Jenkins (2009), essa forma de cultura da convergência cria uma comunidade de interpretação que agrega valor e profundidade à obra, alimentando a construção coletiva do sentido. Nesse sentido, a série não é simples nostalgia, mas uma releitura crítica das alçadas dos anos 80, compartilhando com outros filmes do período uma crítica aguda às práticas autoritárias e experimentos secretos que marcaram a história recente dos Estados Unidos. Assim, o uso de *easter eggs* aponta para uma estratégia narrativa desenvolvida, que transcende o mero entretenimento e provoca uma reflexão sobre a memória política e o poder nas representações culturais dos anos 80, conforme descrito nas contribuições teóricas da retromania e da cultura da convergência.

3 Trilha sonora e músicas

A trilha sonora é um elemento fundamental para o andamento da narrativa de um filme ou série, conforme Alves assevera em seu artigo sobre esse tema, a trilha ou banda sonora pode de fato ser composta de vozes, ruídos e música,

Ou seja, tudo que é audível no filme. E o silêncio, que também é um elemento importante e, mesmo tendo um conceito relativo, pode participar e estar presente na trilha sonora cinematográfica. A especificidade de cada projeto é que vai definir a qualidade, a espacialidade e a força narrativa de cada elemento sonoro articulado à imagem (Alves, [s.d.], p. 91).

De maneira semelhante, a série *Stranger Things* tem diversos sucessos dos anos 80, na trilha sonora original e nas músicas que aparecem em cenas importantes. Elas assinalam amizades, romances, criam ambientes, evocam emoções e dão identidade à série. A trilha sonora da série *Stranger Things* ocupa um lugar de destaque não apenas por sua função estética, mas pela sua contribuição fundamental na construção de uma atmosfera que transporta o espectador diretamente para os anos 80, com uma atenção meticulosa à ambientação sonora.

Dentro do conceito de *easter eggs*, definido como pistas ou referências escondidas e intencionais dentro da narrativa, cada música escolhida na série funciona como um marcador temporal e cultural, enriquecendo a experiência intertextual do público. Músicas emblemáticas como *Should I Stay or Should I Go*, da banda *The Clash* e *Africa*, da banda *Toto*, são mais que simples faixas sonoras; elas são convites para que o espectador se envolva em uma leitura ativa, confirmando e conectando elementos culturais da década com a narrativa da série, como propõe Henry Jenkins em sua teoria da cultura de convergência.

Diante disso, faremos uma análise da música de abertura da série, e das músicas *Should I Stay or Should I Go - The Clash*; *Africa – Toto*; *Every Breath You Take" - The Police*; *Hazy Shade of Winter" - The Bangles*; *Nocturnal Me - Echo & the Bunnymen* e *Running up that hill – Kate Bush*, estas que fazem parte da série.

A música tema de abertura se destaca, oriunda da inspiração de um jogo dos anos 80, gerando uma atmosfera característica do período. Kyle Dixon e Michael Stein, do grupo *Survive*, foram os responsáveis por compor esta trilha. Os irmãos Duffer, criadores do programa, planejaram modificar músicas populares dos anos 70 e 80 para tentar criar uma sensação nostálgica de tal ponto em questão. Os artistas adotam o gênero de *synthware* e sintetizadores na produção de filhos eletrônicos para evocar a atmosfera de tal período. Inspirados pelos compositores de trilhas sonoras para filmes de terror e suspense daquela época, como John Carpenter, Jean-Michel Jarre, *Tangerine Dream* e *Vangelis*, eles produzem uma trilha sonora marcante que caracteriza esses filmes, estabelecendo um clima de medo, mistério e terror, imergindo o espectador no universo da série. Além disso, ela é distinta em relação a outras produções com temas semelhantes, como a série *Stranger Things*, que se dá bem com filmes voltados para o público jovem.

Dessa forma, a trilha sonora da vida a uma identidade, pois mescla composições originais com músicas de grande popularidade já consagradas, determinando assim a sonoridade da série; sua notoriedade culminou na transformação da trilha sonora em série, seus temas paralelamente hauriram sucesso comercial além de, com base nesta trilha sonora obterem diretrizes e prêmios de músicas originais pelo tema principal. Por outro lado, o clima desempenha um papel importante no suspense e na nostalgia da série, levando o público de volta nos anos 80.

Should I Stay or Should I Go, dos britânicos *The Clash*, uma banda de punk rock, aparece em momentos de relevância para a narrativa, especialmente no que diz respeito à família Byers, simultaneamente como emblema de resistência e tensão emocional. A canção

remete a um ovo de Páscoa discreto da série fazendo referência à realidade sociopolítica do período, marcada pela disputa entre antagonismos e o desafio à ordem precípua. A música opera por camadas, dialogando com o espectador sobre questões de incerteza, permanência e separação, potencializando o efeito da cena. Em contrapartida, *África*, do Toto, além do seu ritmo envolvente, que se tornara um grande sucesso na época do apogeu da música pop dos anos 80, traz à série momentos de descontração e coletividade, gerando uma atmosfera nostálgica, que reforça o sentido de pertencimento e aconchego do público da época.

De um outro ângulo, *Every Breath You Take*, do *The Police*, é usado para uma introspecção interpessoal carregada de simbolismo. Nela, uma canção, reconhecida por sua ambiguidade que pode ser interpretada como amor ou vigilância opressora, endossa a narrativa ao anunciar furtivamente a presença do ameaçador e misterioso *Upside Down*. À semelhança disso, *Hazy Shade of Winter*, de *The Bangles*, potencializa a atmosfera emocional e a angústia juvenil dos personagens, acionados enquanto *easter eggs* que faz passar como notas de apoio sobre o tensionamento da narrativa. A função de trilhas sonoras como emocionais, marcas e culturais pode ser corroborada em Kristeva (1980), que, a partir do conceito de intertextualidade, argumenta que os textos culturais vivem em diálogo constante, gerando novos sentidos na relação entre a obra e o espectador.

A faixa *Nocturnal Me*, da banda *Echo & The Bunnymen*, traz com seu carro a ter sombrio e introspectivo um novo elemento de construção sonora da série, aumentando os elementos de isolamento e mistério. A escolha musical não apenas contribui para condicionar a narrativa visual, mas também proporciona um cenário carioca cultural autêntico para a série no contexto de sua época, atraindo os amantes da cultura pop original e novos espectadores. Por fim, um dos maiores momentos impactantes da trilha sonora é com a canção de Kate Bush, *Running Up That Hill*. Sua inclusão em *Stranger Things* proporcionou um renascimento para o canto, demonstrando o papel dos *easter eggssmusicais* na ativação da memória cultural coletiva e em criar a ligação entre gerações específicas de espectadores.

A teoria da cultura da convergência de Jenkins (2009) ajuda a decifrar o significado dos *easter eggssmusicais*, justamente porque eles envolvem o público em um processo interativo. Afinal, o espectador não consome apenas a narrativa, mas ao identificar e explicar essas referências musicais, participa ativamente da criação do significado da história e desse modo forma uma comunidade online em torno da estratégia, onde saberes compartilhados e a nostalgia se entrelaçam e enriquecem a experiência estética e emocional do produto audiovisual. Nesse sentido, *Stranger Things* não pode ser entendido unicamente como uma

homenagem ao passado, mas entenda - se seu desdobramento em uma estratégia do passado musical que serve para aumentar o engajamento do público, levando à gestão o de uma postura de recepção crítica e emocional que define as narrativas atuais.

A série também expressa a ideia de retromania em sua narrativa musical, que foi postada para discussão ou por Reynolds (2011) e se refere ao fascínio da cultura pop contemporânea com seu próprio passado. *Stranger Things* utiliza essa retromania para converter canções consagrados em elementos centrais da narrativa, significando que aqueles músicos ganham novo sentido no contexto diegético da série. O ressurgimento de *Running Up That Hill* no cenário musical contemporâneo, depois de seu uso na série, é uma demonstração cultural de que esses fenômenos podem ocorrer, o que mostra a possibilidade de ressignificação das músicas da mídia contemporânea. Esses movimentos demonstram que a trilha sonora não é apenas um elemento nostálgico, mas também uma ferramenta estética e cultural complexa que reforça a narrativa e a base afetiva da série.

Nessa perspectiva, a trilha sonora cumpre uma função além da mera diversão: ela ajuda a tecer um espaço de memória coletiva e uma identidade cultural. A música cria os entre tempos, fazendo com que se estabeleçam diálogos com o passado e o presente, entre diferentes gerações de espectadores, permitindo-lhes vivenciar o mundo narrativo da série *Stranger Things* de modo mais intenso. A apropriação simbólica e musical cria uma estética operacional que provoca ao público a reflexão sobre suas memórias e o papel da cultura pop na constituição de sua identidade social. Assim, os *easter eggss* aparecem como um recurso que articula experiências emocionais, culturais e cognitivas, além e em adição a outras camadas da série.

Stranger Things elaborou uma tapeçaria sonora de elogios e críticas aos anos oitenta, composta por músicas que evocam as ansiedades, esperanças e estética da década. A série, por meio da inteligência dos *easter eggss* musicais, persegue o mesmo tipo de diálogo com seu público, atribuindo à um caráter que vai de encontro ao mero entretenimento, evoluindo - se num exercício cultural de engajamento e memória. Dessa forma, a trilha sonora se consolida como um dos pilares do sucesso e do impacto da série, refletindo o papel da música na construção narrativa e na configuração identitária na cultura contemporânea de convergência e “retromania”.

Para finalizar, podemos concluir que a trilha sonora de *Stranger Things* incorpora a possibilidade de um ovo de Páscoa cultural, uma forma de fazer música funcionar como um ótimo e potente ovo de Páscoa cultural, trazendo camadas ocultas de significado e

embelezando as ligações emocionais do enredo, com o público. Com a união da teoria e prática, a série faz uso destas referências para oferecer uma experiência audiovisual rica, complexa e interativa e deixar a música como um elemento narrativo estratégico, do estilo da cultura pop dos anos 80, mas com um novo significado para o público atual. Através essas escolhas, a série retoma o passado sonoro que ainda hoje tem eco em várias gerações de públicos na e através da música, oferecendo um passado sonoro que ainda influencia e encanta um público de várias gerações, fazendo do ovo de páscoa um elemento chave na estética intertextual e na cultura da convergência.

3 A moda na série

Imagem6:



Fonte: Netflix.

Imagem 7:



Fonte: <https://alicealves.com.br/blog>.

A série *Stranger Things* é um exemplo fascinante de como a moda dos anos 80 pode ser utilizada como um recurso narrativo, revelando tanto a estética da época quanto a cultura pop que a permeava. Um aspecto relevante dessa representação é o uso de *easter eggs*, elementos que fazem referência a outros conteúdos culturais, que enriquecem a narrativa e oferecem uma experiência mais profunda ao espectador. A moda na série não é apenas um reflexo do vestuário da época, mas também um veículo de nostalgia e conexão com a cultura de uma geração.

A década de 80, marcada pelo foco no corpo ideal e na estética, é evidente nas escolhas de vestuário dos personagens de *Stranger Things*. A febre das academias e a popularização de tecidos como lycra e moletom são refletidas nas roupas dos jovens, que buscam conforto e estilo. Essas escolhas não são meramente estéticas, mas um reflexo do anseio por um corpo bem definido, uma tendência que dominava a sociedade da época. Assim, a série utiliza a moda como um *easter eggs* que remete ao contexto sociocultural dos anos 80, criando um elo entre a narrativa e a realidade.

Além disso, o uso de tênis, especialmente o icônico modelo *All-Star*, é um exemplo claro de como a moda se tornou um símbolo de liberdade juvenil. Em *Stranger Things*, os personagens frequentemente usam esses calçados, que não só representam a estética da época, ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

mas também a busca por conforto e praticidade. A popularização do tênis durante os anos 80, conforme descrito por Lemos (2011), é um *easter eggss* que conecta os personagens à cultura jovem e à sua busca por identidade, fazendo com que o espectador se sinta mais próximo deles.

A influência da cultura pop, particularmente ícones como Madonna, também é uma parte integral da narrativa de moda em *Stranger Things*. Madonna, com seu estilo ousado e atitude empoderada, simboliza a busca pela individualidade na década de 80. A série, ao incorporar elementos do estilo de Madonna em seus personagens, utiliza esses *easter eggss* para reforçar a conexão entre a moda e a cultura pop, mostrando como a música e a estética se entrelaçavam na vida dos jovens da época. Essa referência não é apenas nostálgica, mas também serve para destacar a luta por autoexpressão.

Outro elemento marcante da moda dos anos 80 são as jaquetas bufantes e as ombreiras, que aparecem com frequência na série. Esses itens não apenas evocam a estética exagerada da época, mas também simbolizam a ostentação e a busca por status social. O uso dessas roupas pelos personagens se torna um *easter eggss* que remete à cultura do consumismo e do excesso, características marcantes da década. A série, ao apresentar esses elementos, provoca reflexões sobre a superficialidade e a valorização da aparência que permeavam a sociedade.

A variedade de estilos, como calças de cintura alta e suéteres *oversized*, é outra representação significativa da moda dos anos 80 em *Stranger Things*. Esses trajes não são apenas escolhas de vestuário, mas também refletem uma diversidade de identidades e expressões pessoais. Cada personagem, ao escolher suas roupas, se destaca de uma forma única, e esses *easter eggss* de moda permitem que o espectador compreenda melhor suas personalidades e relacionamentos. A moda se torna, assim, uma forma de contar histórias e desenvolver personagens.

O surgimento do movimento grunge, que se consolidou no final da década de 80, também é uma referência importante na série. Embora a narrativa se concentre no início da década, a transição para o grunge é um sinal das mudanças socioculturais que estavam por vir. A série, ao evocar essas transições, utiliza a moda como um *easter eggs* que sugere uma continuidade na busca por identidade e autenticidade, refletindo assim a evolução do estilo juvenil. Essa conexão entre passado e futuro é uma das forças motrizes da narrativa.

Além das roupas, a maquiagem e os acessórios desempenham um papel fundamental na estética dos personagens. A maquiagem exuberante e colorida dos anos 80, com sombras

vibrantes e batons chamativos, é um *easter egg* que remete ao conceito de beleza da época. Esses detalhes não apenas embelezam os personagens, mas também reforçam a ideia de que a aparência era uma forma de expressão individual. A série, ao incorporar esses elementos de maneira autêntica, cria uma atmosfera que transporta o espectador para a década de 80.

Os acessórios, como cintos multicoloridos e luvas, também são fundamentais para a construção da moda na série. Esses itens não são meros adereços, mas sim *easter egg*s que evocam a exuberância e o espírito de experimentação da época. A escolha de tais acessórios pelos personagens revela uma preocupação com os detalhes e a estética, destacando a importância da moda como forma de se destacar e afirmar a própria identidade. Isso traz à tona a questão do que significa realmente se expressar através da moda.

A nostalgia que permeia *Stranger Things* é amplificada pelos *easter egg*s de moda, que não apenas recriam um ambiente visual autêntico, mas também provocam reflexões sobre as mudanças culturais ao longo do tempo. A série é um testemunho de como a moda pode ser um reflexo das aspirações e ansiedades de uma geração, ao mesmo tempo em que serve como um elo entre passado e presente. Através da moda, *Stranger Things* convida o espectador a repensar sua própria relação com a estética e a identidade.

Por fim, *Stranger Things* não é apenas uma representação da moda dos anos 80, mas uma rica tapeçaria de referências culturais que se entrelaçam para contar uma história mais ampla. Os *easter egg*s de moda, ao lado da narrativa envolvente, transformam a série em um estudo sobre a cultura juvenil e a busca por identidade em um mundo em constante mudança. Através de suas escolhas de vestuário, a série nos lembra que a moda é uma forma de linguagem que fala sobre quem somos e como nos vemos em relação ao mundo.

4 Jogos e brincadeiras

Imagem 8:



Fonte: Netflix.

Imagem 9



Fonte: BBC.com¹²

¹² Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-26328105>.

Uma investigação dos cruzamentos entre cinema e videogame oferece um espaço útil para a discussão das linguagens audiovisuais contemporâneas. Apesar de ambas as mídias compartilharem elementos fundamentais como: a imagem em movimento, o som e a narrativa, as diferenças em sua estrutura, interação e experiência do espectador/jogador são substanciais. Lopes e Borges (2010) abordam essas semelhanças e diferenças, afirmando que, apesar dos jogos eletrônicos apresentarem vários elementos e picos do cinema, a experiência da vitória é essencialmente diferente. Em primeiro lugar, trazendo em conta os elementos primordiais da linguagem cinematográfica, como personagens, cenários, e iluminação, deixa claro que esses aspectos também estão presentes nos jogos atuais. Apesar de personagem e cenário serem fundamentais a ambas as mídias, o grau de interação que um jogador pode ter com eles nos jogos é um aspecto que a distingue. Enquanto no cinema o público é passivo, o jogador no videogame é ativo, adentrando a história com suas ações e decisões. Essa interatividade torna a vivência muito mais pessoal e intensa.

A crescente exigência para que os telespectadores e os jogadores desenvolvam competições para entender narrativas não lineares em diferentes meios, especificamente no que tange ao cinema, videogame e as séries de televisão atuais. Essa competência de compreensão dos mundos diegéticos - isto é, universos fictícios gerados pela narrativização - é fundamental para a leitura e compreensão de obras. Tal como nos videogames, onde o jogador tem que aprender regras e dominar uma interface específica para interagir com o meio ambiente, filmes com estética de quebra-cabeça convidam ao público a embarcar na atividade narrativa, decifrar suas regras e construir significados. Esta ideia sugere que o entretenimento contemporâneo – não é dos mais passivos, porque exige de todo a dotação mental e de envolvimento crítico, confirmando as ideias de interatividade e de participação ativa, como as propostas de autores como Janet Murray, que sinaliza o usuário como um personagem que toma decisões é nas narrativas.

Os anos 80 foram um momento importante na vida da geração, no qual os jogos e as brincadeiras foram muito importantes e ainda estão até agora. Várias famílias mantêm essa tradição e simplesmente fazem com que as brincadeiras, como boneca, jogar bola na rua e outros brinquedos e brincadeiras, mesmo aqueles tidos por perigosos ou "fora de moda", não sejam esquecidos com o passar do tempo. No primeiro episódio da série *Stranger Things*, esta análise demonstra um exemplo prático do conceito de estética operacional, bem como a decodificação que ele é próprio. Em relação à série fortemente influenciada pela nostalgia da década de 80 de nosso mundo, várias referências e *easter eggss* estão as disponíveis para o

espectador engajado como código para apreciação da série. Esses signos são mais do que meras homenagens e também são m funcionam como dispositivos narrativos que fazem alusão a um forte vínculo intertextual com o universo dos anos 80, como o filme "ET", jogos como Dungeons & Dragons, jogo este, segunda as BBC (2024), é jogado, como lemos a seguir:

Em D&D, os jogadores se unem para formar um grupo de aventureiros com personagens que exploram mundos imaginários juntos e partem em missões épicas. Eles são liderados em suas aventuras por um Mestre de Masmorras (também conhecido como Mestre), que é o árbitro e contador de histórias do jogo. O Mestre descreve os lugares e criaturas que os jogadores encontram em sua aventura, e os jogadores decidem o que querem que seus personagens façam. O sucesso de suas ações é decidido pelo lançamento dos dados - então, se eles rolarem bem, o que eles estão tentando fazer provavelmente acontecerá, mas se eles não rolarem bem... pode ser bem diferente! Um jogo, ou campanha, pode durar algumas horas, semanas, meses e até anos - e termina quando os jogadores ou o Mestre decidem travar uma grande batalha de vitória ou derrota contra um inimigo difícil.

Apesar do jogo ter grande popularidade, ele chamou bastante a atenção dos críticos, principalmente os fanáticos religiosos. Para eles, o jogo teria o poder de dominar a mente dos jovens a quem ele era responsável pelo desaparecimento de muitos jovens naquele período. Na série *Stranger Things*, o jogo de RPG *Dungeons and Dragons* assume um papel importante, sendo parte do argumento e criando outro vínculo com o multiverso. Desde o primeiro episódio, quatro amigos são mostrados jogando, mas a situação muda significativamente com o desaparecimento arrependido de Will Byers, que foi sequestrado e levado para o mundo invertido. Durante as temporadas, os amigos visitam esse mundo e notam uma forte relação entre o jogo e os eventos em Hawkins, principalmente com o número crescente de “demogorgons”.

Portanto, o público é chamado a realizar duas tarefas: uma, a apreciação da história em sua superfície; e outra, a decifração das diversas camadas de significados contidos, atuando em níveis emocionais (saúde, reconhecimento) e intelectuais (interpretação ativa). Essa função reforça a tese segundo a qual o sentido é construído em conjunto, entre a obra e o espectador/jogador.

Por outro lado, a crítica feita por Mittell (2012) indica que essa forma de envolvimento narrativo, que por um lado pode ampliar a experiência prazerosa, também pode se desvirtuar em uma forma de manipulação emocional complexa. O espectador é convidado não apenas a “brincar” com a narrativa, mas a tornar-se um amante da experiência de ser manipulado pela astúcia do enredo, desfrutando da narrativa “mágica” como um truque que deu certo. Isso gera

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

uma complicada dualidade: por um lado está a valorização do desafio intelectual e dos efeitos de surpresa; de outro, pode-se encontrar uma dose de frustração, ou de alienação, para aqueles que anteciparam o desfecho da história, na medida em que o encantamento depende, por sua vez, da surpresa. Em *Stranger Things*, a expansão deste jogo intertextual, ao articular uma história intrincada com nostalgia, reflete essa interação dialética entre público e obra. Isso confirma que a eficácia dos *easter eggss* supera o meramente ornamentado, constituindo um aspecto essencial da dinâmica narrativa e emocional da série.

Essa análise possibilita compreender a função dos *easter eggss*, não apenas como elementos lúdicos, mas igualmente como verdadeiras estratégias narrativas, constitutivas da interação textual da experiência estética contemporânea, em diálogo com os conceitos de teóricos da narrativa contemporânea. Cabe ressaltar que a habilidade cada vez maior de leitores e espectadores em decifrar narrativas complexas virou condição necessária com o desdobramento das histórias contemporâneas no cinema, no videogame e nas séries. Uma referência à experiência de jogos de computador, na qual os jogadores são compelidos a compreender os comandos e as regras do jogo para interagir com mundos virtuais, evocando a ideia de "mundos diegéticos" e promovendo uma interação direta com o cinema, que em especial no gênero dos filmes enigmas, sugere um envolvimento em sua produção de sentido para o espectador. Filmes como *"O Sexto Sentido"* e *Pulp Fiction*, cujas narrativas os códigos interpretativos devem ser possuídos pelo público/espectador, criam uma relação dialógica que vai além do simples consumir. Isso está alinhado com a teoria da participação ativa e da narrativa interativa de Janet Murray, que vê o espectador jogador como ativo co-complementar da produção do sentido.

No episódio de estreia de *Stranger Things*, esta ideia se concretiza por meio da aplicação intensiva de *easter eggss* e referências culturais dos anos 80. A série desenvolve-se em dois planos: o primeiro, que se refere à história que apresenta; e o segundo, que considera o plano simbólico das alucinações intertextuais, que se referem a diversos fenômenos culturais da época, como "ET" e *Dungeons & Dragons*. Dessa forma, convida-se o público a não apenas acompanhar a narrativa, mas também decifrar esse mundo nostálgico e interativo, estendendo a experiência sensorial e intelectual. A partir da estética operacional já citada, o espectador é instigado a colaborar tanto com o final da narrativa quanto com o funcionamento da "máquina" de contar histórias, notando a articulação entre memória cultural e narrativa contemporânea.

Entretanto, a reflexão também denota uma ambivalência: o deleite em descobrir mistérios e ser levado a narrar pode limitar a sensibilidade de quem se espera se surpreender, o que pode redundar em frustração. *Stranger Things* vale-se dessa estratégia moldando a nostalgia acompanhando um enredo que junta elementos surpreendentes e familiares. Esse contato dialético me mostra que os *easter eggss*, não somente ornamentais, mas que compõem, na criação da experiência narrativa e emocional, a ética do *placemaking*. Essa análise deixa perceber a importância dos *easter eggss* como uma estratégia de engajamento do espectador de modo crítico e emocional, segundo os conceitos contemporâneos de narrativa e de mediação cultural.

Além deste jogo, outras brincadeiras, como andar de bicicleta, eram bastante comuns desde o primeiro episódio da série, em que tal atividade era bastante comum nos anos 80. Muitos filmes para adolescentes também apresentavam o uso de bicicletas. Portanto, não podemos afirmar que, embora as bicicletas já tenham sido inventadas há mais de 200 anos, a lei de segurança para as bicicletas, e algumas campanhas anteriores em favor do ativismo político para ciclistas, foram surgidas apenas em torno dos anos 80.

Considerações finais

Conclui-se, portanto, evidenciando a importância da cultura pop dos anos 80 como um mosaico de influências que moldaram não só aquela geração, mas a forma como o cinema, a música, a moda, jogos, brincadeiras e a tecnologia são reverenciadas nas produções atuais. Em sua obra, Santos (2018) aponta que a rede complexa de interações entre as mais diversas manifestações artísticas na década de 80 consolidou uma identidade cultural que certamente se reflete na série *Stranger Things*. Uma série manipula *easter eggss* para levar o telespectador para tal universo nostálgico. Esta, por sua vez, mostra - se como um exemplo concreto do poder da intertextualidade, encorajando a leitura ativa de símbolos e referências culturais, emocionais e intelectuais, reforçando assim a teoria de Julia Kristeva sobre o significado gerado a partir do diálogo entre textos.

A análise dos *easter eggss*, no primeiro episódio de *Stranger Things*, sugere a relevância da cultura de convergência segundo o conceito de Henry Jenkins (2009). Nesse cenário, o público deveria assumir uma postura ativa e trabalhar com os códigos subliminares para contribuir com o trabalho de construção conjunta do sentido, além dos recursos visuais, como jogos e roupas, há uma dramaturgia constituída de entrelaçamento e de cultura popular

da época com narrativa, com múltiplas camadas de leitura. Contudo, chama a atenção o fato de que o uso excessivo desses componentes poderia resultar numa dependência nostálgica, sendo que, de acordo com Simon Reynolds (2011), tal condição o limitaria a originalidade, embora sua função como meio de pensar o passado cultural e político não possa ser menosprezada.

Devemos também ressaltar a relação entre os temas da série e o cenário político dos anos 1980, é poca na qual as conspirações governamentais e o medo institucional são expressos de forma tão projetada, nas referências ambientais e na narrativa ligada a experimentos militares reais, como os do MK Ultra. Essa camada de conteúdo dos, ainda que secundária, contribui para enriquecer a profundidade do texto audiovisual, situando *Stranger Things* na tradição dos filmes da mesma década em que a paranoia e a vigilância governamental foram exploradas, como em *Amanhecer Violento* e *Os Invasores de Corpos*. O uso dessa estratégia, de acordo com os princípios da “retromania” de Reynolds (2011), favorecendo um diálogo temporal, questiona a dinâmica de poder e suas representações culturais contemporâneas.

Concluindo, *Stranger Things* não serve apenas como uma admirável referência estética aos anos 80; através de ovos de Páscoa, uma série criada um elo entre o passado e o presente, provocando uma resposta cultural complexa, que suscita tanto uma reação emocional quanto um envolvimento crítico por parte do público. A música, as roupas e as referências cinematográficas não são meramente detalhes decorativos, mas elementos essenciais constituidores da narrativa e da identidade da obra, com a diversão de acentuar a relevância da construção conjunta do significado. O artigo, deste modo, ajuda a compreender os mecanismos e os efeitos da nostalgia mediada, na cultura pop contemporânea, revelando como os anos 80 tornam - se presentes tanto nas obras culturais quanto na memória coletiva.

Referências

ALZER, Luiz André; CLAUDINO, Mariana. Almanaque anos 80. Rio de Janeiro, 2004.

BBC. Em 1974, Dungeons and Dragons (D&D) era indiscutivelmente o primeiro RPG verdadeiro. Revista BBC News, 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/magazine-26328105>. Acesso em: 23 conjuntos. 2025.

BBC. 2 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/newsround/68154016>. Acesso em: 24 conjuntos. 2025.

JENKINS, Henrique. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

KOLMEIA. Anos 80. Por que uma década tem influenciado tanto a cultura pop atual. 2020. Disponível em: <https://kolmeia.net/anos-80-filmes-por-que-a-decada-tem-influenciado-tanto-a-cultura-pop-atual/>. Acesso em: 21 conjuntos. 2025.

LE MOS, AM A moda dos anos 80: tendências e influências. 2011. Disponível em: <https://nanacasagrandi.com.br/moda-anos-80-tendencias-influencias/>. Acesso em: 23 conjuntos. 2025.

LOPES, Nilson Luiz Rosa; BORGES, Luis Fernando Rabello.

MARQUES, Diany Rocha. A influência do cinema na moda. Apucarana, 2014.

O SITE DOS ANOS 80 - SERIADOS - Stranger Things - Trilha. Disponível em: https://www.anos80.com.br/dummies/stranger_things_trilha.html. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

REYNOLDS, Simão. Retromania: O Vício da Cultura Pop em Seu Próprio Passado. 2011.

SANTOS, Autor. Título do trabalho. Ano, pág. 13. (Conforme citação no texto)

SILVEIRA, Pedro Telles da. Presos no tempo: retrô, cultura pop e a experiência da história – uma revisão de Retromania, de Simon Reynolds. Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia, v. 1, 31 out. 2014. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/pt_BR/article/view/2514. Acesso em: 24 conjuntos. 2025.

COISAS ESTRANHAS. O desaparecimento de Will Byers. Série. Produção: Matt Duff e Ross Duff. Direção: Shawn Levy. Jackson, 2015. Transmissão. 42-142 minutos, som, colorido.

"STRANGER THINGS", de Kyle Dixon e Michael Stein. Disponível em: <https://articles.roland.com/stranger-things-kyle-dixon-and-michael-stein/>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

STRANGER THINGS e a importância da trilha sonora da série. Disponível em: <https://cinemacao.com/2017/11/04/stranger-things-ea-musica/>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). *MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA*. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

“STRANGER THINGS” resgatou músicas “antigas” e apostou na nostalgia. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/arteagenda/stranger-things-resgatou-musicas-antigas-e-apostou-na-nostalgia-1.1483694>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

Confira os clássicos dos anos 80, que estão na trilha sonora. Disponível em: <https://grve.com.br/2022/05/trilha-sonora-stranger-things/>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

Stranger Things: as músicas dos anos 1980 que a série da Netflix resgatou. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2022/07/01/interna_cultura,1376538/stranger-things-as-musicas-dos-anos-1980-que-a-serie-da-netflix-resgatou.shtml. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

Laboratório Musical: Stranger Things (Músicas da Trilha...). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JEVfo2pKQw4>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

Como em 'Stranger Things', música preferida mexe com o cérebro e a memória. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/ciencia-e-saude/2022/07/5023780-como-em-stranger-things-musica-preferida-mexe-com-o-cerebro-ea-memoria.html>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

As várias nostalgias de Stranger Things | Novos Olhares. Disponível em: <https://revistas.usp.br/novosolhares/article/view/218554/211572>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

A volta dos anos 80: os impactos de Stranger Things. Disponível em: <https://agenciauva.net/2022/06/10/a-volta-dos-anos-80-os-impactos-de-stranger-things-na-atualidade/>. Acesso em: 25 conjuntos. 2025.

UMBRA: UMA ANÁLISE DOS ARQUÉTIPOS NA TRILOGIA QUADRINÍSTICA DA “TURMA DA MÔNICA JOVEM”

Luana Carvalho Brasil (UFPA)

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)¹³

RESUMO: Esta comunicação de pesquisa analisa os antagonistas da trilogia de Umbra, do universo ficcional da *Turma da Mônica Jovem*. O objetivo é investigar como os sete personagens do referido quadrinho, Sangria, Perna-de-Pau, Porta-Voz, Bailarina, Violinista, Absinto e a Viúva, funcionam na arte sequencial como manifestações de arquétipos específicos e como personificações do conceito junguiano de Sombra. A metodologia consiste em uma análise a partir da teoria quadrinística, examinando a construção visual e estética das tiras, bem como as motivações e os papéis narrativos de cada Filho de Umbra. Busca-se identificar como cada um deles representa um potencial reprimido ou um aspecto sombrio, ao mesmo tempo em que a narrativa incorpora arquétipos comuns à cultura e à religião, apresentando-os na linguagem dos quadrinhos. Essa análise aprofunda a compreensão da complexidade psicológica desses personagens e sua função central na construção de uma narrativa de inversão, a partir desse imaginário arquetípico. Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se em Scott McCloud (1995), no que diz respeito à análise quadrinística; em Mielietinski (1987), Campbell (1990) e Santos Júnior (2025), autores que conceituam o arquétipo e o mito; e na teoria de Carl Gustav Jung no que diz respeito aos arquétipos.

Palavras-chave: Personagens. Turma da Mônica Jovem. Arquétipos Literários. Quadrinhos.

¹³ Pós-doutor em Artes visuais pelo PROFARTES. Doutor em Comunicação Social (PUCRS). <https://orcid.org/0000-0002-5460-7663>

1 Introdução

Publicada no universo da *Turma da Mônica Jovem*, criado por Maurício de Sousa, e roteirizado por Emerson B. Abreu, a trilogia *Umbral*, destaca-se por seu tom notavelmente mais sombrio e por sua ambiciosa construção narrativa. Segundo Almeida (2024), essa iniciativa marcou não apenas um amadurecimento do universo da *Turma da Mônica Jovem*, mas também se conectou com o movimento atual dos quadrinhos de *terror* no Brasil, que frequentemente investigam questões socioculturais, quebram tabus e utilizam o folclore do país, e que, ao mesmo tempo, não deixam de lado o humor.

Consequentemente, retomada a exploração desse gênero, que foi aparecendo aos poucos nos quadrinhos mais antigos e ainda voltados para o público infantil, com personagens que aparecem nas revistas mais antigas em enredos descontraídos, a *Turma da Mônica Jovem* se consolidou como uma estratégia de diversificação bem-sucedida: conquistou novos leitores e ajudou a manter a vitalidade e o desenvolvimento do gênero no cenário nacional, onde hoje prosperam narrativas originais e criadores de grupos sub-representados, principalmente em mídias digitais e independentes.

Um excelente exemplo dessa transição para temas mais complexos é a própria concepção dos antagonistas na obra analisada. Personagens como os Sete Filhos de Umbral: Perna-de-Pau, Porta-Voz, Bailarina, Sangria, Violinista, Absinto e a Viúva, surgiram na *Turma da Mônica Jovem* de forma mais séria e tiveram versões nos gibis clássicos. Nesta abordagem mais densa (a da *TMJ*), eles abandonam qualquer traço de maniqueísmo e emergem como um reflexo do inconsciente coletivo sobre seres fantásticos de natureza amaldiçoada, carregando conceitos intertextuais que serão explorados adiante. Isso também demonstra, na prática, o êxito na mudança da comunicação com os públicos que são almejados.

Figura 1 – Filhos de Umbral nos gibis clássicos



Fonte: Cebolinha 2ª Série - nº 25.

Essa relação profunda entre a literatura moderna e suas raízes mitológicas é um processo contínuo, no qual o folclore local é frequentemente a matéria-prima para a criação de narrativas universais. Um retrato elucidativo desse fenômeno é o Projeto Primolius, que, ao reinterpretar o imaginário da ilha de Mayandeua, não se limita a catalogar lendas. Em vez disso, o projeto, como aponta Santos Junior (2025), "focaliza as narrativas orais desses lugares a partir de conexões arquetípicas de culturas ancestrais indígenas, nórdicas, germânicas, gregas, dentre outras". Dessa forma, a literatura age como um elo, demonstrando que uma história regional pode dialogar com o imaginário global e reforçando que as narrativas contemporâneas são herdeiras diretas de uma ancestralidade mítica compartilhada.

É precisamente essa dinâmica que se manifesta na obra aqui analisada. Por isso, esta análise propõe investigar a dimensão simbólica dos Filhos de Umbra a partir de uma perspectiva arquetípica, com o intuito de demonstrar como esses personagens contribuem para o aprofundamento da complexidade e da maturidade do universo ficcional da *Turma da Mônica Jovem*. A abordagem busca evidenciar o modo como a narrativa dialoga com um imaginário coletivo e com estruturas arquetípicas.

Segundo Jung, sobre arquétipo:

Sempre deparo de novo com o mal-entendido de que os arquétipos são determinados quanto ao seu conteúdo, ou melhor, são uma espécie de 'ideias' inconscientes. Por isso devemos ressaltar mais uma vez que os arquétipos são determinados apenas quanto à forma e não quanto ao conteúdo [...]. O arquétipo é um elemento vazio e formal em si, nada mais sendo do que uma *facultas praeformandi*, uma possibilidade dada a priori da forma da sua representação (Jung, 2016, p. 121).

Jung esclarece que um arquétipo não é uma imagem ou ideia herdada com um conteúdo específico, como uma foto mental de um "velho sábio". Pelo contrário, o arquétipo é apenas a forma ou a estrutura subjacente, uma predisposição psíquica inata e vazia. Ele usa o termo em latim *facultas praeformandi* para descrever essa "capacidade de pré-formar", que funciona como um molde universal presente em todos os seres humanos desde o nascimento. É a experiência pessoal e cultural que "preenche" esse molde, dando origem às diversas manifestações simbólicas que encontramos nos mitos e sonhos, nas lendas, em figuras como a da mãe, do herói ou do oráculo.

A estrutura narrativa explora esse processo ao apresentar os personagens, a princípio, como figuras vilanescas. Tal associação é imediata devido à sua construção visual, que ressoa com nosso imaginário sobre entidades místicas. O interessante é que essa interpretação não se limita ao público, mas é também a dos próprios protagonistas. O ponto de virada ocorre

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

quando eles descobrem que os Filhos de Umbra lutavam para evitar o apocalipse, o que faz desta HQ uma representação do uso e subversão de arquétipos.

A obra opera uma consciente inversão, e é justamente essa estratégia que evidencia sua profundidade analítica. Ao fazer isso, a HQ exemplifica de maneira notável a teoria junguiana, na qual “formas vazias” universais, como o medo do outro, são preenchidas com as particularidades da trama: seus personagens, sua estética e seus papéis. Tal recorrência é esperada, pois, como aponta Meletínski (2002 *apud* Santos Júnior, 2025, p. 19), “os temas tradicionais que se transformam, em princípio, em arquétipos, são conservados por muito tempo na literatura, manifestando periodicamente e de maneira nítida o seu caráter arquetípico”. O resultado é que a história ultrapassa os limites de um simples conto de terror, convertendo-se em uma poderosa metáfora sobre a mecânica do medo e a falácia dos estereótipos.

Essa estruturação não se restringe apenas à construção arquetípica dos personagens. Ela se aprofunda na própria estrutura do mundo ficcional através da dupla função do mito, que se apresenta tanto como um elemento diegético, partilhado entre os personagens, quanto como uma expressão cultural para o leitor.

A lenda da Jumenta Voadora, por exemplo, torna os personagens da narrativa vilões na visão dos protagonistas e dos moradores da cidade de Sococó. Ao fazer isso, a lenda personifica a cultura local e altera a dinâmica histórica da cidade. Isso demonstra o poder da tradição oral na construção da realidade social. Tal função alinha-se precisamente com a teoria de Meletínski, que postula:

O mito explica e sanciona a ordem social e cósmica vigente numa concepção de mito, própria de uma dada cultura e explica ao homem o próprio homem e o mundo que o cerca para manter essa ordem; um dos meios práticos dessa ordem é a reprodução dos mitos em rituais que repetem regularmente (Meletínski, 1987, p. 197).

Dessa forma, a narrativa ilustra a emergência de um mito que responde a uma demanda social por ordem. Este mito estabelece um sistema de justiça moral para as crianças de Sococó da Ema, transformando um evento socialmente complexo em uma ferramenta eficaz para a manutenção de um código de conduta.

Além disso, a análise pode ser aprofundada ao se observar como a narrativa recorre a arquétipos míticos universais que remetem a um imaginário de forte carga religiosa e escatológica. A iminência de um acontecimento apocalíptico, o chamado “fim do mundo”, projeta o conflito para além da esfera social de Sococó, situando-o em uma dimensão

cósmica. Nesse contexto, a serpente, antagonista da história, assume o papel de encarnação de um mal ancestral e inevitável, representando uma força caótica que ameaça não só as normas da coletividade, mas a própria continuidade da existência. A aparição de criaturas em número de sete evoca um símbolo de profundo significado místico e simbólico dentro da tradição judaico-cristã. Dessa forma, a lenda da Jumenta Voadora transcende o folclore regional e se insere em um diálogo com temas universais da experiência humana: a eterna disputa entre a ordem (expressa pelo mito social) e o caos (representado pelo mal arquetípico), bem como a tensão constante entre os princípios de criação e destruição.

Assim, a maneira como o mito e os arquétipos são empregados na história em quadrinhos, com o propósito de transformar a imaginação dos protagonistas, reflete um padrão de comportamento recorrente em nossa sociedade.

2 Análise arquetípica

Para compreender a genialidade da subversão narrativa em *Umbra*, é fundamental analisar a potência das formas arquetípicas que foram construídas. A obra não apenas desconstrói o imaginário das entidades, mas também o edifica com solidez, utilizando um mosaico de referências simbólicas para que o impacto da revelação final seja ainda mais profundo. Um ponto de partida para essa análise é a construção de ameaça em torno dos Filhos de Umbra, personificada na frase do Violinista:

Figura 2 – O violinista.



Fonte: UMBRA, Ed. 74. Pág. 73.

A força dessa cena começa na densidade de sua declaração, que não apenas evoca a imagem arquetípica do mal bíblico, mas também a insere em uma estrutura de fatalismo, remetendo à noção grega de *irremediabilidade*. A figura da serpente é uma das mais potentes representações do mal na tradição judaico-cristã, e sua “volta” não anuncia um mal qualquer, mas o retorno de um mal originário e apocalíptico. Desde o Jardim do Éden, onde induziu à Queda do Homem, a serpente é sinônimo de tentação, engano e oposição ao divino. Ao fundir isso com a inevitabilidade, a narrativa cria uma atmosfera de desespero e destino trágico.

Essa inevitabilidade ecoa a função do destino na tragédia grega, que, como aponta Bocayuva (2008), é a “inexorabilidade do fato, do feito”. O mal em Umbra não é apenas uma ameaça futura, mas uma força que já está em movimento, uma trama na qual os personagens estão enredados sem pleno conhecimento. A volta da serpente, portanto, representa uma espécie de “culpa originária”, um mal que preexiste às ações individuais dos protagonistas.

Nesse contexto, os esforços dos heróis para evitar o mal podem, paradoxalmente, ser os mesmos atos que o concretizam. Segundo a lógica discutida por Bocayuva (2008), toda ação é um risco, e os protagonistas se colocam na posição do herói trágico: a da “inocência culpada”. Eles se tornam responsáveis por atos cujas consequências totais não controlam, e suas tentativas de salvação podem inadvertidamente pavimentar o caminho para a própria desgraça que buscam evitar.

A figura que personifica e formaliza esse chamado à desgraça é O Violinista. Nesse contexto, ele encarna o arquétipo do “arauto” da jornada do herói, conforme definido por Joseph Campbell. O chamado à aventura que ele profere raramente é sutil; como explica Campbell (1997, p. 32) “O arauto ou agente que anuncia a aventura, por conseguinte, costuma ser sombrio, repugnante ou aterrorizador.”, uma figura que catalisa a mudança de forma abrupta. O personagem cumpre essa função com êxito, forçando uma ruptura com o mundo ordinário e sentenciando o herói a um confronto com o que se apresenta como um destino inescapável.

Essa quebra da normalidade na trama encontra um eco perfeito na própria diagramação da página. Os quadros rompem suas próprias molduras, invadindo o espaço da sarjeta e criando um notável dinamismo. Essa escolha de design dialoga diretamente com a teoria de Scott McCloud (1995, p. 66), para quem é “no limbo da sarjeta, que a imaginação humana capta duas imagens distintas e as transforma em uma única ideia”:

Figura 3 – Quadros escuros e desalinhados.



Fonte: UMBRA, Ed. 74. Pág. 80.

Aqui, porém, a ruptura das bordas vai além: ela não apenas convida a imaginação do leitor, mas a força a testemunhar a desintegração da própria ordem. O rompimento visual é a manifestação gráfica da quebra da normalidade que o arauto anuncia. A forma e o conteúdo se fundem: a inevitabilidade do mal não é apenas declarada em palavras, mas também performada visualmente pela invasão dos quadros, que se recusam a conter a catástrofe que se avizinha.

Nos mangás japoneses, escurecer as sarjetas significa retomar memórias do passado. Aqui, essa abordagem visual intensifica a natureza aterrorizante da figura e também evidencia a habilidade da narrativa em transitar subitamente do humor para o terror, evidenciando um contraste que se torna ainda mais claro nos momentos seguintes, em que a apresentação semiótica sinaliza o retorno à normalidade: os painéis se tornam brancos, simbolizando o fim da ameaça, e os personagens retomam seus traços mais caricatos, marcando a volta do clima leve:

Figura 4 – Quadros claros e alinhados.



Fonte: UMBRA, Ed. 74. Pág. 85.

A análise visual dos, até então, antagonistas em *Umbra* também revela uma sofisticada dramatização de conflitos psíquicos fundamentais. O trio composto por Perna-de-Pau, Absinto e Porta-Voz, em particular, pode ser interpretado como uma alegoria do conflito entre o ego consciente e as pulsões primordiais do inconsciente. Perna-de-Pau representa o poder que emerge da marginalização e do trauma, uma manifestação do arquétipo do “curador ferido”. Sua estética, que funde a iconografia do vodu com a dos Barões do folclore haitiano, o posiciona como uma entidade que transcende limites convencionais, manipulando a realidade a partir de uma posição de dor transformada em poder. Ele simboliza a capacidade de ressignificar a injustiça e o sofrimento como fontes de uma força visceral e não convencional.

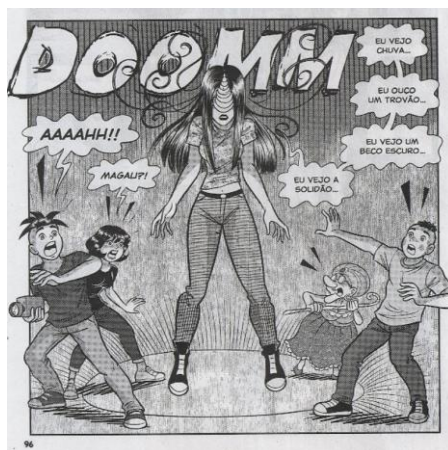
Figura 5 - Absinto, Perna-de-pau, Violinista e Porta-Voz.



Fonte: UMBRA, Ed. 76. Pág. 59.

Complementarmente, Absinto encarna a pulsão de morte freudiana, a força entrópica que busca a dissolução da ordem. No entanto, sua função transcende a mera aniquilação. Ao dominar o fogo, um símbolo clássico de purificação e destruição, seu ato final de destruir a passagem para Umbra revela um propósito paradoxal: a aniquilação total como única via para uma resolução definitiva. Ele atua como um agente de “destruição criativa”, cuja violência serve ao propósito de um reinício absoluto, eliminando o conflito pela eliminação de sua fonte. Por fim, o Porta-Voz materializa o pavor existencial do ego: a anulação da agência. Ao usurpar a voz de Magali, transformando-a em espectadora passiva em seu próprio corpo, ele encarna o medo primordial de sermos subjugados por forças internas avassaladoras, representando a dissolução da identidade consciente frente ao poder avassalador do inconsciente.

Figura 6 – Magali sendo receptáculo do Porta-Voz.



Fonte: UMBRA, Ed. 74. Pág. 96.

De maneira análoga, o trio de garotas: a Viúva, a Bailarina e a Sangria, explora facetas arquetípicas da condição humana, com suas identidades visuais servindo como significantes diretos de seu domínio simbólico. A Viúva, com o rosto coberto por um véu negro, transcende a representação literal do luto para se tornar o arquétipo da psicopompa, a guia que transita no limiar entre a vida e a morte. Seu véu simboliza esse espaço liminar, representando a ritualização e a aceitação solene da mortalidade. A Bailarina, por sua vez, personifica o desequilíbrio como uma forma alternativa de sabedoria, dançando entre a realidade e a loucura. Sua máscara, análoga à de um bobo da corte, a conecta ao arquétipo do “Tolo”, aquele que opera fora das normas sociais e, por isso, acessa verdades inacessíveis à razão, simbolizando a natureza imprevisível e caótica do subconsciente.

Figura 7 - Bailarina, Sangria e Viúva.



Fonte: UMBRA, Ed. 76. Pág. 59.

Fechando a tríade, a Sangria utiliza a sinistra máscara dos médicos da Peste Negra, uma escolha visual que a estabelece inequivocamente como a personificação do domínio sobre a fragilidade biológica. Seu controle sobre o sangue, o veículo da vida, a posiciona como uma controladora simbólica da saúde e da doença, da vitalidade e da decadência. Ela representa a soberania do corpo físico e sua vulnerabilidade inerente, funcionando como um lembrete constante da condição mortal e da precariedade da existência humana. Juntos, esses personagens constroem uma tapeçaria simbólica que confere profundidade temática à narrativa, explorando o terror e a majestade das forças que governam a psique e a condição humana.

3 O cenário como microcosmo do apocalipse

A sofisticação da obra não se limita à elaboração de seus personagens, estendendo-se de forma decisiva à construção simbólica do cenário. A cidade de Sococó da Ema assume um papel central na narrativa, deixando de ser apenas um espaço físico para se configurar como um elemento arquetípico fundamental, um microcosmo onde se joga o destino do mundo. O dado demográfico da cidade, seus 11.994 habitantes, torna-se o eixo de uma tensão simbólica de fundo apocalíptico.

O número doze, associado à perfeição e à plenitude no governo divino, como nas doze tribos e nos doze apóstolos. Nesse contexto, o número de habitantes de Sococó da Ema adquire um sentido liminar: faltam apenas seis pessoas para que a cidade alcance esse número simbólico de salvação. Essa quase-completude introduz uma instabilidade essencial na narrativa, sugerindo que a comunidade se encontra à beira da redenção, mas ainda vulnerável

à invasão do mal. O número incompleto representa uma brecha, um intervalo que pode ser preenchido por forças adversas antes que a “selagem” divina possa se realizar.

Figura 8 - Entrada de Sococó da Ema.



Fonte: UMBRA, Ed. 74. Pág. 8.

Essa configuração simbólica do espaço urbano articula-se à concepção de “Centro do Mundo”, conforme formulada por Joseph Campbell (1997), segundo a qual determinados lugares se tornam pontos de intersecção entre o tempo e a eternidade, entre o mundo profano e o sagrado. Sococó da Ema, nesse sentido, transforma-se em um *axis mundi*, um centro oculto de irradiação simbólica, onde o aparente cotidiano se revela como palco de uma batalha cósmica. O drama ali encenado transcende os limites geográficos da cidade e assume proporções universais, fazendo do local um espelho condensado das tensões escatológicas que regem a narrativa.

O número sete, por sua vez, intensifica essa rede, pois é tradicionalmente associado ao sagrado, como nos sete dias da criação e nos sete sacramentos; esse número também abriga uma dimensão sombria, presente nos sete pecados capitais e nas sete pragas do Egito. Nos quadrinhos, a presença dos “sete filhos de Umbra” reconfigura esse simbolismo em direção ao mal. Esses personagens funcionam como anunciadores do caos, representantes das forças que ameaçam a cidade incompleta. Eles encarnam a antítese da perfeição, funcionando inicialmente como obstáculos espirituais à salvação coletiva. Sua atuação dentro da trama pode ser lida, tanto por nós quanto pelos heróis, como manifestação das pragas destinadas a cair sobre uma comunidade que ainda não atingiu a completude necessária para ser poupada.

A justaposição desses elementos: a cidade quase perfeita, os números carregados de significação bíblica, a presença do mal em forma arquetípica, constituem uma arquitetura de notável densidade. Assim, a obra constrói um espaço ficcional onde o drama espiritual da

humanidade se desenrola em escala reduzida, transformando uma pequena cidade do interior em epítome do mundo às vésperas do juízo.

4 Considerações finais

Em suma, a análise da trilogia *Umbra* revela uma obra notável, que transcende sua origem no universo da Turma da Mônica Jovem para se firmar como um estudo sobre a percepção e o medo. Conforme demonstrado, a Turma da Mônica Jovem não apenas construiu seus "antagonistas" sobre sólidos alicerces arquetípicos, dialogando com a teoria junguiana, o imaginário folclórico e a semiótica bíblica, mas também os subverte de maneira magistral.

A jornada do leitor espelha a dos protagonistas: somos levados a julgar os Filhos de *Umbra* por sua forma monstruosa, apenas para descobrir que a essência de seus atos era heroica. Essa inversão é uma dramatização do conceito junguiano da Sombra, o arquétipo que personifica tudo o que o sujeito não reconhece em si mesmo. A revelação final força os heróis a confrontar e integrar essa Sombra, um passo fundamental no processo de individuação, o caminho para a totalidade psíquica que exige a síntese de opostos conscientes e inconscientes.

Desde a análise individual dos personagens, que personificam medos primordiais, até a tensão simbólica criada pelo cenário, quadrinização e narrativa, cada elemento da trama contribui para um propósito maior: desconstruir a dicotomia simplista entre bem e mal. A obra engrandece-se por sua rica intertextualidade, que vai além das referências bíblicas e mitológicas para dialogar com a cultura pop contemporânea, ao se apropriar também de estéticas de séries, memes e outras referências midiáticas, que servem como uma ponte, traduzindo conceitos arquetípicos universais para a linguagem de seu público-alvo e provando que mitos ancestrais e a cultura digital podem coexistir para aprofundar o significado.

Essa fusão entre o antigo e o novo, o sagrado e o profano, o erudito e o popular, reforça o tema central da obra. *Umbra* se consagra, portanto, não apenas como um marco de amadurecimento para a franquia e um expoente do terror nos quadrinhos nacionais, mas como uma poderosa alegoria sobre a perigosa dualidade entre aparência e essência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. F. *Didática da história e arquétipos em quadrinhos de terror: uma análise a partir de "Carniça e a Blindagem Mística"*. 2024. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

BOCAYUVA, I. *Sobre a catarse na tragédia grega*. *Anais de Filosofia Clássica*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-52, 2008.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Pensamento, 1997.

CEBOLINHA: 2ª Série. Barueri, SP: Panini, n. 25, maio 2017.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução de Maria Luiza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MCCLOUD, S. *Desvendando os quadrinhos*. Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995. E-book. Título original: Understanding Comics.

MELETÍNSKI, E. M. *A poética do mito*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Fonrense-Universitária, 1987.

SANTOS JUNIOR, L. G. *O Projeto Primolius e o imaginário mítico de Mayandeua na literatura infanto-juvenil de Flávio de Britto*. 2025. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2025.

TURMA DA MÔNICA JOVEM. Barueri, SP: Panini Comics, n. 74, 2014. Umbra.

TURMA DA MÔNICA JOVEM. Barueri, SP: Panini Comics, n. 75, 2014. Umbra: Parte 2.

TURMA DA MÔNICA JOVEM. Barueri, SP: Panini Comics, n. 76, 2014. Umbra: Parte Final.

**INTERTEXTUALIDADE E PARÓDIA NO LIVRO INFANTO JUVENIL
CHAPEUZINHO AMARELO, DE CHICO BUARQUE**

Aliele de Oliveira Soares

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme dos Santos Junior¹⁴

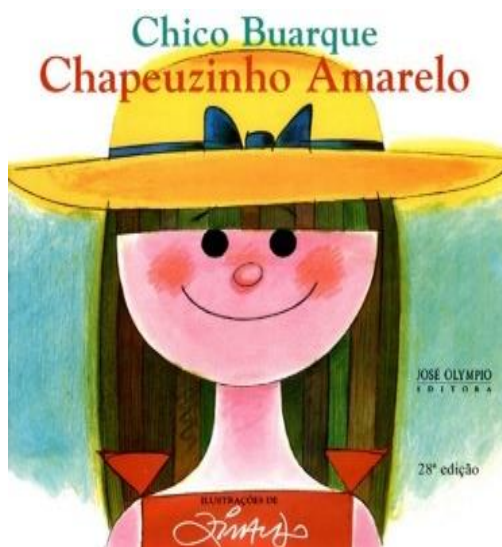
Resumo: A presente comunicação de pesquisa analisa a obra infanto-juvenil *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo, a partir dos conceitos de intertextualidade e paródia, com objetivo de demonstrar de que forma o livro em estudo retoma o tema tradicional da narrativa Chapeuzinho Vermelho; e como o livro de Chico Buarque apresenta uma nova versão do referido conto de fadas. A metodologia utilizada parte da comparação entre as fontes literárias, para demarcar em que ponto as obras se aproximam no âmbito textual e temático, assim como objetiva destacar as diferenças entre elas e novos significados de acordo com a teorias sobre a paródia. Os aportes teóricos seguem os conceitos discutidos por Kristeva (2005), Sant'Anna (2000), Carvalhal (2006) e Josef (2006), dentre outras fontes.

Palavras-chave: Intertextualidade. Paródia. Literatura infanto-juvenil. Comparativismo.

¹⁴ Pós-doutor em Arte Visuais (ProfArtes). Doutor em Comunicação Social. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves).

1 Introdução

Imagem 1: Capa do livro *Chapeuzinho Amarelo*.



O presente artigo visa analisar o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo, com base na intertextualidade e paródia, com o objetivo de mostrar como o referido livro retoma o clássico dos contos de fadas, *Chapeuzinho Vermelho*, com intuito de revelar um novo modo de leitura da história de base. Nesse sentido, a recontextualização de seus elementos narrativos tende a dar novos sentidos ao texto original, a partir do modo poético engendrado pela escrita de Chico Buarque, e pelos desenhos de Ziraldo.

Neste contexto, a metodologia adotada se baseia em uma comparação entre as duas versões da história da personagem Chapeuzinho, destacando, assim, as semelhanças e diferenças em torno das narrativas, no que tange, sobretudo, às personagens. Desse modo, partimos, inicialmente, das aproximações intertextuais; em seguida, avançamos para paródia, que permite visualizar as oposições entre os referidos textos.

Os aportes teóricos que sustentam esta análise estão baseados, conceitualmente, em Julia Kristeva (2005), Affonso Sant'Anna (2000) e Bella Josef (2006), no que diz respeito à base analítica que compreende a intertextualidade e paródia. A primeira estudiosa tem uma importância capital em relação ao conceito de intertextualidade, já que foi pioneira nessa discussão em torno de entender o diálogo entre duas ou mais obras literárias. Josef fornece um suporte teórico para a compreensão da paródia como meio de reprodução crítica e diferencial, que não aceita apenas a recorrência, mas pretende modificar o original criando versões do livro ou texto inicial; tal ponto de vista corrobora com o ponto de vista de Sant'Anna, que

amplia essas possibilidades conceituais, tanto na literatura, quanto em outras artes. No âmbito da literatura comparada, Carvalhal (2006) é uma fonte de base metodológica no sentido de confrontar os textos com o objetivo de verificar aproximações e diferenças, e em que medida esses textos dialogam em sua estrutura ou temática.

Com base nesses aportes e noutros conceitos, analisa-se a dimensão literária de *Chapeuzinho Amarelo* para entender como o livro se relaciona não somente com a tradição dos contos de fadas, como, no contemporâneo, ajuda na renovação do imaginário juvenil da literatura brasileira, desafiando limitações e expandindo possibilidades temáticas no âmbito da criatividade do próprio fenômeno literário. Além disso, o exame das relações entre textos de diferentes épocas, por meio da literatura comparada abre uma perspectiva ampla e inovadora, o que ajuda compreender os limites e expansões do fenômeno literário.

Nessa perspectiva, a presente abordagem possibilita uma nova releitura da literatura juvenil na contemporaneidade. Por essa lógica, o diálogo entre obras antigas e novas evidencia a importância da reflexão crítica e do envolvimento criativo, elementos que fortalecem a literatura como espaço de diferentes vozes e significados.

2 Literatura infantil e juvenil: breves olhares

Quando se fala em literatura infantil e juvenil, o primeiro pensamento é à percepção de que é um gênero voltado à criança. Inicialmente, entre os séculos XVII e XVIII, essa literatura surgiu com o objetivo de abranger uma certa faixa etária, já que a própria criança, naquele contexto, não era vista como realmente um sujeito relevante no âmbito da recepção literária (Coelho, 2003). Nesse contexto, os contos de fadas representam um dos gêneros que mais foi mais estudado na Europa, a partir de versões diversas, assim como autores que adaptaram os textos originais, no sentido de retirar as imagens violentas dos originais.

A primeira versão de *Chapeuzinho vermelho* surgiu em 1697, com Charles Perrault. Porém, sua versão não condizia com a visão patriarcal da época, por isso, era necessário amenizar a narrativa, por conta da devoração sumária da menina, que mostrava algo grotesco aos olhos daquela sociedade familiar e burguesa. Noutra versão, dos irmãos Grimm, um caçador consegue salvar a protagonista e sua vozinha (Tatar, 2013).

Os contos de fadas, do ponto de vista dos leitores do gênero, é a fase do imaginário, de um universo carregado de descobertas que envolvem o insólito, o fantástico e o maravilhoso: monstros, heróis, fábulas princesas e reis. De maneira mais profunda, como explica Franz (1981, p. 15), tal gênero representa um manancial de “imagens arquetípicas”, ou seja, está

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

ligado ao imaginário coletivo da humanidade. Desse modo, “nos mitos, lendas ou qualquer outro material mitológico mais elaborado, atingimos as estruturas básicas da psique humana através de uma exposição do material cultural”.

Indo mais a fundo na recepção dos contos de fadas, os livros podem preencher o imaginário de outros públicos, de outras idades. Seguindo nesta linha de raciocínio, compreende-se que a leitura é a grande porta de liberdade que irá abranger e estimular o exercício da mente, a percepção do real e suas variadas significações; mais amplamente, a compreensão do próprio leitor ou leitora, tanto em uma relação de autoconhecimento de suas habilidades, mentalidade, amadurecimento, quanto ao entendimento e empatia ao outro ser humano, dando autonomia a esse leitor, em plena formação, para chegar a sua própria compreensão de mundo. Nessa perspectiva, a partir da psique dos leitores e leitoras, os contos de fadas trazem à tona questões sobre a percepção da realidade por meio de arquétipos universais, por conta das formas narrativas que trazem certos mistérios ou envolvem questões que fogem da racionalidade do mundo.

A partir dessa lógica, a literatura, enquanto ficção e próxima do real, está intrinsicamente ligada à função de atuar sobre o imaginário humano, onde se instalam as emoções, desejos, paixões e os mais diversos sentimentos. No caso específico dos contos de fadas, há um território que sempre está se renovando, a partir de publicações diversas que retomam histórias do passado, ou por meio de adaptações, histórias em quadrinhos ou criando formas interpretativas de traduzir o que foi produzido em outras épocas.

Essa retomada do passado se intensificou por conta das possibilidades intertextuais e da paródia, como, por exemplo, livros que remontam os contos de fadas de uma forma bem-humorada e mais próximo dos leitores e leitoras do presente, como é o caso de *Deu a louca na chapeuzinho vermelho*, *Shrek*, dentre outras produções literárias em forma de filmes ou animações.

3 Comparar os textos: eis a questão!

A literatura comparada é a história das relações literárias internacionais. O comparativista se coloca nas fronteiras, linguísticas ou nacionais, controla as trocas de temas, ideias, livros ou sentimentos entre duas ou várias literaturas (Guyard, 1956, p. 15).

Do ponto de vista analítico, a literatura comparada estabelece formas de confrontar textos de diferentes épocas, com o intuito de colocar em evidência as aproximações estéticas e temáticas; ou seja, de acordo com Carvalho (2006, p. 7), é “um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação. É um ato lógico-formal do pensar diferencial (processualmente indutivo) paralelo a uma atitude totalizadora (dedutiva)”.

Quando se estuda duas ou mais obras, com o intuito de comparar suas estruturas narrativas, a literatura comparada é uma das teorias mais relevantes para essa análise. Embora essa comparação não se restrinja apenas à literatura propriamente dita, o termo remete-se ao encontro comparativo, normalmente, em obras de diferentes épocas. Contudo, ao realizar esse encontro literários de dois textos, a intenção não é simplesmente hierarquizar tais produções. Desse modo, como foi dito anteriormente, o que se propõem a literatura comparada é confrontar os textos e verificar as aproximações e, sobretudo, destacar as diferenças, ou seja, como a segunda obra se posiciona diante do texto de base.

Ao confrontarmos as obras *Chapeuzinho Amarelo* e *Chapeuzinho Vermelho*, ambas possuem o antagonista da história, o Lobo. Contudo, há pontos de divergência nessa comparação: uma focaliza a questão da desobediência e suas consequências; já a outra centraliza-se em explorar o medo e a superação da insegurança. Além disso, os textos discorrem sobre a presença do medo, entretanto, no texto tradicional conhecido do público leitor, *Chapeuzinho Vermelho* expressa o estranhamento em relação ao Lobo; ao mesmo tempo em que a personagem, na perspectiva freudiana, mesmo em face do Lobo vestido com as roupas da avó, o veja de forma familiar e ingenuamente, ao ponto de ser devorada ao final:

Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola. Disse a ela:

“Minha avó, que braços grandes você tem!”

“É para abraçar você melhor, minha neta.” “Minha avó, que pernas grandes você tem!”

“É para correr melhor, minha filha.”

“Minha avó, que orelhas grandes você tem!”

“É para escutar melhor, minha filha.” “Minha avó, que olhos grandes você tem!”

“É para enxergar você melhor, minha filha.”

“Minha avó, que dentes grandes você tem!”

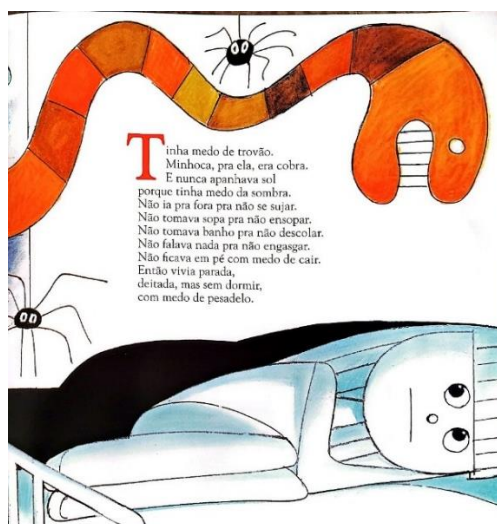
“É para comer você.”

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu (Tatar, 2013, p. 40)¹⁵.

¹⁵ Esse trecho foi retirado da versão dos irmãos Grimm.

Em *Chapeuzinho Amarelo*, o medo é o maior antagonista, como informa o texto poético acima e as imagens de seres que povoam o imaginário da garota. Em meio a imagens surreais de seres fantasmagóricos, a menina precisa encontrar força e coragem dentro de si para enfrentar e superar seus desafios interiores:

Figura 2: livro *Chapeuzinho vermelho*.



Entre convergências e divergências, o livro em questão possui uma interligação nítida com a primeira versão do conto infantil europeu, sobretudo no que tange ao encontro entre a infância e seus primeiros medos, além do próprio encontro entre Chapeuzinho e o Lobo. No caso específico do livro de Chico Buarque e Ziraldo, o Lobo é uma projeção da Chapeuzinho, ou seja, é seu “lado sombrio” (“um lobo que não existia”) que ela não conhece e teme. Isso fica bem nítido na imagem abaixo:

Figura 3: livro *Chapeuzinho vermelho*.



Ressalta-se também a presença marcante das cores que representam os sentimentos íntimos da protagonista. Na imagem anterior, a sombra escura do Lobo sugere esse lado desconhecido da garota; ao mesmo tempo, lembra a devoração na adaptação dos Irmãos Grimm, que acontece nesse conto de base da *Chapeuzinho Vermelho*. Embora a devoração em *Chapeuzinho Amarelo* não se realize, no plano do imaginário arquetípico do livro há essa possibilidade, que envolve o medo que é capaz de tomar força e manter a protagonista num estágio de isolamento e tristeza. Assim como no texto de base, na obra literária brasileira a protagonista fica frente a frente com o Lobo que, embora demonstre um aspecto aterrorizante, não consegue amedrontá-la:

Figura 4: livro *Chapeuzinho vermelho*.



Diferente do modo tradicional da narrativa dos contos de fadas, o conto de fadas brasileiro aprofunda a análise do psicológico da protagonista. No texto europeu da *Chapeuzinho*, não há uma preocupação em entender os sentimentos internos de *Chapeuzinho vermelho*. A preocupação maior é quanto às ações até seu desfecho. Além disso, nas versões dos irmãos Grimm e Charles Perrault, há todo um contexto envolvendo o enredo da narrativa, como, por exemplo, a caracterização do espaço da floresta, casa da vovozinha, coisas que não aparecem no livro de Chico e Ziraldo. Os dois autores usam uma tela branca de fundo para manter a neutralidade narrativa focada apenas na personagem central.

Em *Chapeuzinho Amarelo* fica patente que ela na verdade está diante de dilemas da própria idade. Contudo, esses próprios receios juvenis a impulsionam para o enfrentamento, sem a inocência da narrativa de origem europeia. Nessa versão há um embate entre a projeção de um Lobo mau imaginário e as decisões dela frente ao desconhecido. Na versão de base dos contos de fadas, *Chapeuzinho vermelho* também sofre mudanças de outro nível, quando deixa

sua casa em busca do que Bettelheim (1980, p. 207) chama de “princípio de realidade”, baseado na Psicanálise de Sigmund Freud.

Essa abordagem sobre o livro de Chico e Ziraldo enfoca os aspectos psicológicos da criança, em que a história transcende uma aventura infantil para se centrar em temas de superação e de desenvolvimento emocional. Ainda segundo Bettelheim (1980, p. 208), a *Chapeuzinho dos contos de fadas*, “de forma simbólica projeta a menina nos perigos do conflito edípico durante a puberdade, e depois salva-a deles, para que ela possa amadurecer livro dos conflitos”. Esse mesmo dilema está presente em *Chapeuzinho Amarelo*, que também vive uma fase de descobertas. A projeção do Lobo enquanto sombra, “representa todas as tendências associadas e animalescas dentro de nós”, como é possível ver na próxima figura a seguir, em que o vermelho surge como ícone de retomada visual da narrativa europeia:

Figura 5: livro *Chapeuzinho vermelho*.



Dessa maneira, o livro aponta para uma interpretação conectada com a psicologia da criança e com uma passagem na vida de uma adolescente que enfrenta seus medos, numa técnica de espelhamento que é recorrente na durante o desenvolvimento do enredo, em que as sombras se olham e refletem uma imagem que já não causa medo ou estranhamento, ou seja, se torna aquilo que Freud chama de “familiar”: “assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (Freud, 1976, p.277).

Nesse contexto, a colaboração artística entre Chico Buarque e Ziraldo fornece uma perspectiva visual para a compreensão da história nessa perspectiva do espelhamento, em que as ilustrações cumprem um papel fundamental na estética visual do imaginário da

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

protagonista. O estilo ousado e expressivo de Ziraldo impulsiona e enriquece o aspecto lúdico e simbólico da narrativa.

4 O intertexto em *Chapeuzinho Amarelo*

A obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque com ilustrações de Ziraldo, representa um exemplo emblemático de intertextualidade na literatura infantil, revisitando o conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Conforme Kristeva, estudiosa que cunhou o referido conceito: “cria-se, assim, em torno do significado poético, um espaço textual múltiplo, cujos elementos são suscetíveis de aplicação no texto poético concreto. Denominaremos esse espaço de intertextual (Kristeva, 2005, p. 185). Nesse sentido, como explicar Josef (2006, p. 249), “todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Segundo essa autora, o texto literário é um espaço de atualização contínua, entre fontes e variantes desses textos que representariam a origem dos discursos.

Em *Chapeuzinho Amarelo*, esse diálogo ocorre a partir da retomada de uma narrativa tradicional, no caso, um conto de fadas, para uma nova configuração temática. Não se trata de uma repetição, mas uma escrita reflexiva que busca instaurar a diferença. O livro promove uma releitura crítica que atualiza o conto tradicional inserindo dilemas psicológicos do contexto infanto-juvenil contemporâneo, o que amplia os sentidos do texto original ao trazer à tona os embates que se realizam dentro de certa faixa etária do desenvolvimento da criança.

Em *Chapeuzinho Amarelo* há nitidamente a presença da paródia, no momento que o autor do livro reatualiza as personagens e os desloca para uma nova perspectiva, que subverte a passividade da protagonista (Chapeuzinho vermelho) diante do perigo, algo que contrasta com a narrativa de base europeia. Essa reescritura crítica do conto de fadas permite uma análise que vai além da abordagem tradicional, criando, assim, um espaço para a renovação textual e dentro de um novo contexto, não mais passivo da protagonista, e sim atuante frente aos seus próprios medos. Como explica Josef (2006, p. 241), “a paródia é um dos traços significativos da arte atual, uma das linguagens da modernidade, que transgride a linguagem convencional, invertendo o significado e os efeitos de seus elementos”.

A utilização e recorrência da paródia nos movimentos renovadores do século XX (Vanguardas europeias), aponta para uma desconstrução e rompimento com tudo aquilo que era considerado tradicional e predominante no campo da música, teatro, moda, literatura e artes plásticas. Com sua capacidade de distorção e reinvenção por intermédio da linguagem verbal ou não verbal, a paródia foi responsável por reelaborar produções artísticas do passado.

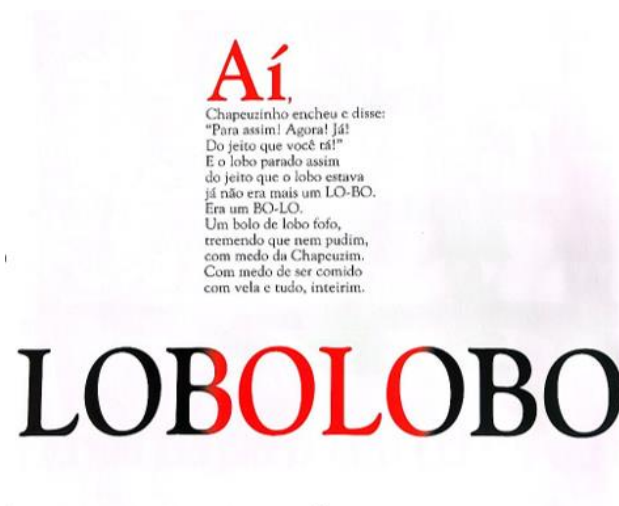
ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Assim, deixava-se de lado o que era considerado “velho” ou tradicional, para dar espaço a um novo produto estético, ao deslocar, por exemplo, objetos de um contexto e introduzir em outro lugar, numa outra época (Dadaísmo).

Já de acordo com Sant’Anna, a paródia representa uma forma específica de intertextualidade que não apenas cita, mas pode ironizar ou ampliar o sentido do texto original. Em *Chapeuzinho Amarelo*, a paródia se configura a partir do enfrentamento diante da ameaça do Lobo. Não é apenas a mudança de cor (o vermelho dá lugar ao amarelo) que parodia o conto de fadas tradicional dos irmãos Grimm, mas a forma que Chapeuzinho amarelo enfrenta a ferocidade do seu antagonista, mesmo que esse seja somente projeções de sua psiquê.

Outro aspecto relevante é o papel da linguagem poética utilizada por Chico Buarque, que, segundo a teoria da intertextualidade, trabalha não apenas com o conteúdo, mas com a forma para criar ecos entre os textos. As rimas e jogos sonoros presentes em *Chapeuzinho Amarelo* geram uma musicalidade por meio de aliteraões, assonâncias e paronomásias. Essa linguagem poética difere da forma narrativa do conto dos Grimm, ao inserir uma forma mais lúdica e criativa como contraponto do texto original:

Figura 6: livro *Chapeuzinho vermelho*



A intertextualidade, enquanto um recurso estético que transcende o tempo, remete-se à historicidade dos textos, que não existem isoladamente, mas dentro de um contexto cultural e social que os atravessa. *Chapeuzinho Amarelo* dialoga com a tradição dos contos de fadas, mas também com o universo cultural infantil brasileiro de sua época, expandindo a trama clássica para refletir questões contemporâneas sobre aquilo que ameaça o presente. Essa

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

dimensão sociocultural reforça a compreensão da intertextualidade como processo dialógico que atravessa temporalidades distintas e insere significados novos conforme a realidade interpretativa do leitor.

Finalmente, a leitura intertextual proposta por Santana para *Chapeuzinho Amarelo* valoriza a capacidade da literatura infantil para dialogar com o passado sem se prender a ele, promovendo uma reflexão que integra o jogo literário, a crítica social e a pedagogia. A obra de Chico Buarque e Ziraldo é, assim, uma expressão exemplar da vitalidade da literatura contemporânea, que recria os mitos e contos ancestrais para tornar relevante e instigante sua mensagem para o público atual, sem perder o vínculo afetivo e histórico com a tradição literária.

5 Considerações finais

O livro *Chapeuzinho Amarelo*, como foi demonstrado durante o artigo, não é meramente uma reprodução da narrativa original, mas se reafirma na contemporaneidade de forma inventiva através da intertextualidade e paródia, de forma crítica e dinâmica. Ao retomar o conto de fadas europeu, Chico Buarque e Ziraldo atualizam o tema e recriam as ações da protagonista frente ao perigo que envolve o arquétipo do Lobo.

A personagem central, diferente da Chapeuzinho vermelho, é dinâmica e curiosa, capaz de enfrentar o insólito que, na verdade, é apenas uma parte obscura dela mesma, ou seja, seu duplo em forma de ameaça, que se externa como um espelhamento de seu eu. Nessa dinâmica intertextual, o novo se engendra por meio da referência antiga dos contos de fadas, gênero que condensa vários temas que compreendem a infância e o desvendamento das potencialidades internas da criança. Ao trazer o tema para o presente, Chico Buarque e Ziraldo conseguem realizar uma “desleitura” do conto de fadas original, em que o novo texto mergulha mais profundamente na subjetividade da heroína, contrapondo-se à passividade do texto tradicional dos irmãos Grimm.

Referencias

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- FRANZ, Marie Louise von. *A interpretação dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Achiamé: 1981.
- FREUD, Sigmund. O Estranho. In: *Uma criança é espancada: sobre o ensino da Psicanálise nas universidades e outros trabalhos*. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.
- GUYARD, Marius-François. *A Literatura Comparada*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1956.
- JOSEF, Bella. *A máscara e o enigma*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2006.
- Kristeva, Julia. *Introdução à semiótica*. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SANT'ANNA, Affonso Romano. *Paródia, Paráfrase e Cia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- TATAR, Maria. *Contos de Fadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LITERATURA DA AMAZÔNIA NA SALA DE AULA

Joel Cardoso¹⁶

1 Considerações iniciais...

BELÉM DO PARÁ
 Muiraquitã no colar
 do Rio Guamá
 banho de cheiro
 vitória-régia
 Belém
 Paisagem lapidada.
 Oh! sol!
 Sol de cristais.
 E o céu!
 Oh! transparência azul
 de um ai! de amor...
 Ver-o-Peso!

Aragem voa.
 A tarde
 - à crista do adeus –
 ousa e voa

A gaivota palavra
 atoa atoa
 pousa no verso.
 Paz...

O relógio das chuvas não atrasa.
 Oh! Belém do Pará.
 À frente, o riomar
 com as luzes do palácio submarino
 onde a Yara dormia
 numa cidade agora deslendada.
 Entre ruas, mangueiras
 o calor
 de teu olhar
 – oceano de oferendas.
 E naufragar-me doce neste amor.

João de Jesus Paes Loureiro¹⁷

¹⁶ Professor Titular do Curso de Letras, do Campus Universitário de Bragança. Pós-Doutor em Artes. Doutor em Literatura Brasileira e Intersemiótica. Mestre em Teoria da Literatura. Especialista em Linguística Aplicada. Graduado em Letras, Pedagogia e Bacharel em Direito.

¹⁷ João de Jesus Paes Loureiro (1939). Escritor, poeta, ensaísta, pesquisador, filósofo e professor de Estética, História da Arte e de Cultura Amazônica. Autor de uma vasta e referencial obra, é paraense, natural da cidade de Abaetetuba.

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Abro a minha fala, agradecendo aos professores Luiz Guilherme dos Santos Júnior e Daniele Pimentel coordenadores deste evento, pelo gentil (e imerecido) convite para proferir esta palestra no encerramento deste evento e falar um pouco sobre uma das minhas grandes paixões, a Literatura. E, especialmente, nesta oportunidade, falar sobre literatura produzida na Amazônia, relembrar alguns dos nossos autores paraenses, amazônicos. Saúdo, em nome de ambos, os demais professores, pesquisadores e alunos que contribuíram para a elaboração deste evento.

Este texto versa sobre a possibilidade de, entre outros autores e obras, levar a Literatura produzida na Amazônia para a sala de aula. Iniciamos com um poema de João de Jesus Paes Loureiro, um autor paraense, cuja obra não só versa como respira a realidade e o imaginário amazônida. O poema “*Belém do Pará*”, uma visão lírica de um dos cartões postais da nossa capital, nos remete a um devaneio. A Belém que conhecemos é ressignificada, recriada, retratada pelo discurso poético. Promove uma “intermediação entre o poeta e a coletividade, a poesia, na conjunção dos signos do poema, vibra pela expressão da alma do poeta, dialogando com a alma recriadora de quem o lê” (Loureiro)¹⁸. Para o leitor, o discurso poético, mesmo as coisas banais, corriqueiras, cotidianas, ganha uma dimensão outra, convertendo aquilo que nos é familiar, próximo, em algo que se reveste de um estranhamento peculiar.

Nesta fala, quero, também, prestar uma homenagem póstuma à professora Vânia Alvarez, minha amiga por tantos anos. Ela foi poeta, escritora, pesquisadora, ativista política e cultural, pastora e, principalmente, professora de Literatura (Adjunto IV) do Instituto de Letras e Comunicação. Quando faleceu (em 18 de junho de 2021), estava finalizando o seu doutorando em Letras, pelo PPGL/UFGA, com sua tese de doutorado pronta e primorosamente acabada: um trabalho fundamental (resultado de mais de dez anos de pesquisa), sobre a escritora Eneida de Moraes (tese já, inclusive, aprovada e qualificada pela Banca Examinadora, da qual tive a honra de participar). Trata-se de um trabalho que aguarda reconhecimento acadêmico pela pesquisa empreendida e que ainda, inexplicavelmente, não foi publicada e acolhida pela comunidade acadêmica da UFGA. Vânia Alvarez era Mestre em Estudos Literários e Teoria da Literatura. Especialista em Literatura Brasileira da Amazônia. Vânia Alvarez nos deixou há quatro anos. Detentora de uma personalidade forte, com posicionamentos culturais, educacionais e políticos definidos, foi, como professora de

18 LOUREIRO, J. J. P. *A Poesia como Encantaria da Linguagem* (2007). Disponível em <https://paesloureiro.wordpress.com/page/5/>. Consulta em 03.07.2025.

Literatura, vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC), uma mestra incansável que, durante toda a sua trajetória, para além do cânone literário, reconheceu, promoveu e incentivou a produção artístico-cultural da Amazônia.

2 Da literatura e seus meandros discursos...

Entendendo a linguagem como um rio-corrente, espaço de navegação do poeta, ao lado das funções práticas que a constituem como linguagem informativa (representação, expressão e apelo), cremos que a função poética existe subjacente ou submersa nos peraus, nos abismos da linguagem, florescendo à superfície do texto pelo toque no botão de flor da palavra poética.

João de Jesus Paes LOUREIRO¹⁹

Somos seres da linguagem, seres do discurso.

Extrapolando o nível cotidiano e elementar da mera comunicação, existimos na e pela linguagem, linguagem que nos identifica, que nos traduz, que nos forma, transforma e conforma. A poesia, nos redimensionando, permitindo voos imaginários, é a palavra em estado de graça, em estado de arte.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2011, p. 188).

Como professor de literatura há mais de 50 anos, a cada início de um período letivo, frente às novas turmas de alunos que recebemos nos cursos de Letras, Artes, e Pedagogia, eu me pergunto, angustiado, como propor meios para motivar os discentes a fim de que aprendam a gostar de Literatura. Há na Contemporaneidade um desinteresse generalizado e crescente pela leitura em sua forma tradicional. Estamos literalmente na era das imagens, das mensagens telegraficamente cifradas. Principalmente os jovens, hoje, de um modo geral, já não têm o hábito da leitura. Com o fácil acesso à Internet, há uma proliferação das novas tecnologias, e, face a essas inovações advindas do mundo virtual, novos modos de leitura se impuseram. Os jovens se fazem muito mais presentes no mundo virtual que no mundo real. Mensuram a sua aceitabilidade pelo número de *likes* que recebem nas redes sociais. Ler se

¹⁹ Idem.

tornou coisa do passado. Muitos são os estudiosos que se referem a uma crise de leitura instaurada no mundo todo e, particularmente, no Brasil. E isso já não é de agora: já vem de décadas. Sem leitura, a escrita também, como consequência natural, anda capenga.

Literatura é arte, a arte maior do emprego palavra e, como tal, naturalmente deveria despertar interesse. Não é isso, todavia, o que ocorre. Temos, como professores, que buscar estratégias para que a literatura seja motivada e apresentada aos nossos alunos de forma natural, leve, prazerosa e produtiva. Sem prazer, sem interesse, nada se efetiva. Arte não se ensina ou se aprende (apreende) sem entrega, sem sedução, sem prazer. É essa sedução, esse prazer, que, como docentes, devemos proporcionar, porque ler é permanente descoberta. Descoberta de novos mundos. É conhecimento, do passado, do presente que se projeta para o futuro. Ler é ampliar horizontes, por em cheque concepções, argumentos, modos diversificados e convincentes de expressão. Ler é revitalizar discursos petrificados que herdamos e, por comodismo, por inércia, nunca questionamos. Não lemos *a priori* para concordar ou discordar. Lemos para aprender a refletir, a questionar, a nos posicionar. Ler é, enfim, um espelho que nos faz transitar pelos nossos sótãos interiores, de forma a revisitar e exorcizar fantasmas que, consciente ou inconscientemente, nos habitam. Lemos principalmente para nós nos conhecermos.

3 Do cânone literário...

O clássico transcende todos os paradoxos e todas as tensões entre o indivíduo e o universal, entre o atual e o eterno, entre o local e o global, entre a tradição e a originalidade, entre a forma e o conteúdo. Essa apologia ao clássico é perfeita, perfeitas demais para que suas costuras não cedam com o uso.

Antoine COMPAGNON²⁰

O cânone é pertinente e necessário... para nós, professores, representa o um porto seguro, o nosso parâmetro para apresentarmos autores e obras. O cânone tem se convertido num receituário que, uma vez estabelecido, passa a ser visto como um parâmetro inquestionável, uma vez que, de certo modo, cerceia a inclusão de outros autores ou obras. No entanto, o cânone não deveria se converter em uma prisão, impossibilitando o trânsito por outros autores, outras obras igualmente relevantes.

²⁰ COMPAGNON, 1999, p. 235.

Alguns aspectos precisam ser levados em conta. Quanto mais longe de nossa realidade, quer histórica, quer geograficamente, tanto mais difícil se torna o interesse dos nossos alunos pelas obras. Os motivos são muitos e evidentes. A língua, organismo vivo e mutante, distancia os leitores de hoje do estilo, da forma como se expressavam os autores de outras eras. Um exemplo clássico, só para citar entre tantos outros, é a leitura de Camões, quando apresentada aos nossos alunos. Para que desperte interesse, entra a expertise do professor que, como leitor mais experiente, deve ir mostrando aos alunos as nuances lexicais tão distantes da nossa realidade, a disposição dos tópicos frasais, o estilo, o conteúdo, o fazer poético tão distante dos moldes atuais... Sem a intermediação de um bom professor, Camões continuará a ser um autor inacessível aos nossos alunos.

O português de Portugal (e de outros países de língua portuguesa) torna-se um desafio para que possamos apreciar com profundidade obras e autores, e, quanto mais distantes temporalmente, tanto mais difícil (mas necessária e pertinente) se torna essa tarefa para o professor. Evidentemente que isso não ocorre somente com autores lusitanos ou autores de outros países de língua portuguesa, mas também com autores nacionais. É o caso, por exemplo, de Euclides da Cunha, Coelho Neto, etc.

Ler é, também, reconhecer pertencimento. Quando esse pertencimento se torna evidente, a leitura fica mais fácil e bem mais prazerosa. As obras literárias sempre revelam algo de seu local de origem. Para além do regionalismo, o nacionalismo, a universalidade se impõem. É essa busca identitária que cativa o leitor.

Não lemos Machado de Assis por ele ser carioca. Tampouco lemos Guimarães Rosa, ou os poetas Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles por serem mineiros. Não lemos Monteiro Lobato (e o seu mundo infantil mágico), Mário e Oswald de Andrade (baluartes do nosso Modernismo) por serem paulistas. Não lemos Érico Veríssimo (e sua vasta obra que abrange várias modalidades) por ser do Rio Grande do Sul. Não lemos Jorge Amado (representante maior da prosa baiana), Raquel de Queirós (escritora cearense, primeira mulher a integrar a ABL), Graciliano Ramos (escritor das Alagoas, um dos mais importantes autores do século XX), José Lins do Rego (natural do estado da Paraíba) por representarem regionalmente o Nordeste brasileiro. Nesse sentido, lista é imensa. Antonio Candido (2002, p. 139) nos diz: “se não existe literatura paulista, gaúcha ou pernambucana, há sem dúvida uma literatura brasileira manifestando-se de modo diferente nos diferentes estados”. É nisso que queremos nos focar. Respeitosamente discordamos parcialmente do autor. São esses modos diferentes, reflexo de diferentes locais, que fazem a diferença. A literatura, dependendo do

local onde é produzida, traz - sem dúvida - as marcas, os vestígios, os indícios locais que acabam por caracterizá-la, por individualizá-la. São precisamente essas marcas, esses rastros que nos interessam. Seleccionamos e lemos os autores porque são escritores de valor inestimável, porque são importantes, porque ao ajudar conhecer estilos locais, nos ajudam a conhecer o Brasil e, mais do que isso: a nós mesmos, como cidadãos, como seres humanos, como mestres no tratamento do nosso idioma, como estilistas primorosos, pela dimensão psicossocial que representam no nosso cenário literário.

4 Autores amazônidas na sala de aula...

Não há dúvida que uma literatura, sobretudo uma literatura nascente, deve principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região; mas não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobreçam. O que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.

Machado de ASSIS²¹

Para refletir sobre a introdução e adoção de autores da Amazônia nas nossas aulas de Literatura, seria de bom alvitre que refletíssemos sobre a citação que introduz esta seção. Machado de Assis, nosso escritor maior do século XIX, citado por Antonio Candido (1975, p. 368-369), reflete que os textos literários devem “principalmente alimentar-se dos assuntos que lhe oferece a sua região”, tomando o cuidado para que “não estabeleçamos doutrinas tão absolutas que a empobreçam”.

Trazer autores e obras da nossa região é uma das formas para que possamos reativar o gosto pela leitura. As vantagens, nesse sentido, são muitas. O aluno, leitor incipiente, ao ler obras que retratam a nossa realidade, o nosso *modus vivendi*, a nossa cotidianidade, se identifica e isso pode se converter sendas que despertem o interesse e o prazer pela leitura.

Acerca do regionalismo, o poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto, em entrevista a Marques Gastão, para o *Diário de Lisboa*, Lisboa, em 3 de maio de 1958, com precisão, nos esclarece que

o regionalismo não é uma linguagem regional, que o inutilizaria, mas falar de problemas que estão mais próximos da pessoa que fala: a dor do homem, a alegria, as suas lutas e as suas belezas etc. Não, é claro, com a limitação de uma linguagem local, que inutiliza a expressão universal e a transmissão objetiva do conteúdo humano do poema ou do romance. (...) Apenas com

21 *Apud* CANDIDO, 1975, p. 368-369.

aquele interesse intrínseco do humano, na valorização do humano. O que limita o regionalismo não é o tema de interesse circunscrito, mas a linguagem, com seus perigos de fixação que lhe poderá inutilizar a universalidade. (...) O que interessa é o problema do homem. Quando me bato pelo regionalismo é para mostrar, numa anedota, o local, os sentimentos comuns a todos os homens. O homem só é amplamente homem quando é regional. Se me tirar a estrutura ideológica do pernambucano, eu nada sou. Faulkner, por exemplo, é profundamente universal porque é regional e nacional.²²

A literatura não nasce do nada. Apresenta em sua gênese um local de origem, uma realidade física e psicológica que nos chega eivada de momentos evanescentes, introspectivos e subjetivos, bem como, também, se mostra, ao mesmo tempo, carregada de uma (in)certa (e inevitável) racionalidade. Comporta sempre indubitavelmente um quê do *locus*, da temporalidade, da demarcação do momento. Parte de uma realidade para, ficcionalmente, poeticamente, criar, ou melhor, recriar uma outra realidade própria, inerente à condição literária.

5 Autores paraenses...

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Ngozi ADICHIE

Nas aulas de literatura, a sala de aula pode se converter em um excelente laboratório de leitura. Leitura previamente selecionada, planejada especialmente para o público a que se destina, uma leitura que dê prazer, que proporcione entretenimento e conhecimento. A seleção de nomes e textos que atendam aspirações dos nossos discentes é um processo que cabe ao discernimento de cada professor. Ler é aprender a apreciar. Podemos, por exemplo, contagiar nossos discentes ao ler, dando vida a poemas mais curtos, e, à proporção que vamos aperfeiçoando, que vamos descobrindo indícios, tendências, desejos, partir para textos mais densos, mais longos. Para além da superficialidade, ler é se apropriar de novos e inusitados sentidos. Ler é contagiar-se de magia, é deixar-se envolver. Forma (materialidade textual) e conteúdo (mensagens, sentidos) se irmanam no ato da leitura. Sem forma não há conteúdo. Perceber nuances, pormenores (implícitos e explícitos) características de estilo, são formas

²² RIZZON, M. 2007, p. 06.

estratégicas para chegarmos à apreensão, às interpretações das mensagens textuais. O material de que dispomos no ato da leitura são os textos. Eles são soberanos. Se conhecermos a biografia dos autores, o contexto em que as obras foram produzidas, tudo isso pode nos auxiliar. Mas, no momento da leitura, são os textos que nos interessam.

Temos autores fundamentais, cujos textos nos deleitam, nos contagiam, nos toca no que temos de mais nosso, mais próximo, mais identitário...

Sem bairrismos pedantes, sem ufanismos tradicionais e inócuos, não temos que ler autores da nossa região só pelo fato de eles serem paraenses. Temos que ler porque são bons. Porque merecem ser lidos, conhecidos, comentados, analisados. Porque nos representam, porque nos identificamos com eles. A boa literatura é aquela que nos representa no que temos de essencial. Torna-se, assim, universal. Portanto, quanto mais regional, quanto mais específico, tanto mais universais. Conforme Cosson (2011, p. 17),

a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Muitos são os relatos que nos remetem à importância da conexão dos textos ao contexto e desse contexto à realidade do leitor.

Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana dos nossos dias, feminista atuante, relata a sua experiência em relação à literatura à que tinha acesso e como a leitura de autores que discorriam sobre a sua realidade modificou a sentido da Literatura para ela:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo o cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisa que eu reconhecia. Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros (Adichie, 2019, p. 13-14).

Na pressa que caracteriza a Contemporaneidade a leitura tem sido relegada a um plano secundário. Precisamos proporcionar aos alunos motivações diretas, claras e plausíveis para que a leitura possa se tornar algo importante para eles. Ler precisa, antes de mais nada, fazer sentido para o leitor. Se não for dessa maneira, a leitura perde o sentido. Segundo Souza (2019), p. 13-14),

o ensino e a aprendizagem de literatura necessitam se reinventar, porque na sociedade da informação mudaram-se as práticas, os acessos aos múltiplos conhecimentos e com eles transformaram-se as formas como as ações de ensinar e aprender literatura tem atingido uma amplitude no contexto social em uma proposta humanista [...]. Nunca em toda a história da humanidade foi tão necessário pensar o ensino de literatura como na sociedade contemporânea. Quando pensamos nesse ensino, pensamos também nos sujeitos que precisam das diferentes formas de aprender literatura para além das fronteiras dos contextos formais de ensino. Pensar o ensino de literatura na contemporaneidade implica vestir a palavra, usá-la como escudo, dar-lhe formas, cheiros, sentidos, munir-se da resistência que a literatura como ciência nos possibilita (Sousa, 2019, p.13-14).

Recortamos trechos significativos de uma entrevista do poeta e escritor João de Jesus Paes Loureiro²³, concedida a Paula Alzugaray e postada em 11.06.2021. Nela, Paes Loureiro discorre sobre alguns pontos importantes que caracterizam o fazer artístico literário na Amazônia. Temos as nossas lendas, os nossos mitos, o nosso imaginário que nos constituem, que nos formam, que nos moldam. Temos as nossas encantarias, nossas muitas maneiras de ser e estar em contato com a natureza. Somos fruto da nossa cultura.

O imaginário angustiado diante da terra-sem-males, nessas-terras-do-sem-fim, é também violentado, fatalmente passando a absorver o sentimento de que há um retorno ao inferno verde antes cunhado na região. Anteriormente, havia o imaginário recriando simbolicamente o mundo idealizado a partir de uma realidade idílica. Agora, o imaginário incorpora o sentimento de perda ou morte, das vidas, do solo, dos rios, da floresta, de um mundo.

Mesmo inconscientemente, esse imaginário se faz presente em nós. Não há como eliminá-lo, ignorá-lo, escamoteá-lo. Poesia, palavra que ritmicamente se une à música, é esse engendrar de encantarias, de cadências, de simbologias. Poesia é a palavra em voo livre, liberta das amarras do convencional.

A poesia nasce geminada com o encantamento. Mesmo que o conteúdo não seja lírico, a poesia no poema encanta pela sedução da palavra e dos efeitos poéticos nela comprimidos. Pode-se ler com encantamento o capítulo do inferno na Divina Comédia, de Dante, pelo encantamento que emana do uso da linguagem,

23 Disponível em: <https://select.art.br/o-devaneio-e-uma-viagem-no-riomar-da-imaginacao/>. Consulta em: 03.07.2025.

das metáforas, símiles, alegorias, enfim, daquilo que constitui sua forma literária. Podemos lembrar o *Morte e Vida Severina*, de João Cabral. *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Daí, porque, na radicalização do poema dito engajado, esse efeito poético cede, um pouco ou muito, sua dominância de forma para o conteúdo. Na verdade, todo poema é uma relação complexa entre forma e conteúdo que, mutuamente, se definem.²⁴

6 Literatura da/na Amazônia paraense...

O sentido da existência
está na cor do encontro.

Cristino WAPICHANA (2018)

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”, já dizia o poeta Vinícius de Moraes em seu “*Samba da bênção*”²⁵. Iniciamos essa seção com os versos do artista Cristino Wapichana, escritor, músico e compositor indígena, natural de Boa Vista (Roraima, 1971). O sentido da existência, das coisas, dos fatos, buscas comuns que nos perseguem, ocorre muito mais facilmente quando nós nos reconhecemos; quando, natural e harmoniosamente, promovemos encontros; quando alinhamos interior e exterior; quando texto e contexto se encontram.

Como encerrar essa fala? Como falar dos muitos nomes que compõem o acervo literário da Amazônia e, particularmente, do nosso estado do Pará?... Certamente teríamos muito mais a dizer!... Muitos são os autores e obras que merecem ser levados e trabalhados em sala de aula.

Aqui, procurando não ser injusto, e já me autopenitenciando pelas muitas omissões, cito autores que já não mais estão entre nós. Ficamos só com os mortos. É claro que o professor pode (e deve) trazer autores contemporâneos. Mas, aqui, se eu enveredar por este caminho a lista tornar-se-ia demasiadamente extensa. Cito, apenas a título de exígua exemplificação, alguns nomes.

Marques de Carvalho (1866-1910), escritor, romancista e contista, jornalista e diplomata. Autor de, entre outras obras, de *Hortência*, considerado o primeiro romance naturalista brasileiro.

Dalcídio Jurandir (1909-1979) e o “ciclo do extremo norte”, dez romances que, ambientados no Arquipélago do Marajó, em Belém, são fundamentais para entendermos a cultura, a história e o cotidiano dos povos que aqui vivem. E, mais que isso, para nós nos entendermos, nos acharmos, nos reconhecermos.

De Benedicto Monteiro (1924-2008), jornalista, advogado e escritor paraense, recomendo a tetralogia *Verde vagomundo*, *O minussauero*, *A terceira margem* e *Aquele um*.

²⁴ Idem.

²⁵ *Samba da bênção*, composição com letra de Vinícius e música de Baden Powell, álbum *Vinícius* (1960).

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Algumas mulheres ganharam vez e voz no panorama literário paraense no Século XX. É o caso de Eneida de Moraes, ou, simplesmente Eneida (1894-1971), como ela se autodenominava. Ela foi, sobretudo, cronista, mas, também, poeta, pesquisadora, jornalista e militante política. Autora de *Banho de cheiro*, *Cão da madrugada*, *Promessa em azul e branco*, *Aruanda*, entre outras.

Pouco divulgada ainda, Lindanor Celina (1917-2003), que eu amo, foi escritora bragantina, poeta, cronista e romancista paraense. Entre suas obras constam a trilogia *Menina que vem de Itaiara*, *Estradas do tempo-foi* e *Eram seis assinalados*. Escreveu ainda, *Afonso Coutinho, santo de autar*; *Breve Sempre*, *Diário da Ilha*.

Outra bragantina que merece menção é Maria Lúcia Medeiros (1942-2005), professora universitária, escritora e poeta. Dona de uma linguagem densa, lírica, poética, entre suas obras, destacam-se *Zeus ou a menina e os óculos*; *Velas, por quem?* e *Horizonte silencioso*.

Difícil encerrar a lista sem mencionar alguns outros nomes. Entre os poetas, para ficarmos apenas com autores paraenses, merecem ser lembrados Bruno de Menezes (1893-1963), Max Martins (1926-2009), Alonso Rocha (1926-2010), Antônio Tavernard (1908-1936), Adalcinda Camarão (1914-2005), Paulo Plínio Abreu (1921-1959), Ruy Barata (1920-1990), Vicente Fraz Cecim (1946-2021).

Entre os prosadores, Inglês de Sousa (1853-1918), Abguar Bastos (1902-1995), Haroldo Maranhão (1927-2004), Walcyr Monteiro (1940-2019).

Bem... acho que esta fala está se tornando demasiadamente longa. Assim, finalizando, quero uma vez mais agradecer por esta oportunidade de refletir e discorrer sobre Literatura, principalmente da literatura da nossa região. Face aos atropelos da modernidade, que tenhamos todos a sabedoria de, se necessário for, voltar às velhas e tradicionais formas de leitura e aprendizado, revitalizando os clássicos, aprendendo com eles. Como dizia Rubem Alves (2011), educador e psicanalista,

Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Obrigado a todos pela paciência em me ouvir. Despeço-me agradecendo uma vez mais por esta oportunidade de falar sobre a nossa Literatura.

Obrigado, de coração... boa noite... beijos n'alma...

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Rubem. “**Esquecer para Saber**”, in: Folha de São Paulo, *Cotidiano*. 17 de maio de 2011. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1705201104.htm>.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 5ª ed. Belo Horizonte, São Paulo: Itatiaia: Universidade de São Paulo (USP), 1975, vol. 2.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: estudos de Teoria e História Literária**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RIZZON, Marcelo. **O regionalismo na literatura Brasileira: o diagnóstico de Antonio Candido**. Porto Alegre, UFRS, 2007. (Dissertação de Mestrado). Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10794/000601404.pdf>. Consulta em 04.07.2025.

SOUSA, Ivan Vale de. “**Ensinar e aprender literatura hoje**”. In: SOUSA, I.V.de. *Laços e desenlaces na literatura*. [S.l.]: [s.n.], 2019. p. 13.

WAPICHANA, Cristino. **O Cão e o Curumim**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: *A VIDA ÍNTIMA DE LAURA*²⁶

Eduarda Santos de Oliveira (UFPA)²⁷

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática construída a partir do conto “*A vida íntima de Laura*”, de Clarice Lispector, destinada a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. O projeto tem como objetivo central promover a leitura literária como espaço de escuta, expressão e construção subjetiva, rompendo com práticas escolares centradas apenas na decodificação do texto. Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho busca desenvolver a competência leitora, a argumentação oral e a produção autoral dos alunos, a partir de experiências significativas com a linguagem. As atividades se organizam em torno de uma leitura compartilhada do conto, rodas de conversa interpretativas e uma etapa de produção textual orientada e produção estética. A produção textual consiste na escrita de uma crônica reflexiva, que estimule relações entre o conto e a realidade dos estudantes. Como culminância do trabalho, propõe-se a realização de um sarau literário com exposição das produções textuais e apresentação de colagens poéticas, criadas a partir de trechos selecionados do conto. A metodologia e o referencial teórico baseiam-se em autores como João Wanderley Geraldi (2006), Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), Paulo Freire (1989) e Teresa Colomer (2007). Ao articular leitura, escrita, oralidade e arte, a proposta busca formar leitores críticos, criativos e sensíveis.

Palavras-chave: Leitura Literária. Ensino Fundamental. Sequência didática.

26 O trabalho é realizado sob a orientação do Prof. Dr. André Macedo e integra o projeto de pesquisa *Teoria Literária e Literatura Brasileira: vias para a leitura literária*.

27 Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves. E-mail: eduarda.oliveira@breves.ufpa.br. ORCID: 0009-0002-4578-8017.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta uma proposta - pensando na cidade e na região - de sequência didática voltada para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo central é desenvolver a competência leitora e a capacidade interpretativa dos alunos por meio da leitura do conto “*A vida íntima de Laura*”, da escritora Clarice Lispector. Ao propor esse trabalho, busca-se promover não apenas a aproximação dos estudantes com um texto literário de relevância reconhecida, mas também criar um espaço de escuta, reflexão e expressão, no qual a literatura seja vivida como prática social, estética e cultural.

A leitura literária é uma das formas mais significativas de experiência com a linguagem. Em sala de aula, ela pode servir como um potente instrumento para a formação crítica, estética e sensível dos estudantes. Ao entrar em contato com obras que estimulam a reflexão e abrem margem para múltiplas interpretações, o aluno não apenas lê, mas se (re)lê e se reinscreve no mundo. A proposta compreende a leitura literária como ferramenta humanizadora, capaz de fornecer um amplo espaço para construções subjetivas, e como prática que vai além de uma leitura superficial dentro de sala de aula.

Diante da relevância de se trabalhar textos que ampliem a percepção do mundo e da linguagem, a literatura de Clarice Lispector se mostra particularmente adequada. Clarice é uma das autoras mais relevantes da literatura brasileira do século XX, conhecida por seu estilo introspectivo, pela reflexão existencial e pela experimentação com a linguagem. Ao longo de sua obra, Lispector desconstrói convenções narrativas, mergulha na interioridade de suas personagens e rompe com expectativas temáticas, sendo frequentemente considerada desafiadora - característica que, longe de diminuir sua relevância, ressalta sua complexidade e valor estético. Seu trabalho, inclusive, é frequentemente utilizado em sala de aula, por permitir leituras múltiplas que contribuem com a formação de leitores críticos.

No conto em questão a ser trabalhado, publicado em 1974, a autora nos apresenta uma galinha comum, aparentemente fútil e desinteressante, mas que guarda, como qualquer ser vivo, uma vida interior profunda e misteriosa. Ao humanizar o animal e trazer à tona questões sobre identidade, liberdade e sentido da existência, o texto provoca a desconstrução de clichês e desafia o leitor a perceber o invisível. Essa narrativa, aparentemente simples, revela uma construção irônica e filosófica que estimula reflexões sobre a banalidade e a dignidade da vida cotidiana.

Ler esse conto em sala de aula é, portanto, uma maneira de desafiar os alunos a ampliarem seus horizontes interpretativos. A escolha desse texto está relacionada à sua potencialidade simbólica e à abertura que oferece para interpretações plurais, especialmente em se tratando de adolescentes em fase de construção identitária. A partir da leitura do conto, será trabalhado o gênero textual crônica reflexiva, que permite aos alunos explorar suas impressões e reflexões de maneira pessoal, articulando experiências próprias e interpretações do texto lido; além de uma produção estética. A crônica reflexiva se caracteriza por um registro subjetivo do cotidiano, permeado por comentários, opiniões e observações do escritor sobre fatos e situações, e constitui um instrumento adequado para a escrita autoral, pois aproxima a produção textual da experiência vivida e da reflexão individual do estudante.

Como apontam Schneuwly & Dolz (2004), o trabalho com os gêneros textuais na escola deve permitir que o aluno compreenda que “gênero é uma forma de ação social”, e que ler, escrever e interpretar estão diretamente ligados ao modo como nos posicionamos no mundo. Dessa forma, esta proposta busca explorar a leitura como um gesto ativo e coletivo, em que os alunos sejam incentivados não apenas a decodificar, mas também a se posicionar, questionar e criar a partir do texto.

Almeja-se que, por meio da leitura compartilhada do conto “*A Vida Íntima de Laura*”, os alunos desenvolvam competências ligadas à escuta, à argumentação oral, à análise narrativa e à expressão escrita. Com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta contribui diretamente para o desenvolvimento das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, ao valorizar a leitura literária como prática estética, social e cultural, ampliar o repertório linguístico e artístico dos estudantes e incentivar a autoria. Mais do que cumprir habilidades prescritas, no entanto, trata-se de propor um ensino de Língua Portuguesa que reconhece os alunos como sujeitos de linguagem, capazes de interpretar criticamente os textos e de se expressar criativamente em múltiplas linguagens.

Trabalhar a leitura literária na escola, especialmente em anos finais do ensino fundamental, significa enfrentar tanto os desafios da formação de leitores em uma etapa de intensas transformações subjetivas quanto as demandas de um ensino de língua que reconheça a literatura como prática social e cultural. A escolha de “*A vida íntima de Laura*” dialoga com essa realidade, ao possibilitar discussões sobre identidade, alteridade e sensibilidade estética de forma acessível e instigante. Nesse horizonte, a presente proposta se organiza em três movimentos principais: a fundamentação teórica, em que se discutem as concepções de leitura

e de sequência didática que embasam o trabalho; a descrição detalhada da proposta pedagógica e de suas etapas; e, por fim, as considerações finais, que apontam os resultados esperados e os sentidos formativos da experiência.

2 Leitura literária e ensino: perspectivas teóricas

No âmbito dos estudos sobre o ensino da língua, a proposta de sequência didática elaborada por Schneuwly & Dolz (2004) constitui-se como um dos referenciais mais importantes para a organização do trabalho pedagógico. Para os autores, uma sequência didática é compreendida como um conjunto de atividades escolares sistematicamente planejadas em torno de um gênero textual, oral ou escrito, com a finalidade de auxiliar o estudante a dominar melhor as práticas de linguagem envolvidas nesse gênero. Dessa forma, não se trata apenas de propor exercícios fragmentados, mas de organizar um percurso que possibilite ao aluno compreender o funcionamento discursivo do gênero, praticá-lo em diferentes etapas e, ao final, realizar uma produção que sintetize os conhecimentos construídos.

Um aspecto central da concepção de sequência didática está no movimento que parte do complexo para o simples: inicialmente, busca-se sondar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, de modo a revelar suas representações e estratégias já desenvolvidas. Essa etapa não tem caráter avaliativo no sentido punitivo, mas funciona como diagnóstico, permitindo ao professor identificar as potencialidades e dificuldades da turma. Em seguida, os módulos de atividade buscam trabalhar sistematicamente os problemas encontrados, oferecendo instrumentos para o avanço dos estudantes. Por fim, o percurso retorna ao complexo com a produção final, na qual os alunos mobilizam as aprendizagens realizadas ao longo do processo e refletem sobre seus progressos.

Essa perspectiva revela que a sequência didática não é apenas um roteiro metodológico, mas uma forma de construir sentido para a aprendizagem, uma vez que parte de uma situação comunicativa real ou simulada, orienta-se por objetivos claros de formação e culmina com a elaboração de um produto socializável. Ao longo da sequência didática, os estudantes têm a oportunidade de participar de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, dialogando com o texto e com os colegas de forma mediada pelo professor. Dessa maneira, a sequência didática permite que os alunos se apropriem gradualmente dos elementos do gênero trabalhado, ampliem sua compreensão da linguagem literária e consolidem experiências significativas de leitura.

Essa abordagem metodológica é reforçada pela perspectiva de Colomer (2007), que amplia a compreensão sobre o papel da literatura na formação do sujeito. Para a autora, a leitura literária na escola possui um caráter formativo que transcende a simples decodificação de textos. Seu objetivo central é contribuir para a formação da pessoa, possibilitando que os alunos confrontem experiências humanas diversas e reflitam sobre a forma como diferentes gerações abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Nesse processo, os textos literários oferecem experiências estéticas únicas, permitindo que os estudantes percebam a riqueza da linguagem, a construção das narrativas e a maneira como a literatura representa a realidade de forma sensível.

Além disso, a literatura possibilita a multiplicação da experiência do leitor, permitindo que ele explore condutas humanas diversas e vivencie o “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, ampliando seu repertório cultural e pessoal. Colomer (2007), ressalta que essa experiência é profundamente educativa, oferecendo aos alunos instrumentos para a construção de sentido e para a reflexão sobre sentimentos e ações humanas. A leitura literária, assim, torna-se um espaço de aprendizagem pessoal e social, em que o estudante não apenas recebe informações, mas participa ativamente do processo de interpretação e apreciação da obra.

Outro ponto destacado por Colomer (2007) é a importância da socialização da leitura. Compartilhar percepções sobre o texto permite que a recepção individual se transforme em uma experiência cultural coletiva, em que os alunos aprendem a dialogar, argumentar e construir interpretações conjuntas. Essa socialização pode ocorrer por meio de discussões, rodas de conversa ou atividades artísticas complementares, como produção de poemas, desenhos ou colagens inspiradas nas obras lidas. Ao integrar leitura, escrita e oralidade, essas atividades favorecem uma aprendizagem recursiva: escrever sobre a literatura ajuda a compreender melhor os textos lidos, enquanto a leitura alimenta novas produções.

Dessa forma, a perspectiva de Colomer (2007) reforça a ideia de que a escola deve oferecer experiências literárias significativas, nas quais a leitura se conecta à formação do sujeito. Ao inserir essas práticas no planejamento de uma sequência didática, o professor cria oportunidades para que os alunos mergulhem na literatura de forma ativa e reflexiva, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a ampliação de sua sensibilidade estética e cultural.

Geraldi (2006) defende que o texto deve ocupar lugar central no ensino de língua, uma vez que é nele que se concretizam as práticas sociais da linguagem. Para o autor, ler não significa apenas decodificar, mas construir sentidos a partir da interação entre o texto, o leitor

e o contexto em que a leitura acontece. Nessa perspectiva, a sala de aula deve ser compreendida como espaço de escuta e de diálogo, no qual os alunos possam compartilhar impressões, levantar hipóteses e relacionar a leitura com sua própria experiência de vida.

O autor afirma que “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (Geraldi, 2006, p. 112). Assim, o trabalho com textos literários não pode ser reduzido a perguntas de interpretação ou a exercícios de verificação de compreensão, mas deve favorecer a construção de relações entre o texto e o vivido, de forma que a leitura se torne significativa e transformadora.

Nesse mesmo sentido, Geraldi (2006, p. 36) afirma que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”. Tal afirmação aponta para a necessidade de que o ensino da língua não se restrinja a exercícios mecânicos, mas esteja ancorado em situações reais de uso da linguagem, que façam sentido para os alunos. A leitura, portanto, não pode ser reduzida a um ato de decifração, mas deve ser compreendida como interlocução entre leitor e autor, mediada pelo texto. Como lembra Marisa Lajolo (1982, *apud* Geraldi, 2006, p. 91):

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Esse entendimento, retomado por Geraldi a partir também de Authier-Revuz (1982), evidencia que a leitura é sempre um processo ativo de construção de sentidos, que se desdobra em possibilidades interpretativas ilimitadas.

Nesse sentido, a mediação pedagógica deve criar condições para que os estudantes avancem em suas práticas de leitura e escrita, apropriando-se gradualmente dos recursos da linguagem e da literatura. Geraldi (2006) enfatiza ainda que o ensino da língua portuguesa deve valorizar o aluno como sujeito de linguagem, capaz de produzir sentidos e de se posicionar criticamente diante do texto e do mundo. Essa concepção se articula diretamente à proposta desta sequência didática, que busca promover a leitura literária como espaço de escuta, reflexão e expressão, oferecendo aos alunos oportunidades de ampliar seus repertórios de leitura e de se engajar em práticas discursivas significativas.

Ainda segundo Geraldi (2006, p. 97):

Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos.

Tal concepção legitima propostas pedagógicas que expandem a leitura para outras linguagens, como a colagem poética, a reescrita criativa e a realização de saraus. Essas atividades não diminuem a relevância da obra literária, mas, ao contrário, ampliam seus sentidos.

Paulo Freire (1989) oferece um aporte essencial ao conectar a prática de leitura à experiência social e à reflexão crítica. O autor enfatiza que a leitura não é um ato isolado de decodificação de palavras, mas uma prática que se constrói a partir da experiência de vida do leitor e da reflexão sobre a realidade em que ele está inserido. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e esta, por sua vez, alimenta novamente a interpretação do mundo, configurando um movimento contínuo de compreensão e reinterpretação. Nessa perspectiva, a leitura literária na escola assume um papel que vai além do domínio de habilidades linguísticas: ela se torna uma ferramenta de interpretação crítica e de construção de sentido, permitindo que os alunos se posicionem diante das múltiplas dimensões da vida social, cultural e emocional.

Freire (1989) destaca ainda que, ao ler, o estudante não é um receptor passivo, mas um sujeito ativo, capaz de dialogar com o texto, questionar suas interpretações e relacionar a literatura à sua própria experiência. Essa postura implica que a mediação do professor deve ser orientada não para transmitir respostas prontas, mas para criar situações que estimulem a reflexão, a problematização e a construção de sentidos. No caso da sequência didática proposta para o conto de Clarice Lispector, isso se traduz em atividades que convidam os alunos a explorar suas impressões, levantar hipóteses interpretativas, discutir as múltiplas camadas do texto e relacionar suas leituras a vivências pessoais e coletivas.

Dessa forma, o referencial freiriano contribui para fundamentar a proposta metodológica ao evidenciar que a aprendizagem literária deve integrar reflexão, experiência e diálogo, consolidando a leitura como prática formativa e significativa. A abordagem de Paulo Freire reforça a importância de que o trabalho com literatura não se limite a exercícios formais ou mecânicos, mas ofereça aos alunos oportunidades de perceber o texto como mediador entre linguagem e experiência, palavra e mundo.

Cada autor oferece um recorte específico que sustenta diferentes dimensões do trabalho pedagógico, permitindo que o professor planeje atividades que promovam a

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

participação ativa do aluno, questionamentos e o desenvolvimento de competências linguísticas e interpretativas.

3 Sequência das aulas

Para a implementação do projeto de leitura, serão utilizados recursos didáticos que favoreçam tanto a dimensão coletiva da experiência literária quanto a expressão individual dos estudantes. O quadro branco servirá como instrumento de sistematização das discussões, permitindo que o professor e os alunos organizem em conjunto palavras-chave, esquemas narrativos e reflexões emergentes da leitura. Esse registro visual cumpre um papel importante na mediação, pois torna palpável o processo de construção de sentidos e auxilia na retomada de ideias ao longo das aulas.

O texto literário em si será disponibilizado em formato acessível: sempre que possível, em versão impressa individual, de modo a possibilitar o manuseio direto e a marcação de trechos; caso as condições da escola ou da turma não permitam a impressão, pode-se recorrer à leitura pelo celular, aproveitando-se os próprios dispositivos dos estudantes. Essa flexibilidade busca atender à realidade concreta do contexto escolar, garantindo que o acesso ao texto não seja um obstáculo à proposta.

Nos momentos de produção estética, os alunos terão à disposição materiais diversos - como tesoura, revistas para recortes, cola, cartolina e lápis de cor - que serão utilizados na confecção das colagens poéticas. Esses recursos visam expandir a experiência literária para além da escrita, criando uma ponte entre palavra e imagem, interpretação e criação artística. Tal escolha se justifica por compreender que a leitura não se limita ao âmbito verbal, mas pode se materializar também em práticas criativas que mobilizam a sensibilidade, a imaginação e a colaboração entre os estudantes. Assim, a seleção de recursos está diretamente vinculada aos objetivos da sequência.

A proposta pedagógica será desenvolvida ao longo de nove aulas, com duração de 45 minutos cada, organizadas em três momentos principais: aproximação com o texto e com o gênero; interpretação crítica do conto e planejamento da produção textual; e produção estética e culminância no sarau literário.

a) Aulas 1, 2 e 3: aproximação com o texto e com o gênero

O início da sequência didática é dedicado à aproximação dos estudantes com o texto literário e com o gênero em questão, considerando que o contato inicial com a obra é decisivo para a construção de sentidos. Para tanto, a primeira aula será marcada pela apresentação da proposta pedagógica, em que o professor explicita os objetivos do trabalho, o percurso previsto e a culminância em um sarau literário. Essa transparência no planejamento possibilita que os alunos se reconheçam como sujeitos ativos do processo.

Em seguida, será realizada uma sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a autora Clarice Lispector, sua obra e sua importância para a literatura brasileira. Essa etapa não tem caráter avaliativo, mas investigativo, funcionando como um diagnóstico que orienta a mediação docente e permite ao professor identificar quais imagens e expectativas os alunos já trazem sobre a escritora. Como enfatiza Geraldi (2006), o processo de leitura não se inicia em branco: cada sujeito carrega sua história de leituras e de experiências de vida, que se projetam sobre a interpretação do texto. Assim, ao abrir espaço para que os estudantes compartilhem o que sabem ou pensam sobre Clarice, reconhece-se o valor de sua bagagem cultural e se cria um ambiente de diálogo.

Para introduzir o gênero crônica reflexiva, que orientará a produção textual posterior, o professor apresentará aos alunos um exemplo breve, realizando a leitura coletiva do texto em sala. Essa leitura será acompanhada de uma conversa interpretativa sobre as características do gênero, como a temática cotidiana, o tom intimista, o narrador em primeira pessoa e a presença de uma reflexão subjetiva. A escolha da crônica como gênero de apoio justifica-se pela sua proximidade com o cotidiano dos alunos, uma vez que tematiza experiências comuns do dia a dia e articula narratividade e reflexão. Além disso, como afirma Schneuwly & Dolz (2004), o trabalho com gêneros textuais em sequência didática permite que o aluno compreenda o funcionamento discursivo das práticas de linguagem, participando de situações reais ou simuladas de comunicação.

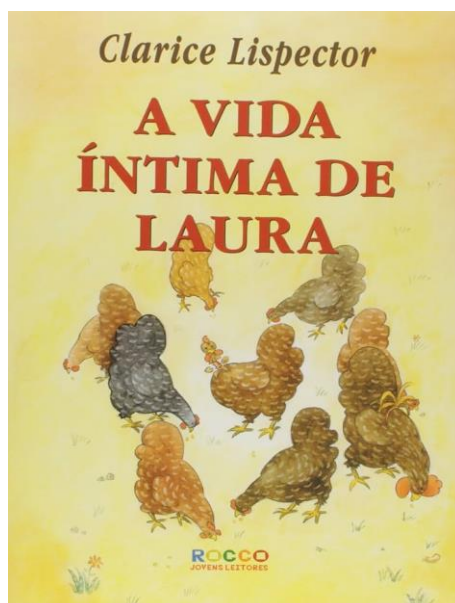
Na segunda aula, inicia-se a leitura compartilhada do conto “*A vida íntima de Laura*”, de Clarice Lispector, que será realizada de forma alternada entre professor e alunos. Essa estratégia valoriza tanto a escuta quanto a oralização do texto, aproximando os estudantes da linguagem literária e estimulando a participação coletiva. A leitura não será contínua, mas intercalada por pausas estratégicas para comentários e impressões dos alunos, permitindo que expressem livremente suas percepções, dúvidas e sentimentos diante da narrativa. Nesse momento, a escuta do professor é essencial para legitimar as interpretações, como destaca

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Colomer (2007), ao afirmar que o gosto e o julgamento de valor dos leitores não podem ser desconsiderados no espaço escolar, sob pena de transformar a leitura em uma atitude de mera reverência, sem efetiva fruição.

No decorrer da leitura, pode-se explorar a relação entre texto verbal e ilustração, como na Figura 2, que exemplifica a maneira como a narrativa é acompanhada por imagens que dialogam com o conteúdo e auxiliam a leitura dos estudantes.

Figura 1: Capa do livro *A vida íntima de Laura*.



Fonte: Lispector (2009).

Figura 2: Página ilustrada do livro *A vida íntima de Laura*.



Acho que vou ter que contar uma verdade. A verdade é que Laura tem o pescoço mais feio que já vi no mundo. Mas você não se importa, não é? Porque o que vale mesmo é ser bonito por dentro. Você tem

Fonte: Lispector (2009).

Essas pausas também servirão para que o docente realize intervenções pontuais sobre o estilo e a linguagem de Clarice, destacando aspectos como a subjetividade do narrador, o tom reflexivo e a forma como a autora explora o cotidiano a partir de uma perspectiva sensível e filosófica. Essa mediação, longe de impor sentidos, tem como finalidade auxiliar os alunos a superar possíveis dificuldades de compreensão e a ampliar seu repertório de leitura. Ao dialogar com os estudantes sobre o texto, o professor possibilita que reconheçam como suas próprias experiências de vida podem iluminar a interpretação da narrativa, instaurando um movimento de reflexão crítica.

Na terceira aula, que finaliza esse primeiro momento, será realizada uma atividade de comparação entre o conto lido e a crônica reflexiva apresentada anteriormente. O objetivo é que os alunos identifiquem semelhanças e diferenças entre os gêneros, sistematizando coletivamente as características da crônica. Essa etapa é fundamental, pois oferece aos estudantes instrumentos de análise que posteriormente serão mobilizados em suas produções autorais. Além disso, conforme aponta a BNCC (2018), o ensino da literatura deve articular leitura, análise e produção, de modo a promover o desenvolvimento de competências relacionadas tanto à fruição estética quanto ao domínio discursivo.

Para finalizar o primeiro momento, será realizado um levantamento coletivo de possíveis temas que poderiam inspirar a escrita das futuras crônicas. Essa atividade estimula a criatividade e a autonomia dos alunos, convidando-os a observar o cotidiano com olhar literário, a exemplo da postura de Clarice Lispector diante da vida comum.

Assim, o primeiro momento da sequência didática não se restringe à introdução do texto, mas constitui um espaço de aproximação dialógica com a literatura e com o gênero trabalhado. Nele, os alunos são convidados a reconhecer-se como leitores e futuros autores, estabelecendo as bases para o desenvolvimento das etapas seguintes.

b) Aulas 4, 5 e 6: interpretação crítica do conto e planejamento da produção textual

O segundo momento será dedicado à interpretação crítica do conto e ao planejamento da produção textual, valorizando a escuta das leituras e construções de sentidos dos alunos.

Na quarta aula, o professor organizará uma roda de conversa interpretativa, em que os alunos poderão compartilhar suas impressões sobre o conto. A atividade será conduzida de modo a incentivar a multiplicidade de sentidos e a escuta mútua, sem a busca imediata por uma interpretação “correta”. Para estimular o diálogo inicial, o professor levantará uma questão disparadora: “Vocês já leram algum outro texto - conto, crônica, poema ou até mesmo **ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

livro - que trouxe reflexões semelhantes às que aparecem aqui? Algo que fez pensar sobre o cotidiano ou sobre a vida de um jeito diferente?” Essa pergunta funciona como ponto de partida para que os estudantes relacionem o conto de Clarice Lispector a outras leituras realizadas dentro e fora da escola, ativando sua memória leitora e ampliando o repertório coletivo. Essa escolha metodológica encontra respaldo em Colomer (2007), que ressalta a importância de socializar a leitura como prática cultural coletiva, na qual os sujeitos aprendem a argumentar, dialogar e reconhecer diferentes perspectivas. O professor atuará como mediador, retomando trechos do conto previamente anotados no quadro branco e estimulando a turma a refletir sobre seus significados.

Na quinta aula, a discussão se voltará para a conexão entre o conto e as experiências cotidianas dos alunos. O objetivo é que os alunos identifiquem no conto situações que dialogam com suas próprias vivências e que possam servir de inspiração para suas produções futuras. Nesse momento, o quadro será novamente utilizado para sistematizar ideias coletivas, organizadas em eixos temáticos (ex.: cotidiano escolar, relações afetivas, momentos de reflexão pessoal). Essa sistematização dará visibilidade à diversidade de experiências da turma e poderá ser retomada no momento da escrita.

Na sexta aula, a ênfase estará no planejamento da escrita da crônica reflexiva. O professor retomará os elementos estruturais do gênero (narrador, linguagem, temática e tom) e oferecerá apoio por meio de esquemas e perguntas norteadoras, como: “Qual experiência pessoal ou observação do cotidiano você gostaria de transformar em texto? Que tom gostaria de adotar: mais reflexivo, crítico ou poético? Que voz narrativa melhor expressa a sua ideia?” Essas perguntas têm o objetivo de orientar o aluno a organizar seu projeto de texto. Ao final dessa aula, o professor apresentará orientações práticas para a produção textual, que deverá ser realizada em casa, com base nas discussões e esquemas produzidos em sala.

Assim, o segundo momento não se limita a uma atividade de interpretação ou de preparação mecânica para a escrita. Ao integrar a leitura literária com a experiência pessoal dos alunos, a proposta busca consolidar a compreensão da literatura como prática social e formativa, promovendo um exercício de autoria que parte do diálogo entre texto, mundo e sujeito.

c) Aulas 7, 8 e 9: produção estética e culminância no sarau literário

O terceiro momento da sequência didática será voltado para a produção estética e para a culminância do trabalho em um sarau literário, no qual os alunos terão a oportunidade de

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

apresentar suas criações. Diferentemente das etapas anteriores, que privilegiam a aproximação interpretativa e o planejamento da escrita, esta fase concentra-se na transformação da leitura em expressão artística, valorizando a criatividade e a socialização dos sentidos construídos ao longo do processo.

Na sétima e oitava aula, a atividade proposta consiste na elaboração de colagens poéticas em grupo, realizadas a partir de trechos significativos do conto. Cada grupo será convidado a selecionar frases, imagens ou palavras que tenham despertado interesse, emoção ou questionamento durante a leitura, para então reorganizá-las em um novo arranjo estético, combinando-as com recortes de revistas, cartolinas, cores e outros materiais visuais. Essa prática possibilita que os estudantes estabeleçam um diálogo criativo com o texto literário, reinterpretando-o e atribuindo-lhe novos sentidos.

Em seguida, na nona aula, a proposta prevê a realização de um sarau literário. Nessa atividade, os estudantes poderão apresentar tanto suas crônicas reflexivas quanto as colagens poéticas, transformando a experiência de leitura em manifestação estética. O sarau extrapola os limites da sala de aula tradicional, configurando-se como momento de síntese do percurso vivenciado. Nele, a literatura deixa de ser apenas conteúdo escolar e se converte em prática cultural, na qual diferentes linguagens - oral, escrita, visual - se encontram e se complementam.

Do ponto de vista teórico, o sarau literário se configura como prática pedagógica que amplia o sentido da leitura e fortalece a apropriação crítica da literatura. Cosson (2014) destaca que atividades como o sarau possibilitam a construção coletiva de sentidos, fortalecem vínculos sociais e consolidam a literatura como instrumento de letramento crítico. Colomer (2007) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a socialização da leitura contribui para a formação estética e cultural dos estudantes, permitindo-lhes dialogar com múltiplas interpretações do texto e ampliar seus repertórios literários e culturais.

Dessa forma, o terceiro momento consolida não apenas os objetivos de produção textual e estética, mas também os princípios pedagógicos da sequência didática, promovendo experiências significativas de leitura e escrita.

A avaliação da sequência didática será realizada de forma processual e somativa. Do ponto de vista formal, haverá a atribuição de nota à produção do gênero escrito (crônica reflexiva) e à apresentação oral no sarau literário, entendidas como momentos de síntese das aprendizagens. Contudo, não se trata apenas de aferir o resultado final, mas também de reconhecer o percurso formativo percorrido pelos estudantes. Nesse sentido, serão

considerados aspectos como a participação nas discussões coletivas, a escuta das interpretações dos colegas, a criatividade na elaboração das colagens poéticas e a coerência na articulação entre leitura, escrita e oralidade. Dessa forma, a avaliação busca contemplar tanto o produto quanto o processo, valorizando o engajamento, a autoria e a capacidade crítica dos alunos.

4 Considerações finais

O conto “*A vida íntima de Laura*”, de Clarice Lispector, revela-se um texto especialmente fecundo para o trabalho com estudantes do 9º ano, não apenas pela riqueza e densidade de sua linguagem, mas pela capacidade de provocar reflexão e estimular a percepção crítica sobre o cotidiano e a existência. A proposta apresentada neste artigo visa colocar a leitura literária no centro da experiência escolar, compreendendo-a como espaço de escuta, diálogo e expressão, em que os alunos se relacionam com o texto a partir de suas próprias vivências.

Ao longo da elaboração da sequência didática, buscou-se articular contribuições teóricas que permitissem pensar a leitura em sua complexidade. Schneuwly & Dolz (2004), ao conceituarem a sequência didática, mostram que o ensino da língua só adquire sentido quando organizado em torno de gêneros textuais concretos, em um percurso que parte do diagnóstico das práticas dos alunos, avança em módulos de aprendizagem e culmina em uma produção final significativa. Essa concepção fundamenta a proposta aqui descrita, ao propor a leitura do conto e a escrita da crônica reflexiva como um processo sistemático, mas flexível, no qual os estudantes constroem gradualmente competências de leitura, escrita e oralidade.

Colomer (2007) amplia esse entendimento ao situar a leitura literária como prática que forma sujeitos e não apenas leitores. A autora lembra que o contato com a literatura possibilita que os estudantes vivam outras vidas, experimentem diferentes pontos de vista e construam repertórios simbólicos que ultrapassam os limites da experiência imediata. Ao propor rodas de leitura, socialização de impressões e produções artísticas, a sequência valoriza a dimensão coletiva da leitura e concretiza a visão de Colomer (2007), de que a literatura na escola deve ser vivida como experiência estética e cultural compartilhada.

Na mesma direção, Geraldi (2006) contribui para reafirmar a centralidade do texto no ensino da língua, compreendendo a leitura como construção de sentidos e não como decodificação. A proposta aqui apresentada dialoga com sua perspectiva ao considerar a sala

de aula como espaço de escuta e de interlocução, em que os estudantes podem relacionar o texto às próprias vivências e, assim, ressignificá-lo. Essa concepção rompe com práticas de ensino pautadas na sacralização da obra literária, como alerta o autor, e legitima atividades criativas como as colagens poéticas e o sarau, que expandem a leitura para outros modos de expressão.

O aporte freiriano também se mostra fundamental, sobretudo ao compreender que a leitura da palavra está sempre ligada à leitura do mundo. Para Freire (1989), ler é um ato político, que implica problematizar a realidade e se posicionar diante dela. Essa perspectiva ressoa na sequência didática ao propor que os estudantes escrevam crônicas reflexivas a partir de suas próprias experiências e percepções do cotidiano, transformando a literatura em ponto de partida para a reflexão crítica e a tomada de consciência. Ao mesmo tempo, reforça-se o papel do professor como mediador, capaz de criar situações de diálogo em que múltiplas interpretações possam emergir.

Em síntese, as concepções de Schneuwly & Dolz, Colomer, Geraldi, e Freire convergem para reforçar a relevância de um ensino da língua que reconheça o aluno como sujeito de linguagem, capaz de produzir sentidos, refletir criticamente e se expressar em diferentes gêneros e linguagens. A sequência didática aqui apresentada não pretende oferecer um modelo fechado, mas sim um percurso possível, fundamentado teoricamente e aberto a adaptações conforme os contextos e as necessidades de cada turma.

Por fim, é preciso reconhecer que propostas como esta exigem condições específicas para sua efetiva implementação. Nem todas as turmas possuem práticas de leitura consolidadas ou estudantes habituados a refletir a partir de textos e ideias novas, o que pode representar um desafio para o professor. Não se trata de chegar à sala de aula, ler o conto e esperar que, automaticamente, os alunos avancem para interpretações críticas e reflexivas. Ao contrário, esse processo demanda tempo, mediação cuidadosa e um ambiente que favoreça a participação ativa. Por isso, esta proposta não deve ser entendida como rígida ou inflexível, mas como um roteiro passível de adaptações, que pode e deve ser moldado à realidade de cada contexto escolar. Assim, reafirma-se a convicção de que a leitura literária, quando vivida como experiência significativa, pode contribuir não apenas para o domínio da língua, mas para a formação integral de sujeitos críticos, criativos e sensíveis ao mundo que os cerca.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 maio 2025.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

LISPECTOR, Clarice. **A vida íntima de Laura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Transl.), SALES CORDEIRO, Glaís (Transl.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004, 278 p.

BREVE ANÁLISE DO PERSONAGEM SAFIRA, NO CONTO “SAFIRA”, DE BRUNO SÉRVULO

Amanda dos Santos Rodrigues (UFPA)²⁸

Sandra Maria Job (UFPA)²⁹

Resumo: Vários são os elementos estruturais da narrativa, como é sabido. Dentre eles, o personagem. Muitas vezes é um dos elementos mais complexos e instigantes. Por isso, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise estrutural, com foco no personagem principal do conto “*Safira*” (2020) do autor Bruno Sérvulo Matos. Uma pesquisa bibliográfica (Candido *et al*, 1963; Gancho, [s.d.]; entre outros) foi utilizada como meio de alcançar o objetivo proposto. Ao final deste trabalho, foi possível concluir que Safira não apenas é uma personagem complexa como sua complexidade está intrinsecamente relacionada às consequências advindas da ambientação na qual tem vivido.

Palavras-Chave: Safira. Personagem. Análise estrutural.

²⁸ Graduanda em Letras, na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

²⁹ Docente na Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó - Breves. **ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA.** PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

Muitas vezes amado, outras odiado ou idolatrado, o personagem dos textos narrativos consegue, de uma forma ímpar, despertar no leitor sentimentos inimagináveis. Raros(as) são os(as) leitores(as) que nunca derramaram uma “lágrima” diante do sofrimento de um personagem, por exemplo. Ou que não quis matar, “com as próprias mãos”, um. No extenso universo dos textos de ficção há personagens realmente fascinantes - claro que porque o enredo construído os torna assim: fascinantes.

Sem desconsiderar a relevância dos outros elementos estruturais da narrativa, este trabalho, contudo, tem o intuito de realizar uma análise estrutural, com foco no personagem principal, do conto “*Safira*” (2020), de Bruno Sérulo Matos. O objetivo é entender quem é e classificar que tipo de personagem ela é. Para alcançar tais objetivos foram utilizadas leituras bibliográficas como Candido (1963), Gancho, ([s.d.]), dentre outros autores.

Em relação a estrutura deste trabalho, ele será dividido em duas partes. Na primeira trataremos uma breve discussão teórica sobre personagem e, após, a análise proposta. E, em seguida, a conclusão.

2 Personagem: quem é esse elemento dentro da narrativa?

O texto narrativo é formado e organizado com elementos estruturais como tempo, espaço, narrador, personagens, por exemplo. Cada um desses elementos tem uma teoria própria que os definem, caracterizam, assim como cada um pode fazer toda a diferença dentro de uma narrativa. Haja vista, nesse sentido, o espaço em *Vidas secas*, por exemplo. Ou seja, embora pareça que personagem e narrador são os elementos centrais do texto em prosa e que, por isso, as pesquisas se voltam mais para eles, é preciso considerar que os demais elementos, em muitos textos, tornam-se vitais para que o enredo ou o próprio personagem causem certo impacto. Contudo, no que tange, em específico, ao personagem de ficção, quem é esse elemento dentro da narrativa?

O personagem, como é sabido, é um ser fictício, e, de acordo com Candido (1963, p. 53), “[...] as personagens vivem no enredo”. Ele (personagem), pode ter um papel muito importante na construção de uma narrativa, sim, mas isso não significa que os demais elementos estruturais não tenham. Tudo dependerá do texto.

Ainda no que tange ao personagem, para Candido (1963, p. 54), ele “[...] representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor [...]”, as quais podem acontecer por

meio dos mecanismos de identificação, projeção, transferência e outros, despertando o sentimento de identificação, entre leitor e personagem. Contudo, ele também pode ser repudiado/odiado pelo leitor, por um lado, e mesmo assim esse leitor manter com esse personagem uma relação de amor e ódio, por outro lado. Nesse caso, óbvio, não há, por parte do leitor, uma identificação que possibilite a adesão afetiva.

O personagem, para Candido (1963, p. 54), “vive o enredo e as ideias, e os torna vivos”. Ou seja, o personagem é aquele elemento que dá vida ao enredo/história. Talvez por isso nos pareça que ele será sempre o mais importante dentro da narrativa, justamente porque a história é dele, sobre ele. Além disso, há o fato dele ser, pensar, agir como nós e/ou como uma pessoa que conhecemos. Isso pois, para que o personagem dê vida à narrativa na qual está inserido, é necessário que ele tenha algumas afinidades com o ser vivo. O mesmo acontece com as diferenças, elas também são essenciais para transmitir vida aos leitores. A respeito disso, Candido (1963, p. 55) diz que “[...] as diferenças são tão importantes quanto as afinidades para criar o sentimento de verdade, que é a verossimilhança.”

Partindo disto, é possível concluir que, para desenvolver essa vida, essa verdade, na narrativa, e transmiti-la aos leitores, o personagem não deve, necessariamente, possuir apenas pontos e características em comum com o ser vivo, ter pontos que os diferenciam é, também, de suma importância. Nas palavras de Candido (1963, p. 64), “A personagem deve dar a impressão de que vive, de que é como um ser vivo”. Ainda de acordo com Cândido (1963, p. 55), “há afinidades e diferenças essenciais entre o ser vivo e os entes de ficção, e que as diferenças são tão importantes quanto as afinidades para criar o sentimento de verdade, que é a verossimilhança.”

Afinal, como pode um ser fictício, como o personagem, transmitir vida, uma vez que ele é, como sugere seu nome, um ser vindo da ficção?

A respeito disso, Candido (1963, p. 55) relata que a narrativa “[...] depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lidima verdade existencial.” Ou seja, a relação existente entre ser fictício e ser vivo, ficção e realidade, se manifesta através do personagem (Candido, 1963, p. 55). Por ser um elemento “vivo”, o personagem foi considerado, por muitos, o elemento essencial na narrativa, como se este, pudesse existir sem os demais elementos, o que, sabemos, que não ocorre, porém, na arte novelística moderna (nos séculos, XVIII, XIX e começo do século XX), ele se tornou muito atuante, mas se concluiu que o maior responsável pela eficácia da narrativa, é a construção estrutural (Candido, 1963, p. 54). O autor cita, ainda, a abordagem

fragmentária que é utilizada, nos personagens, em algumas narrativas, a mesma permite que o leitor vá conhecendo, de forma gradual, as caracterizações do personagem, utilizando gestos, frases e objetos significativos que vão marcando a identidade da mesma, essa ação remete muito à vida, à forma como um ser vivo conhece o seu semelhante, conhecimentos esses, que são adquiridos, também de forma fragmentada, gradual, “[...] por uma conversa, um ato, uma sequência de atos, uma afirmação, uma informação.” (Candido, 1963, p. 56). Entretanto, há uma diferença básica, entre ambas, pois essa visão, na vida, segundo Candido (1963, p. 58) “[...] é uma condição que não estabelecemos, mas a que nos submetemos”, enquanto na narrativa “ela é criada, é estabelecida e racionalmente dirigida pelo escritor [...]”, pois o mesmo, busca estabelecer certa coerência, e algo menos variável, o que cria a chamada lógica da personagem, e é por conta desta que dificilmente varia a interpretação do leitor acerca de uma personagem, pois a mesma, possui “[...] uma linha de coerência fixada para sempre, delimitando a curva de sua existência e a natureza do seu modo-de-ser” (Candido, 1963, p. 59). Logo, essa se torna mais lógica e fixa, em comparação ao ser vivo. Vale ressaltar que isso não anula sua profundidade, apenas que esta foi pré-estabelecida por seu autor, e muito menos que a personagem é mais simples que o ser vivo, pelo contrário, ela (personagem), pode ser bem complexa e múltipla, uma vez que o escritor pode combinar vários elementos característicos e pôr em seu personagem, com números limitados, é claro, em relação aos traços humanos.

Evidente fica, portanto, a relevância e caracterização da personagem dentro do texto narrativo. Claro fica também que as personagens podem ser múltiplas, visto que elas primam pela verossimilhança com o real e, em se tratando dos seres reais, somos mais que múltiplos. Nesse sentido, além da sua relevância, estudos, em especial o de Forster (*Aspectos do romance*, 1998), se debruçaram/têm se debruçado sobre esse ser (personagem), buscando, além de discorrer sobre a relevância do mesmo, caracterizá-lo, nomear os possíveis tipos de personagens.

Candido (1963, p.61), por exemplo, os classificou em duas famílias, a saber: “personagens de costumes e de natureza”. Em relação às personagens de costume, para Cândido (1963, p. 52) elas “são, portanto, apresentadas por meio de traços distintivos, fortemente escolhidos e marcados; por meio, em suma, de tudo aquilo que os distingue vistos de fora”. Ou seja, as personagens de costume, possuem traços mais marcados e externos, o que as tornam mais superficiais, mais simples e menos profundas. As personagens de natureza, por sua vez, “[...] são apresentadas, além dos traços superficiais, pelo seu modo

íntimo de ser, e isto impede que tenham a regularidade dos outros” (Candido, 1963, p. 52). Ou seja, personagens desta família, buscam explorar o interior, aquilo que não é notado tão facilmente, tornando-as complexas e profundas.

Candido ainda traz a caracterização/definição teorizada por Forster que, diferentemente dele, classifica/nomeia as personagens em “personagens planas” e ‘personagens esféricas’ (ou redonda). De acordo com Candido, Forster (*apud* Candido, 1963, p. 63) define as personagens planas como sendo “[...] construídas em torno de uma única ideia ou qualidade”, isto é, elas são fixas, permanecem da mesma forma, em linha reta, do início ao fim, da narrativa. Nesse sentido, podemos usar como exemplo, o mocinho presente em diversas histórias. Ele permanece, a história toda, com o mesmo perfil inicial, isso é, sua personalidade interior e/ou comportamento social não sofrem nenhuma mudança/alteração, e isso é ainda mais reforçado, quando, em sua primeira aparição, o leitor já sabe que ele vai ser o herói, salvar a donzela em perigo etc. Podemos citar, também como exemplo, o protagonista da obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes (1605), pois o mesmo permanece com a mesma característica, no seu caso, a loucura, do início ao fim, e não surpreende o leitor, com nenhuma mudança de comportamento e e/ou psicológica.

Em relação às personagens esféricas, na leitura de Candido (1963, p. 52), Forster (*apud* Candido, 1963, p. 52) não as define claramente “[...], mas concluímos que as suas características se reduzem essencialmente ao fato de terem três, e não duas dimensões; de serem, portanto, organizadas com maior complexidade e, em consequência, capazes de nos surpreender”. Ou seja, elas possuem mais complexidade do que as planas, o que as torna mais profundas, e menos previsíveis. Entendemos, também, que são multifacetadas. Elas são as responsáveis pelo *plot twist*, que é a reviravolta na narrativa - reviravolta que elas (personagens esféricas/redondas) têm a capacidade de suscitar, surpreendendo o leitor. Neste sentido, podemos usar Severo Snape, personagem secundário da saga de livros *Harry Potter*, de J.K. Rowling (1997-2007), como um possível exemplo. Este personagem, no início da saga, mostra-se como uma pessoa fria, amarga e sem sentimentos. No meio da saga, é revelado que ele nem sempre fora assim, em sua infância/adolescência era amável, mas por conta de bullyings e implicâncias, de colegas, e uma grande decepção amorosa, teve sua personalidade alterada, causando, assim, grande surpresa nos leitores, durante a saga toda.

Podemos notar que, muito embora os dois teóricos usem termos diferentes, as personagens de costume, de Candido (1963), e as planas, de Forster (*apud* Candido, 1963), são equivalentes, pois ambas são superficiais, possuem um olhar voltado para o externo, com

pouca profundidade. O mesmo acontece entre personagem de natureza (de Candido) e personagem esférica (de Forster), ambas são mais voltadas para o interior, possuem uma profundidade maior, são mais complexas.

Vale comentar que a discussão sobre os possíveis tipos e, conseqüentemente, definições de personagens não se esgotam em personagens planas e redondas. Contudo, as discussões trazidas aqui atendem ao propósito desse trabalho que, a partir de agora, buscará entender um pouquinho mais a personagem Safira, protagonista do conto de mesmo nome, de Bruno Sérulo Matos (2020).

3 Safira: breve análise do personagem

Conforme foi discutido no tópico anterior, a personagem de ficção “[...] deve dar a impressão de que vive, de que é como um ser vivo” (Candido, 1963, p. 64) e, nesse sentido, Safira, uma das poucas personagens do conto “*Safira*”, de Bruno Sérulo Matos (*in: Falas Breves*, 2020), não apenas dá a impressão de que vive; ela vive. Tem-se a impressão de que até pode ser tocada, tão real, tão familiar, tão conhecida de nós ela é, pois o conto assim nos faz parecer que é.

O conto, narrado por um narrador onisciente, traz a história da vida e rotina de Safira, uma mulher de classe economicamente desfavorecida, que trabalha como secretária do lar e que se encontra, no momento da narrativa, com alguns nódulos nas mamas aos quais ela, muito pacata, resignada com a vida que tem, prefere não dar muita importância. Portanto, é a partir desse narrador que ficamos sabendo, até onde é possível saber, quem é Safira, o porquê desse nome, como é sua relação com o marido, por exemplo.

Embora muito conciso, o conto, em poucas pinceladas, traz uma imensidão de informações sobre Safira, como, por exemplo, o porquê do nome e várias peculiaridades acerca da personalidade da personagem. Segundo o narrador, “o nome de Safira foi escolhido por conta de uma novela que a mãe religiosamente assistia. [...]. Apesar dos olhos enormes, como se fossem de alienígena, eram negros e profundos, **não refletiam muita luz** [...]”. (Matos, 2020, p. 109) (grifos nossos). Ora, pode-se depreender dessa peculiaridade física (em destaque no trecho citado) que ela era uma pessoa apagada, sem luz própria, partindo do pressuposto do que diz o ditado popular “os olhos são o espelho da alma”. Neste contexto, pode-se depreender que o nome Safira, por parte do narrador, é uma ironia premeditada; por parte da escolha da mãe da personagem é uma ironia da vida, ou apenas uma forma escolhida

pelo narrador para evidenciar e criticar a forma utópica das pessoas verem o mundo através das novelas, por parte de algumas pessoas.

Ainda de acordo com o narrador, “Safira não reclamava, estava tão parecida com a mãe, acreditando apenas que a vida era assim. Que o mundo girava assim.” (Matos, 2020, p. 109). Ou seja, ela já estava conformada com a vida que levava, certa de que, não teria como mudá-la, levando a crer que permaneceria em uma linha reta, em relação a sua personalidade, sem mudanças. Ou simplesmente fora vencida pelas adversidades da vida e, cansada, resolveu apenas seguir vivendo um dia de cada vez. O fato é que a análise trazida pelo narrador sobre a pessoa de Safira só comprova o que ele diz sobre ela não refletir luz/vida.

Todos esses aspectos acerca da personagem, em um primeiro momento, nos levam, de imediato, a crer que estamos diante de uma personagem que poderia ser definida como plana (Forster, 1998), por parecer que ela não possui profundidade e ter, aparentemente, traços fixos. Ela, nesses primeiros momentos, não nos surpreende, tão pacata, simples, ela é.

Contudo, a última ação da personagem, iniciada no parágrafo introdutório (a narrativa é escrita *in medias res*), mas só devidamente esclarecida nos momentos finais do conto, é surpreendente, pois:

Enquanto limpava o quarto dos patrões, não pode deixar de perceber, sobre a penteadeira, aquelas duas pedras que tanto a fascinava. Meu Deus! Como brilhavam, como são lindas. Olhou ao redor para certificar-se de sua solidão e as tocou com o máximo de cuidado possível. Então, sem pensar muito, colocou os brincos na palma da mão. [...], deixou cair dentro do bolso aquelas joias e as esqueceu, como quem acorda de um transe ou de um sonho bom. [...] Ao chegar em casa, o marido estava estatelado no sofá [...], ela o ignorou e correu para o quarto. Em frente ao único espelho quebrado que havia em casa, retirou com cuidado os brincos do bolso e os colocou nas orelhas.” (Matos, 2020, p. 110-111).

Mas, o leitor só se dá conta de que esse fato inicial é surpreendente após, durante o desenrolar da narrativa, ficarmos sabendo quem é Safira, isto, é, aquela mulher pacata, sem brilho, cordata, sob o ponto de vista do narrador. Um personagem que, de acordo com o narrador, nunca esboçou uma reação a nada e, de repente, cometer um roubo, não pode ser considerada uma personagem plana simplesmente. Ainda que a ação do roubo pudesse ser justificada pelo momento tenso vivido pela personagem, mesmo assim, acreditamos, que não se enquadraria em uma personagem plana, pois ainda que sobre pressão, estresse, o fato é que a densidade psicológica da personagem, naquele momento do roubo, ganha uma outra dimensão. Afinal, quem diria que uma mulher sempre tão passiva poderia ter um momento de arroubo e cometer uma sandice.

Neste contexto, consideramos que Safira está mais para uma personagem esférica, ou plana com pretensão à esférica, que para simplesmente plana. Para nós, o autor atribui a ela uma certa complexidade, e isso se torna claro uma vez que ela consegue surpreender o leitor, como foi evidenciado no trecho citado, sobre os brincos da patroa, afinal, quem imaginaria que Safira, uma mulher acomodada, que já aceitou sua realidade, teria coragem de levá-los para sua casa, e mais ainda, ousar usá-los?

E não somente isso, em um trecho, que pode até passar despercebido, ela, além do roubo, muda de atitude em relação ao marido, como pode ser observado no excerto:

Ao chegar em casa, o marido estava estatelado no sofá. ‘– demorou, hein?! Estou com fome. Melhor preparar o jantar.’ Ela o ignorou e correu para o quarto” (Matos, in. *Falas Breves*, 2020).

Esse ato de ignorar o marido, para ir admirar as safiras, pode parecer não ter muita significância, mas ao recordar que se tratava, de início, de uma mulher que se contentou, não somente com a sua situação financeira e realidade de vida, também com um marido, que mais age como um patrão, do que um cônjuge, é possível notar o quanto essa pequena informação, revela sobre a complexidade da personagem. Mesma que não seja branda essa tal complexidade nela. Tais atitudes despertam o sentimento de surpresa, no leitor, revelando que Safira é mais complexa do que, de início, demonstra ser. Mais que isso, com o arroubo (talvez único e momentâneo que teve/terá na vida), fica evidente que nem o narrador, nem o leitor conhece, de fato, a Safira do conto de mesmo nome.

4 Considerações finais

Cada um dos elementos estruturais da narrativa tem a sua relevância, às vezes, a depender do texto, um deles pode chamar mais a atenção, ter um destaque maior. Contudo, o personagem é um capítulo à parte. Por se tratar de um “ser vivo”, na medida em que o/a autor/a dá-lhe vida e particularidades humanas, e o leitor, por sua vez, materializa-o, ele suscita emoções que, muitas vezes, nem o ser humano real é capaz de fazê-lo. Neste contexto, analisar o personagem de ficção, assim como o narrador acabam sendo os estudos mais realizados, no que se refere à análise estrutural da narrativa que foi o objetivo desse trabalho. Finalizado estudo proposto, chegamos a algumas conclusões, a saber.

No que se tange à definição sobre tipos de personagem, ela, embora seja ficcional, tem muito do ser humano, posto que o objetivo do/a autor/a é esse: tornar o personagem “vivo”. E para além da “humanização” dada ao personagem, estudiosos como Candido e Forster, por

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

exemplo, caracterizam os possíveis tipos de personagem, dentro da literatura. Os dois atribuem diferentes denominações para os tipos de personagens.

Concluimos também que, em relação à personagem Safira, partindo da concepção de Candido, ela é uma personagem que pode ser caracterizada como plana com pretensão à esférica. Isso porque suas atitudes, em um primeiro momento da vida dela, eram pacatas, de acordo com o narrador e, no momento final da narrativa, a personagem cresce, psicologicamente, muito. Daí concluirmos que a mesma traz em si certa complexidade. Porém tal complexidade, trazida apenas no final, é rápida, visto que se trata de um conto relativamente curto. Mesmo assim, por conta desse momento de mudança radical de postura, no sentido psicológico, sofrido pela personagem, foi descartada a possibilidade de a classificarmos como plana.

Chega-se à conclusão também de que a classificar como plana, ou seja, uma personagem sem uma dimensão psicológica significativa, seria desconsiderar o lado humano dela. Lado este que revela haver, por trás da massa disforme, moldável que ela era, um ser humano que sofre, se angustia, tem vontades próprias, sonhos próprios. É nesse momento de ruptura, no qual a personagem surpreende o leitor, que o narrador escancara o quanto a vida foi cruel para aquela personagem que não se explica com meia dúzia de palavras. E, nessa revelação, toda a sua complexidade a torna, para nós, uma personagem esférica ou redonda (Forster). Mas simplesmente plana, não.

Posto isso, embora tenhamos lançado um olhar apenas para a personagem, “*Safira*” é um conto que merece olhares para outros aspectos dentro dos elementos estruturais da narrativa, como o enredo não linear, por exemplo.

Referências

CANDIDO, Antônio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antônio *et al.* **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. Trad. Maria Helena Martins. 2. ed. São Paulo, 1998.

MATOS, Bruno Sérvulo. **Safira**. In: Falas Breves, Breves, n. 8, p. 108-111, 2020.

AUTORES AMAZÔNICOS E AS POESIAS DA MARUJADA

Lidiane Sousa da Silva (UFPA)³⁰

1 Introdução

Este artigo objetiva mostrar os escritos de dois autores amazônicos, paraenses, bragantinos, Manoel Nazaré Aviz Castro e Gerson Alves Guimarães, autores não canônicos, que por meio da devoção à São Benedito escreveram belas poesias que muito acrescenta para a arte literária. Esses autores ajudaram e ajudam com seus trabalhos seja como, escritor, poeta, advogado ou teatrólogo a perpetuar o nome dessa cidade conhecida também como “Pérola do Caeté”. Este trabalho é um recorte feito com base em poesias que estão neste trabalho por meio de estrofes, pequenos fragmentos da escrita desses poetas, o mesmo enfatiza o rico e fascinante universo da Marujada de São Benedito, manifestação folclórica da região bragantina, Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Os autores regionais Manoel Nazaré Aviz de Castro e Gerson Alves Guimarães já foram alvo de outros trabalhos acadêmicos. Ao apresentar essas duas biografias, estamos também apresentando a Amazônia, contribuindo ainda que de uma forma ínfima para a posteridade, para novos estudos, para outras abordagens, a arte poética não está interligada necessariamente ao grau de estudo do poeta, e este quesito não determina no poeta a arte de escrever poesias.

A Marujada de São Benedito é um tema amazônico importante que está presente nos escritos de muitos autores bragantinos, paraenses, dentre eles destacam-se: Benedito César Pereira, Jorge Daniel de Sousa Ramos, Aviz de Castro, Gerson Alves Guimarães, Maria Lúcia Medeiros, Lindanor Celina e tantos outros que enriquecem ainda mais esta tradição secular. Esses autores dão vozes a suas memórias por meio de seus poemas, crônicas, contos. Essas memórias nos permitem conhecer pessoas, fatos de uma época que eles vivenciaram e que hoje estamos conhecendo ao adentrarmos nas leituras desses poemas que apresentaremos nas próximas linhas.

O presente trabalho foi baseado em pesquisa de campo e coleta de dados, como entrevista com o poeta Aviz de Castro, na época vivo, ele nos permitiu elaborar sua biografia,

30 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança. E-mail: lidyamorim04@yahoo.com.br.

ressalto ainda a ajuda primorosa de alguns relatos que fugia a memória do autor, mas que sua família logo nos fornecera. Assim também como gentilmente a biografia e as poesias de Gerson Alves Guimarães nos foi concedida por seu filho Gerson Alves Guimarães Júnior.

“*Autores Amazônicos e as Poesias da Marujada*” é uma continuação do trabalho que iniciamos na graduação em Letras, pois sempre tivemos o desejo de pesquisar e mostrar o que é nosso. Esta pesquisa de campo nos possibilitou conhecer um vasto tesouro literário de dois autores não canônicos que muito dedicaram-se a exaltar o nome da cidade de Bragança, cidades onde residiam, da Marujada de São Benedito, muito de seus escritos somente a família é conhecedora. As poesias que estão inseridas neste trabalho são narrativas que contam detalhes de como acontece a Marujada e encanta os que desse prazer já sentiram ao assistir ao espetáculo que enche os olhos e engrandece a alma. Os fragmentos das poesias aqui descritas foram cuidadosamente selecionados, pensando em aguçar no leitor o desejo da leitura. É necessário reafirmar que foi de grande satisfação elaborar este trabalho, as tardes que estivemos com o teatrólogo Aviz de Castro, folhear por horas, por dias seguidos seus inúmeros papéis, suas memórias tão bem guardadas, seu rico acervo distribuído em muitos espaços de sua casa.

É importante destacarmos neste trabalho, que os autores aqui mencionados, fazem uso da memória individual e coletiva, eles são atravessados por tantas outras memórias de pessoas que passaram por suas vidas de forma significativa e das que permaneceram por muito tempo.

2 Biografia do poeta e teatrólogo

Manoel Nazaré Aviz Castro, nasceu aos 05 de setembro de 1943, em Carutapera/MA, filho de Manoel Castro Correa e Raimunda de Aviz de Castro, ambos paraenses. Aos dez anos veio para Bragança/PA, tendo como residências, no bairro da Aldeia, rua Henrique Darcia e em seguida na rua Coronel Antônio Pedro, no mesmo bairro, nº 1888.

Iniciou e concluiu o primário na escola estadual Monsenhor Mâncio Ribeiro e prestou exames de Admissão no Instituto Santa Teresinha cursando o ginásio até a 4ª série, estudou ainda nas escolas Bolívar Bordallo e Professor Paixão.

Aviz de Castro ou seu Aviz, como é chamado por todos, é autodidata em Poesias e Artes Cênicas. Sua primeira poesia foi escrita em 1963 denominada “*Recordação*”, em homenagem aos colegas de ginásio. Já publicou várias poesias nos seguintes jornais: *Jornal do Caeté*, *Folha de Bragança*, *O Imparcial* e ainda participou de vários concursos de poesias obtendo segundo e terceiros lugares.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Em 2000, o Instituto de Artes do Pará (IAP), lançou a obra *Antologia da Marujada*. Neste livro, o autor em questão, dá sua parcela de contribuição com quatro poesias intituladas “*Conversa de Marujo*”, “*Dança Marujada*”, “*Vinte e seis de dezembro*” e “*Viva a Marujada*” em homenagem aos 200 anos da Marujada de Bragança, ainda fazem parte de suas publicações: “*Carro de Boi*” (maio de 1985), “*Celebrando*” (maio de 1987), “*Esperando São Benedito*” (novembro de 1997), “*O Trem das minhas lembranças*” (maio de 1999), “*Hino Bordalliano*” (outubro de 1999), “*Uma queixa pelo Caeté*” (setembro de 2004); “*Nosso rio em queixa e fê*” e “*A Boiúna e a Lenda*” (outubro de 2005); “*Prece*” (novembro de 2005); “*O Trapiche*” (janeiro de 2006), “*O Xote*” (maio de 2006), “*Rex Bar*” (setembro de 2007) e outros escritos. É válido mencionarmos que seu Aviz não é marujo de São Benedito, mas isso não o impediu de escrever muitos versos que elevam a Marujada de São Benedito e que nos encanta como veremos nas poesias que estão imersos na tessitura deste trabalho.

Em sua vida profissional, Aviz de Castro é aposentado por tempo de serviço, após ter se dedicado por mais de 25 anos no Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Prestou concurso público para o referido órgão em 1983. Seu Aviz está sempre presente nos eventos sócio culturais da cidade de Bragança, por meio de convites onde sempre declama suas poesias ou de outros poetas, principalmente os dessa cidade. O poeta possui em sua casa um acervo invejável para os pesquisadores e muitos bebem nesta fonte, possui relíquias de tantos outros poetas, Jorge Daniel de Sousa Ramos, De Castro e Sousa, dentre outros e quando não encontramos algum documento histórico na biblioteca municipal, podemos facilmente encontrar no acervo de seu Aviz, a pesquisadora que vos fala teve o privilégio de folhear muitos e muitos documentos históricos, informações preciosas sobre Bragança e não poderia deixar de mencionar, uma honra poder contar este feito.

O poeta e teatrólogo foi sócio efetivo da Academia Bragantina de Artes e Cultura Popular, convite feito pelo escritor Ubiratan Rosário e de imediato aceito pelo poeta. Além de escritor, seu Aviz se dedicou com amor e perseverança as Artes Cênicas, iniciou como diretor de teatro em 25 de março de 1978 com a peça “*A Ceia*”, sua primeira experiência teatral. No dia 30 de agosto de 1980, no Jornal do Caeté está a seguinte nota a respeito do teatro bragantino sob a direção de Aviz de Castro:

O Grupo de Teatro Bragantino vai encenar mais uma peça teatral, sob a sempre segura direção de Manoel Aviz de Castro, desta feita com a supervisão das professoras Socorro Smith e Maria Augusta. A peça a ser encenada é Culto Cívico a Tiradentes extraída de um livro de história do Brasil. A montagem do trabalho está sendo feita pelo próprio Aviz de Castro e contará no elenco João de Deus com a participação especial de Jeferson

Nonato. A apresentação será levada a efeito no palco do colégio Santa Terezinha e contará com três atos a saber: primeiro ato, o Prólogo; segundo ato, cena de justiça e o terceiro ato que é a Apoteose. A encenação é amanhã, às 20 horas e tem a colaboração da Secretaria Municipal de Educação, do Mobral e Jornal do Caeté. O povo deve colaborar e prestigiar a mais este empreendimento da turma de nosso teatro.

Seu Aviz como carinhosamente é chamado pelos bragantinos, criava, montava e dirigia shows com músicas e encenações sempre mostrando o lado religioso, percorrendo os municípios próximos a Bragança, como: Augusto Correa, Tracuateua e Viseu, durante nossas tardes de entrevistas o teatrólogo ressaltou com grande felicidade a presença constante de sua esposa e filhos nessa trajetória. Seu Aviz é um homem crítico, observador, simples, e dono de uma grande sabedoria. E em 13 de novembro de 2023 a sociedade bragantina ganha uma grande lacuna com a perda de um de seus memoráveis morador, seu Aviz de Castro.

3 Biografia do poeta e advogado

Gerson Alves Guimarães nasceu em 22 de novembro de 1937 na comunidade bragantina de Arimbú, aproximadamente 35 km da sede do município de Bragança. Primogênito de uma prole de oito filhos, chegou aos quatro anos de idade, juntamente com a família e fixaram residência no bairro do riozinho, na rua 07 de setembro, próximo às margens do Rio Caeté e da igreja de São Benedito de quem, já na infância, se tornara devoto, junto com a família.

Ao tecermos sobre a fase escolar, importante destacar que iniciou-se no Externato Santo Antônio e foi concluída no Instituto Santa Teresinha (IST), colégios religiosos que intensificaram a religiosidade dele pelo resto da vida. Aos dezoito anos serviu o Tiro de Guerra, pelo forte físico e pela vontade de estudar, quis dar continuidade à vida militar, prestando serviço durante a vida, desejo esse que não se realizou. No auge da boa saúde física e mental, investindo em sua paixão pelo futebol, foi zagueiro do time Paroquial em Bragança, além de fazer parte também da seleção municipal que tantos títulos trouxe para o município, o que lhe rendeu o convite para fazer o teste para o time de futebol paraense Clube do Remo, teste esse que foi aprovado, mas por causa da saúde fragilizada do pai, não pode permanecer no clube.

Desde os primeiros anos de consciência intelectual, a vontade de ser advogado, por mais que a condição financeira de seus pais Ramiro dos Santos Guimarães e Elvira dos Santos Guimarães, não correspondesse ao seu desejo, sonho este que adiado pelo fato de ele ter se

formado em contabilidade. Ainda na fase de estudante, foi convidado por Rodrigues Pinagé a declamar alguma poesia e na oportunidade “não se fez de rogado” e graças a um exercício proposto por uma professora que era decorar um poema de Castro Alves, ele saiu-se muito bem no desafio, até ouvir do desafiante “acho que o garoto vai dá pro troço”. Tornou-se contabilista e depois formou-se em magistério para desenvolver a carreira de professor, tendo sido também licenciado pela Universidade Federal do Pará em Estudos Sociais, lecionou OSPB, Moral e Cívica e Direito.

Gerson Guimarães, dono de uma oratória admirável, pelos idos de 1963, era vereador municipal e líder do governo de Jorge Daniel de Sousa Ramos, poeta muito conhecido na região, foi um período conturbado no cenário político brasileiro e consequentemente em Bragança houve reflexos deste golpe militar. O poeta atuou também no jornalismo municipal, escreveu para o Jornal do Caeté, onde foi redator e secretário desde 1959 até a extinção. Paralelamente, redigindo boletins e livretos, escreveu também, para a revista *Região*, foi radialista da Rádio Educadora de Bragança. Além de ter sido o diretor de jornal, cronista e comentarista da emissora, foi também funcionário do SERB (Sistema Radiofônico de Bragança) e do MEBE (Movimento de Educação de Base), fez parte ainda por volta de 1979 do primeiro colegiado da Fundação Cultural de Bragança ao lado de muitos autores, como Lindanor Celina.

Casou-se em 05 de março de 1982 com Eliana Guimarães e, em 09 de setembro de 1983, nasceu seu primogênito. Três anos depois, em 23 de maio de 1986, nascia seu segundo filho. Gerson atuou durante muitos anos como consultor jurídico da câmara e da Prefeitura Municipal de Bragança, fez arte ainda do LIONS Clube de Bragança, em 1988 foi presidente, secretário e orador oficial. Escrevera ainda para o jornal *O Imparcial* e para o *O Semanário* que depois passou a se chamar de *Tribuna do Caeté*, para ambos era colunista da intitulada *Bragança Antiga* onde relembrava fatos, atos e lugares que construíram a história de Bragança, sempre com crônicas recheada de literariedade. Assim como outros grandes nomes da cultura bragantina, defendia com muita garra a cidade de Bragança, cultivando severo espírito de “Bragantinidade” (termo bastante utilizado por poetas e muito conhecido pelos bragantinos).

Dando continuidade à sua vasta produção literária, em treze de janeiro de 1995 lança na sede social do LIONS Clube de Bragança sua obra de grande sucesso “*Alma Bragantina*” poemas e sonetos. Um ano depois, lançaria com objetivo beneficente, o livro *Reflexões em*

Versos de cunho religioso. Aprendera com Rodrigues Pinagé³¹ que presente de poeta é poesia, por isso não media esforços para congratular com aqueles a quem admirava com uma poesia posta em moldura, inúmeras foram distribuídas até mesmo para artistas televisivos que logo respondiam agradecidos. Na noite de 27 de setembro de 1999, deixou eternas saudades a todos os entes queridos com sua partida repentina.

4 Marujada: inspiração dos poetas

Este trabalho traz como tema “*Autores Amazônicos e as Poesias da Marujada*”. O mesmo discorre a respeito de alguns fragmentos da vivência, das memórias de dois autores não canônicos e de suas poesias que tem como temática a Marujada, uma festa tradicionalmente conhecida na região bragantina e que muito enriquece a cultura local.

Aos 3 de setembro de 1798 teve início na região do salgado, município de Bragança, uma das maiores manifestações cultural e profana que hoje conhecemos como Marujada de São Benedito. E os responsáveis pelo início desta manifestação que a cada ano reúne milhares de pessoas vindas de várias regiões e países, foram os quatorze escravos: Pedro de Amorim, Simean da Costa, Pedro Rodrigues, Luciano de Amorim, Francisco Pereira, Francisco Ferreira, Matheus Ferreira, José Manoel, Xavier Felipe, Barnabé Pinto, Domingos Ribeiro, Antônio da Cunha, João Divino e Calisto da Costa.

Ao falarmos em poeta, esses seres de inspiração ímpar para compor, eles se debruçam sobre diferentes temas e com uma escrita singular, transformam situações do cotidiano em algo que nos emociona, Candido (1996) nos presenteia com a seguinte assertiva,

Detenhamo-nos um pouco no tipo de homem que faz versos. Antes de mais nada, devemos registrar que ele é dotado de um senso especial em relação as palavras, e que sabe explorá-las por meio de uma técnica adequada a extrair delas o máximo de eficácia. Só a tais homens ocorre o fenômeno chamado inspiração, que é uma espécie de força interior que o leva para certos caminhos da expressão (Candido, 1996, p. 64).

A poesia intitulada “*Conversa de Marujo*” de Aviz de Castro é composta de 14 estrofes e 208 versos, a composição até agora mais perfeita considerada pelo autor, e também elogiada pelo poeta João de Jesus Paes Loureiro. Foi escrita em dezembro de 1998 em comemoração ao Bicentenário da Marujada. Ainda para essa grande festa foram escritas as poesias “*Dança Marujada*” com 45 versos e uma única estrofe e “*Viva a Marujada*” temos agora uma

31 Príncipe dos poetas paraenses. Membro da Academia Paraense de Letras. Viveu grande parte de sua vida em Bragança, onde cultivou grandes amizades e amores. Foi ídolo do poeta Gerson Alves Guimarães, este, na ausência de Pinagé, era quem melhor declamava suas poesias em noites de boemias e serões poéticos.

estrutura diferente das encontradas anteriormente, esta é composta por dois quartetos e dois tercetos, escritas respectivamente em maio e junho. As poesias “*Ninando o Caeté*” com 24 versos, escrita em agosto de 1997 e “*Esmolação*” é estruturada em 5 estrofes distribuídas em 26 versos, escrita em 19 de novembro de 2008, ambas de autoria do poeta e teatrólogo Manoel Nazaré Aviz Castro.

“*Vinte e seis de dezembro*” estrutura-se em três estrofes e 48 versos, escrita em 20 de dezembro de 1995, dias que antecedem a festividade tão esperada pelos promesseiros e pelos que de longe também aplaudem São Benedito, esta composição foi inspirada no poema “*Meu São Benedito*”, sendo que o último verso “porque é eterno no coração dos bragantinos” está aspadado por ser de autoria do poeta Jorge Daniel de Sousa Ramos, também autor bragantino que elevou em suas composições o nome de Bragança e consequentemente o da Marujada de São Benedito.

As poesias aqui mencionadas apresentam rima irregular, ou seja, alguns versos rimam outros não, outro aspecto relevante são os termos que se repetem com frequência dentro dessas poesias que acrescentam sonoridade e elegância aos textos denominados poemas, tais como: “*marujo*”, “*mulheres*”, “*marujada*”, “*dança*” e “*São Benedito*”. As poesias descritas abaixo são de autoria do poeta Gerson Alves Guimarães, elas apresentam rima irregular, escrita de fácil compreensão e muita beleza: “*Bom dia, São Bené!*” Com 118 versos distribuídos em 16 estrofes, “*Deixa-me chorar*”, “*São Benedito!*”, inspirado ao assistir a chegada de São Benedito, possui 10 estrofes e 64 versos, “*Marujada de São Benedito*” é estruturada em 25 estrofes e 163 versos, “*Marujada Beneditina*” tem 185 versos distribuídos em 30 estrofes, “*Agradecimento*” 6 estrofes e cada uma com 6 versos e “*Marujada*” com suas 22 estrofes e 123 versos. Essas composições são de rica beleza, demonstrando o amor, a devoção e a fé de um marujo que todos os anos seguia pelas ruas de Bragança o Santo Protetor dos bragantinos, o Santo Preto.

Essas composições são recortes de memórias que os autores nos oferecem por meio de seus poemas, o artigo “*Memória, Esquecimento, Silêncio*”, Pollak argumenta sobre a importância da memória, ele afirma que ela não é um registro passivo do passado, e que ela está intimamente ligada a memória coletiva, trazendo-nos importantes reflexões entre memória, esquecimento e silêncio.

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (Pollak, 1989, p. 4).

A memória coletiva passa por vários povos, faces da história, relata sobre a arte de guerrear, sobre os guerreiros, sobre os grandes funerais, a respeito dos grandes acontecimentos históricos de forma geral. Ao adentrarmos as poesias dos poetas Aviz de Castro e Gerson Alves Guimarães, podemos compreender o valor de suas memórias, o quanto elas foram atravessadas, o quanto são ricas em detalhes, quão prazeroso lermos seus poemas carregados de memórias do que viveram ao presenciar a festa da marujada de São Benedito, ao vivenciar a procissão que acontece no dia 26 de dezembro, ao recordar personalidades da história de Bragança.

O mês de dezembro é a época da grande festa de São Benedito que começa no dia 18 com a alvorada festiva às 6h da manhã, muitos fogos para anunciar o início desta grande e emocionante festividade e a banda de música percorre a cidade anunciando que a festa começou, e é na sétima estrofe da poesia “*Marujada de São Benedito*” do poeta Gerson Alves Guimarães que nos é descrito com tantos detalhes, já que o autor muitas vezes presenciou esse momento festivo,

Inicia a quadra Beneditina!
Desde as primeiras horas da matina
A cidade escuta os pipocares.
E o povo, do início ao fim do dia,
Veste uma roupagem de alegria
Enquanto os fogos cortam os ares.

A Marujada de São Benedito é uma mistura de fé, tradição e emoção e as poesias que estão neste trabalho comprovam com perfeição todos esses sentimentos que no mês de dezembro são a florados e as duas primeiras estrofes da poesia “*Marujada de São Benedito*” do poeta e advogado Gerson Alves Guimarães dá veracidade a esta afirmação,

Dezembro. O povo em delírio
Esquece de todo o martírio,
dos cansativos labores...
Sai às ruas, e extasiado
parece envolvido, dominado
pelos baques dos tambores.
É São Benedito! A orla do Caeté!
Tomada por pessoas de fé
Transforma-se numa imensa praça:
em meio aos cantos harmonizados
milhares de corações lacerados
suplicam ao Santo uma graça

As poesias dos autores Aviz de Castro e Gerson Alves Guimarães, é nítido observarmos dentre vários fatos relevantes a grande devoção que eles têm ao Santo Preto,

também chamado de São Benedito, pois as entre linhas de suas composições nos relevam que esta festividade dominada pelas cores azul, branco e vermelho e as inúmeras manifestações que relevam o quão vasto é esse universo chamado de Marujada, para dar veracidade a informação aqui descrita temos a 9ª estrofe da poesia “*Marujada de São Benedito*” de Gerson Guimarães que descreve com perfeição essa festividade de tradição e fé,

Saiões azuis ... vermelhos
chapéus enfeitados com espelhos,
fitas coloridas sobre os ombros derramados...
homens e mulheres cheios de vigor
fazem da Marujada do Santo protetor
o maior folclore desta região

A Marujada é uma festa que reúne todas as classes sociais, sem distinção de raça, cor ou posição social, pois quem já prestigiou esta festa com certeza concordará com este comentário e para contribuir com este, Gerson Guimarães nos presenteia com a 14ª estrofe da poesia intitulada “*Marujada*”,

A massa humana se mistura
operários, agricultores,
autoridades, professores,
analfabetos, doutores,
ricos e pobres,
pretos e brancos,
doentes e sãos.

Outro fato pertinente descrito nessas poesias são os nomes de pessoas que ajudaram a construir a história de Bragança e fiéis fervorosos da Marujada, essa afirmação é perceptível na segunda estrofe da poesia “*Vinte e seis de dezembro*” do poeta Aviz de Castro,

Interrompo este cortejo apoteótico
Pra perguntar ao Santo Preto:
Onde estão seus velhos seguidores
de tantas procissões,
que não os vejo aqui?
Cadê Jorge Ramos, Pinagé,
Irmãos Bordallo, Ciríaco Oliveira,
Lobão da Silveira, o “caboclo” César Pereira,
- seus poetas e historiadores devotos? –
Onde estão Simpliciano, Pedro Sousa, Mário Antunes,
Arsênio e Oscimar – Procuradores da festa?
O velho Raimundo Santos ... (saudades do carrossel!)
Seus velhos e velhas marujas?
Tu bem sabes, São Bené! Tu bem sabes!
Por isso, roga por eles! Roga por eles, meu Santo!

Há também os que só vêm à Bragança para o dia da procissão que acontece no dia 26 de dezembro, quase sempre para pagar promessas e posterior a isso se despedem da cidade e da Marujada com o eterno desejo de voltar mais uma vez, e na poesia “*Bom dia, São Bené!*” de Gerson Alves Guimarães nos descreve este sentimento nas duas últimas estrofes,

Vim pra acompanhar com fé
 Meu querido São Bené
 Na sua grande procissão,
 Para pedir, reverente,
 Pro ano que vai nascer,
 Toda a sua intercessão.
 Depois parto. Vou embora,
 Recordando o “tempo agora”
 Que amanhã será passado,
 Levo o coração sangrando,
 Mas fico pro ano esperando
 A voz do novo “chamado”

A Marujada não seria essa explosão de fé e emoção sem as suas danças seculares que tanto embelezam esta tradição secular e fazem dos marujos e marujas ainda mais animados e é na décima estrofe da poesia “*Marujada Beneditina*” do poeta Gerson Alves Guimarães que temos essa menção,

Violino, tambores, cavaquinho,
 Pandeiro – instrumentos musicais,
 Tocam xote, mazurca e chorado
 Para esse grupo animado,
 Dar a sua demonstração.

É válido ressaltar que as danças criadas pelos escravos, foram somente: a Roda, o Retumbão e o Chorado e com o passar dos anos veio a Mazurca, a Valsa, a Contradança e o Xote, essas informações nos foram concedidas pelo presidente da marujada.

Caro leitor, quem de vocês tem ou conhece quem tem as vestimentas que mencionarei a seguir, saia rodada e comprida nas cores azul e vermelha, blusa branca de renda, calça branca, fitas vermelha e azul, chapéu com espelho e as inúmeras bijuterias que tornam as marujas mais elegantes e graciosas, que no mês de dezembro todo animado saem as ruas de pés descalços e vão em direção à igreja de São Benedito e aos poucos a multidão se aglomera para esperar o momento da procissão de 26 de dezembro. E assim, a procissão vai passando pelas ruas de Bragança envolvendo amor, fé, devoção, alegria, tradição e devoção que fazem da Marujada de São Benedito a maior representação cultural para os bragantinos.

Ressaltamos ainda que os escravos gostavam muito da cor vermelha, então ficou o vermelho e o branco escolhido pelos escravos e a cor azul foi escolhida pelos senhores dos

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

escravos e por um padre, então para o dia 25 de dezembro os marujos e marujas vestem o azul e o branco comemorando o Menino Jesus e para o dia 26 é o vermelho e o branco para reverenciar São Benedito e a estrofe da poesia “*Vinte e seis de dezembro*” de Aviz de Castro demonstra com exatidão esta informação,

Lá vem São Benedito pelas ruas de Bragança,
Chegando na sua igreja secular!
Bimbalhai, velhos sinos, bimbalhai!
Anunciai por toda a cidade,
na alegria desses sons festivos,
que São Benedito é tão querido,
“Porque é eterno no coração dos bragantinos!”

5 Considerações Finais

Bragança é conhecida também, como “Pérola do Caeté”, e esta possui inúmeros artistas: escritores, pintores, artesãos, compositores, que precisam que seus trabalhos sejam pesquisados para que os mesmos sejam estudados dentro ou fora de sala de aula, e a partir do momento que eles sejam forem estudados, abrangeremos o nosso conhecimento e daremos possibilidades para que outros também os conheçam.

Os autores Aviz de Castro e Gerson Alves Guimarães tiveram como tema central a Marujada de São Benedito, a mesma teve seu início às margens do Rio Caeté pelos quatorze escravos. Fizemos questão de trazer a biografia desses autores

Os fragmentos das poesias que fazem parte deste trabalho: “*Esmolação*”, “*Ninando o Caeté*”, “*Conversa de Marujo*”, “*Vinte e seis de dezembro*”, “*Viva a Marujada*”, “*Dança Marujada*”, do poeta Manoel Nazaré Aviz Castro; “*Deixa-me chorar, São Benedito!*”, “*Agradecimento*”, “*Bom dia, São Bené!*”, “*Marujada de São Benedito*”, “*Marujada Beneditina*”, “*Marujada*”, do poeta Gerson Alves Guimarães. Esses autores dão vozes a suas memórias por meio desses poemas, essas vozes foram vividas em algum momento de suas vidas, eles estiveram ali presentes, vivenciando esta grandiosa festa secular a Marujada de São Benedito.

Para a realização deste trabalho várias pessoas foram de grande relevância com seus primorosos relatos, como o presidente da Marujada de São Benedito, João Batista conhecido por todos como “Careca”, que recebeu este cargo hereditário de seu pai Arsênio Pinheiro, o poeta Aviz de Castro e sua família, o filho do poeta Gerson Alves Guimarães.

Ao escrever o poeta faz menção a memória individual, mas que também é coletiva, que é atravessada por tantas outras memórias e nessa construção, estamos tentando trazer

essas memórias de uma Amazônia viva, essas vozes tão importantes para seu lugar de pertencimento, esses poetas que se dedicaram com tanto amor e zelo a escrever sobre a este Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, Marujada.

Referências

- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 3 ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP. 1996.
- COUTO, Valentino Dolzane (org.). **Antologia da Marujada**. Instituto de Artes do Pará – Belém: 2000.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Introdução à Poesia: Teoria e Prática**. 8 ed. São Paulo: Atual, 1989.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro, 2006.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.
- POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3,p.3-15, 1989.
- ROSÁRIO, Ubiratan. **Saga do Caeté. Folclore, História, Etnografia e Jornalismo na Cultura Amazônica da Marujada**, Pará. Belém: Cejup, 1999.

BREVES CONSIDERAÇÕES QUANTO À ANÁLISE DO DISCURSO EM FOUCAULT

Carlos Alberto Barbosa CUSTÓDIO (UFPA)³²

Ana Flávia Gomes FERREIRA (UFPA)³³

Resumo: Cada qual possui a sua individualidade e pensamentos próprios, podemos apreciar a ideologia que forma os pensamentos das pessoas através dos seus discursos e falas. É nesse ponto que se apoia esse trabalho, fazer uma breve análise do tema análise do discurso em Foucault, buscando, a partir dessa leitura interpretativa, melhor compreender esse tema proposto pelo filósofo. Para tanto, a pesquisa de cunho bibliográfico conta com autores como Araújo (2001), White (1994) e, principalmente, Foucault (1979, 1999, 2005, 2006, 2008), dentre outros que permitirão o desenvolvimento da nossa proposta. A análise do tema nos remete aos temas da arqueologia, usado por Foucault para analisar as formações discursivas que individualizam determinado saber e genealogia que possui uma função de analisar as relações de poder e seus efeitos, uma vez que essas relações produzem efeitos e saberes. Nos levando à formação discursiva que seria um conjunto de enunciados que não estão restritos somente aos objetos linguísticos e sim submetidos a outros fatores ideológicos como ciência, religião, etc. Onde podemos concluir que discurso acaba por ser um tipo especial de poder que legitimam e sustentam sistemas de controle.

Palavras-chaves: Análise do Discurso. Formação Discursiva. Michael Foucault.

³² Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal do Pará.

E-mail: custodiox@gmail.com.

³³ Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Pará.

E-mail: anaflaviagomesferreira7@gmail.com.

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

A Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico na trajetória política e social do Brasil, emergindo em um contexto de luta pela democratização após longos anos de repressão e autoritarismo. Este documento não é apenas um conjunto de normas jurídicas; ele encapsula um discurso que reflete as aspirações de uma sociedade ansiosa por reconstruir sua identidade e restaurar seus direitos. A CF/88 simboliza a resistência e a esperança de um povo que busca um futuro mais justo e igualitário, estabelecendo um novo caminho para a cidadania no país.

Neste contexto de transição, a Constituição destaca-se por sua ênfase na proteção dos direitos humanos e na promoção da dignidade da pessoa humana. Com a inclusão de direitos sociais, políticos e culturais, a CF/88 não só reconhece a importância da igualdade, mas também redefine a relação entre o Estado e os indivíduos. Como destaca Pimentel (2020), “a CF/88 redefine a relação entre Estado e indivíduos, promovendo um discurso que prioriza a inclusão e a igualdade”, evidenciando a intenção de construir uma sociedade mais democrática e participativa.

A análise do discurso, particularmente à luz das teorias de Michel Foucault, oferece uma perspectiva crítica para compreender as interconexões entre poder e saber na CF/88. Foucault (1979) argumenta que o discurso é um campo de luta onde diferentes forças sociais se confrontam, e essa dinâmica é palpável na forma como os ideais constitucionais são interpretados e aplicados na prática. A Constituição, portanto, não é apenas um texto normativo; é um espaço onde as lutas sociais e políticas se desenrolam, refletindo as tensões entre os discursos oficiais e as realidades sociais.

Entretanto, a implementação dos princípios consagrados na CF/88 enfrenta diversos desafios. Apesar dos avanços significativos na formalização dos direitos, a realidade cotidiana muitas vezes revela uma discrepância entre o discurso constitucional e as condições sociais. Almeida (2019) enfatiza que “as promessas de direitos contidas na CF/88 frequentemente esbarram nas estruturas de desigualdade que ainda permeiam a sociedade brasileira”. Essa situação ressalta a necessidade de uma análise crítica e contínua das práticas sociais e políticas, a fim de garantir que os ideais constitucionais se tornem realidade.

Assim, esta análise busca explorar a interconexão entre poder, discurso e a Constituição Federal de 1988, à luz das contribuições de Foucault e de outros autores contemporâneos. Ao compreender como as formações discursivas moldam a realidade social e

influenciam a vida dos cidadãos, podemos identificar os desafios e as oportunidades que emergem na luta pela efetivação dos direitos humanos no Brasil. Dessa forma, a Constituição de 1988 deve ser vista não apenas como um documento legal, mas como um campo de disputa onde valores, práticas e identidades se interconectam e se transformam ao longo do tempo.

2 Contextualização da análise do discurso

A análise do discurso é uma abordagem fundamental nas ciências sociais, permitindo uma compreensão mais aprofundada de como a linguagem e os discursos moldam a realidade social. Essa perspectiva se concentra na maneira como os significados são construídos e negociados em contextos específicos, refletindo as dinâmicas de poder subjacentes. Segundo Gee (2014), “a análise do discurso revela como o uso da linguagem não é apenas uma questão de gramática, mas uma prática social que cria e mantém relações de poder”. Essa definição ressalta a importância de investigar não apenas o que é dito, mas como e por que é dito.

Historicamente, a análise do discurso emergiu como uma disciplina multifacetada, influenciada por diversas correntes teóricas, incluindo o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Foucault é um dos principais teóricos que revolucionou essa abordagem, introduzindo conceitos como “formação discursiva” e “poder-saber”. Para Foucault (1979), “o discurso não é apenas uma série de palavras; é uma prática que configura modos de conhecimento e poder”. A partir dessa perspectiva, a análise do discurso se torna uma ferramenta crítica para entender as relações sociais e as estruturas de poder.

A formação discursiva, um conceito central na obra de Foucault, refere-se ao conjunto de enunciados que não estão restritos a contextos linguísticos, mas que são influenciados por fatores sociais, culturais e ideológicos. Segundo Souza (2015), “a formação discursiva é um espaço onde se estabelece a relação entre os enunciados e as práticas sociais, refletindo as condições históricas de seu surgimento”. Essa abordagem amplia a análise para além do texto, permitindo explorar como as ideologias se materializam através da linguagem.

Além disso, a análise do discurso tem se mostrado especialmente relevante em contextos contemporâneos, como a comunicação política e as redes sociais. Autores como Fairclough (2017) destacam que “as práticas discursivas nas mídias sociais não apenas refletem, mas também moldam a opinião pública e as relações de poder”. Portanto, o estudo de discursos políticos em plataformas digitais oferece uma oportunidade única para investigar como a linguagem pode ser utilizada para mobilizar, persuadir e controlar a sociedade.

Em suma, a análise do discurso é uma ferramenta essencial para entender as complexas interações entre linguagem, poder e sociedade. A partir das contribuições de Foucault e autores contemporâneos, como Gee e Fairclough, podemos perceber que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um campo de batalha onde se disputam significados e poder. Essa perspectiva crítica nos convida a questionar as narrativas que dominam nossas sociedades e a explorar as possibilidades de resistência e transformação social.

3 Foucault: a arqueologia e genealogia

Michael Foucault foi historiador, filósofo e crítico literário. Dentre seus estudos abordava a relação entre poder e conhecimento e como estes poderiam ser usados como forma de controle social pelas instituições sociais. Apesar de ser conhecido como um pós-estruturalista e pós-modernista, sempre rejeitou esses títulos (Miller. 1993).

É bastante comum caracterizar a filosofia de Foucault em duas fases distintas, a arqueologia e a genealogia.

Nas palavras de Souza (2015):

Arqueologia é o método empregado por Foucault para analisar as formações discursivas que individualizam determinado saber. Este método é aplicado em suas três primeiras obras, *Histoire de la Folie*, *Naissance de la clinique* e *Les mots et les choses* e trabalhado conceitualmente em seu quarto livro, *L'archéologie du savoir*.

Ainda, o próprio Foucault nos ensina que a arqueologia é um “[...] tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo”, onde busca “reconstituir um campo histórico em sua totalidade, em todas as suas dimensões políticas, econômicas”, pois o problema do autor era “encontrar a matéria que convém analisar, o que constituiu o próprio fato do discurso. [...] descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos” (Foucault. 2006, p. 257-258).

Foucault (2006, p. 257) explica o uso da palavra arqueologia para os seus estudos:

Utilizo a palavra ‘arqueologia’ por duas ou três razões principais. A primeira é que é uma palavra com a qual se pode jogar. Arché, em grego, significa ‘começo’. Em francês, temos também a palavra ‘arquivo’, que designa a maneira como os elementos foram registrados e podem ser extraídos. O termo ‘arqueologia’ remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo.

Da mesma forma, Revel (2015, p. 18) nos explica que “o arquivo representa, portanto, o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados numa época dada e que continuam a existir através da história”. Assim, esses arquivos funcionam como uma descrição dos elementos que agenciem os discursos de determinada época, onde causavam o surgimento ou desaparecimento de enunciados.

Dessa forma, o conceito de genealogia para Foucault (1979, p. 172):

[...] a genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico.

Em vista disso, temos que a genealogia possui uma função de analisar as relações de poder e seus efeitos, uma vez que essas relações produzem efeitos e saberes, com isso tem a sua expressão maior no discurso, onde esta torna-se a unidade de análise Foucault tem os objetos de seu estudo.

Foucault (2006, p. 253) nos traz que:

Eu parto do discurso tal qual ele é! Em uma descrição fenomenológica, se busca deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante; tenta-se encontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante – um pensamento em via de se fazer. O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.

Destarte, se o poder possui essa intrínseca relação com a trama discursiva, demonstrando uma afinidade entre discurso-poder-saber que produzirão efeitos na própria trama social, um saber manifestado em um discurso legitimado por algum poder.

Embora ambos os métodos compartilhem o objetivo de analisar discursos, suas abordagens e focos são distintos. A arqueologia tende a ser mais descritiva, concentrando-se na análise das estruturas que sustentam os saberes, enquanto a genealogia é mais crítica e dinâmica, explorando as interações entre poder e discurso. Como observa Fairclough (2017), “a combinação dessas abordagens enriquece a análise do discurso ao considerar tanto as condições de possibilidade quanto as condições de exercício do poder”. Essa interdependência é essencial para uma análise mais robusta das práticas sociais.

Em resumo, a comparação entre arqueologia e genealogia revela a profundidade e a riqueza das contribuições de Foucault para a análise do discurso. Enquanto a arqueologia foca nas condições históricas que possibilitam a emergência de discursos, a genealogia investiga as relações de poder que moldam essas práticas. Juntas, essas abordagens oferecem uma ferramenta crítica poderosa para analisar como os discursos não apenas refletem, mas também moldam a realidade social, contribuindo para a construção de conhecimentos e identidades.

4 Da formação discursiva e discursos

Em sua obra *L'archéologie du savoir* (1969), Foucault nos ensina que a formação discursiva (FD) se situa a partir de certas simetrias do tipo de ordem, correlação, funcionamento e transformação. Para o filósofo, a FD é um conjunto de enunciados que não estão restritos somente aos objetos linguísticos³⁴ e sim estariam “submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc”. Dessa forma, para Foucault, teria a FD sempre teria relação com algum campo do saber.

O próprio autor nos traz uma definição do que seria a FD:

Todo este jogo de relações constitui um princípio de determinação que admite ou exclui, no interior de um discurso dado, um certo número de enunciados [...]; uma formação discursiva não ocupa todo o volume possível que lhe abrem de direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; é essencialmente lacunar e isto pelo sistema de formação de suas escolhas estratégicas.

Daí que, retomada, colocada e interpretada em uma nova constelação, uma formação discursiva dada pode fazer aparecer novas possibilidades.

Podemos perceber que a FD revela que as condições de produção do discurso são intrínsecas ao próprio discurso, não estão além ou aquém dele, é na própria estrutura da formação discursiva que se pode apreender suas intenções e os termos de sua formação. Logo, é ele que possibilita ao sujeito consolidar o seu discurso, nos fazendo perceber que o sujeito não somente materializa a ideologia, mas como é o responsável pelo agenciamento de seus sentidos.

Ao partir para análise da FD, Foucault (2008, p. 93) propõe que:

[...] a análise do discurso tem uma finalidade completamente diferente [da análise do pensamento]: trata-se de apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas

34 Saussure, em seu livro *Curso de Linguística Geral* (1975) afirma que “a lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”. Essa afirmação foi de extrema importância para os postulados do estruturalismo.

correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui [...] A questão própria da análise do discurso poderia ser formulada da seguinte maneira: qual é essa irregular existência que emerge no que se diz – e em nenhum outro lugar? No que se diz – e em nenhum outro lugar?

Em uma breve leitura, podemos constatar que para estudar a análise do discurso, devemos nos atentar quanto ao que cerca o discurso, ora, se não são essas características que a demarcam, sejam elas vindas de outros enunciados ou da própria vivência do falante.

Contudo, Foucault (1996, p. 135) relaciona o conceito de enunciado de forma de: “Um enunciado pertence a uma formação discursiva como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”.

O autor continua nos ensinando que:

A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (Foucault, 1969, p. 135).

Dessa forma, temos que o discurso não é somente um emaranhado de palavras, mas sim um modo de pensamento, o discurso, através das redes de enunciados ou das relações, tornará possível a existência dos significantes.

Porém, estes conceitos expostos nos abrem um questionamento, o que seria o discurso?

Isso denota a que o discurso será “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 1969).

Para Japiassú (1996), “o discurso não é uma simples sequência de palavras, mas um modo de pensamento que se opõe à intuição”. Interessante que o dicionário Houaiss³⁵ define, dentre outros significados, a palavra “discurso” como: “série de enunciados significativos que expressam formalmente a maneira de pensar e de agir e/ou as circunstâncias identificadas com um certo assunto, meio ou grupo”. O que nos faz entender que independente da sociedade onde esteja inserida, os discursos sempre serão influenciados pelos fatores culturais estabelecidos, tendo esse caráter político.

35 Conforme visto em: <https://houaiss.uol.com.br>. Último acesso em: 27 de jan. de 2018.

Não é difícil de se observar este fenômeno, basta olhar os discursos de uma comunidade religiosa onde veremos que as pessoas buscam encontrar as respostas que procuram nas suas crenças, divindades ou forças superiores. Ainda, como exemplo, podemos citar as instituições de caráter científico, onde somente poderão elaborar os seus discursos quando obtiverem as provas científicas de que necessitam, sob a pena de não passarem de meras especulações e teorias.

E é justamente nesse ponto que Foucault (1969) define que o discurso é empregado como: “Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

Portanto, vemos que os discursos são formados em função daquelas condições já estabelecidas pelas entidades sociais.

Interessante são as anotações de Lecourt (1980, p. 91) sobre as relações discursivas, vejamos:

As relações discursivas não são internas ao discurso, não são ligações que existem entre os conceitos e as palavras, frases ou proposições; mas também não lhe são igualmente externas, não são «circunstâncias» exteriores que fariam pressão sobre o discurso; pelo contrário, elas determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder discorrer sobre certos objetos, para poder trabalhar, nomear, analisar, classificar, explicar, etc.

Fica claro para Lecourt que essas relações discursivas são aquelas que vão prover a união do discurso com um objeto específico, contextual e/ou cotidiano do falante.

Conforme já abordamos anteriormente, o discurso não é somente um pensamento travestido de signos, dito por um sujeito. Mas sim que “o discurso é um meio de comunicar signos, traduzir experiências e transmiti-las como relatos fiéis da realidade (meio de representação do pensamento)” (Araújo. 2001, p. 195).

Araújo (2001, p. 196) continua nos esclarecendo que:

Analisar o discurso não é interpretá-lo para chegar no seu âmago, isto é, ‘o que realmente se quis dizer’ (sentido literal). Os discursos não possuem âmago, não são um conjunto de significantes. São séries de acontecimentos que a ordem do saber produz e controla, conforme as diversas e variáveis circunstâncias.

Consequência, é que ao analisar um discurso, estaremos de frente com aquelas experiências que lhe deram origem, onde será atribuído um valor a esse discurso e a sua estreita relação com ideologia que lhe perpetuou.

Compreendemos a “ideologia” como o aspecto dominante de uma determinada classe na sociedade. Na diversidade da vida em sociedade, são diversas as ideologias criadas por estas, é a forma pela qual ela representa a ordem social, portanto, a linguagem acaba por ser determinada, dentre outros fatores, pela ideologia.

Aliás, esse conceito é o dado pelo autor (Hall, 1996, p.26), senão vejamos:

Por ideologia, refiro-me às estruturas mentais – as linguagens, os conceitos, as categorias, imagens do pensamento e os sistemas de representação que diferentes classes e grupos sociais desenvolvem com o propósito de dar sentido, definir, simbolizar e imprimir inteligibilidade ao modo como a sociedade funciona.

Por fim, Araújo (2001, p. 196) defende que o discurso gera “um tipo especial de poder, que reforça e reconduz os poderes hegemônicos do Estado e da economia até as relações mais tênues, como por exemplo, a que constitui entre médico e paciente, entre juiz e criminoso [...]”.

A autora continua a abordagem nos dizendo que:

O poder relacional, microfísico, não opera exclusivamente pela dominação, pela emasculação de forças, pela imposição de alto a baixo, senão que cria, inventa, produz, não classes oprimidas (o que não significa que não haja classes oprimidas), e sim indivíduos examinados, medicalizados, psicologizados, normalizados. Trata-se de um poder que funciona por meio de discursos, de tecnologias e regras que legitimam e sustentam sistemas de controle (Araújo. 2001, p. 196).

Dessa forma, temos que os meios de controle que oferecem um maior grau de eficácia são aqueles que se baseiam nos modos de produção de conhecimento e verdade acerca do indivíduo, de construir uma subjetividade, através de discursos legitimados pela vontade da verdade. Logo, os macros poderes do Estado, da mídia, da economia, são reconduzidos através dos micros poderes das disciplinas, até a mais ínfima e tênue das relações sociais (Araújo, 2001, p. 196).

5 Relações de poder e saber: a interconexão entre poder e discurso

A análise das relações entre poder e discurso é central na obra de Michel Foucault, que argumenta que o discurso não apenas reflete, mas também produz e sustenta relações de poder. Foucault (1979) afirma que “onde há poder, há resistência”, enfatizando que o discurso é um campo de luta onde diferentes forças sociais se confrontam. Essa perspectiva sugere que o discurso é um meio através do qual o poder se exerce e se manifesta, moldando identidades

e práticas sociais. Assim, a análise do discurso se torna uma ferramenta vital para entender como as relações de poder se estabelecem e se perpetuam na sociedade.

Um aspecto crucial dessa interconexão é como o discurso configura o que é considerado verdadeiro e legítimo. Segundo Fairclough (2017), “os discursos não apenas comunicam informações, mas também constroem significados e valores que influenciam a percepção do mundo”. Essa construção de significados está profundamente ligada às estruturas de poder, uma vez que aqueles que detêm o controle dos discursos têm a capacidade de moldar a realidade social. Por exemplo, em contextos políticos, os discursos utilizados por líderes e instituições não apenas informam, mas também legitimam práticas e políticas que podem impactar diretamente a vida das pessoas.

Além disso, a análise do discurso revela como os discursos operam em diferentes esferas sociais, como na educação e na saúde. Em ambientes educacionais, por exemplo, o discurso pedagógico pode reforçar hierarquias sociais e perpetuar desigualdades. Segundo Apple (2004), “os currículos e as práticas pedagógicas são impregnados de ideologias que moldam as identidades dos alunos e o seu entendimento de si mesmos e do mundo”. Essa relação entre discurso e poder sugere que a educação não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde as relações de poder são constantemente negociadas e reconfiguradas.

Na área da saúde, os discursos médicos desempenham um papel semelhante ao estabelecer normas e padrões que definem o que é considerado saudável ou doente. Foucault (2006) argumenta que “a medicina é um discurso que não apenas trata, mas também regula a vida das pessoas”. Essa regulação é muitas vezes invisível, mas suas implicações são profundas, afetando a forma como os indivíduos percebem suas próprias condições de saúde e bem-estar. A análise crítica desses discursos pode revelar como as práticas médicas estão ligadas a interesses econômicos e políticos, questionando quem realmente se beneficia dessas definições.

Portanto, a interconexão entre poder e discurso é um campo fértil para a análise crítica nas ciências sociais. A obra de Foucault e as contribuições de autores contemporâneos, como Fairclough e Apple, mostram que o discurso não é apenas um meio de comunicação, mas um mecanismo pelo qual o poder é exercido e contestado na sociedade. Essa compreensão é essencial para analisar como as narrativas dominantes moldam nossas percepções e práticas, e para identificar os espaços de resistência onde novas vozes e significados podem emergir.

6 Discurso e ideologia na constituição federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 representa um marco significativo na história do Brasil, não apenas por seu conteúdo jurídico, mas também pelas formações discursivas que ela reflete. Após um período de ditadura militar, a CF/88 emergiu em um contexto de intensa luta pela democracia e pelos direitos humanos. Segundo Santos (2018), “a Constituição não é apenas um conjunto de normas, mas um discurso que consolida valores e ideais de uma sociedade que busca reconstruir sua identidade”. Nesse sentido, a CF/88 é um documento que encapsula as aspirações de um país em transição, refletindo uma nova ordem política e social.

Um dos aspectos mais relevantes da CF/88 é sua forte ênfase na proteção dos direitos humanos. A inclusão de direitos sociais, políticos e culturais no texto constitucional não apenas reconhece a dignidade humana, mas também estabelece um novo padrão de cidadania. Como afirma Pimentel (2020), “a CF/88 redefine a relação entre Estado e indivíduos, promovendo um discurso que prioriza a inclusão e a igualdade”. Essa mudança discursiva é fundamental, pois não apenas legitima a prática de direitos, mas também molda as expectativas da sociedade em relação ao papel do Estado na proteção desses direitos.

Entretanto, a aplicação dos princípios consagrados na CF/88 enfrenta desafios significativos. Apesar do avanço na formalização dos direitos, a prática cotidiana muitas vezes revela uma discrepância entre o discurso constitucional e a realidade social. Segundo Almeida (2019), “as promessas de direitos contidas na CF/88 frequentemente esbarram nas estruturas de desigualdade que ainda permeiam a sociedade brasileira”. Isso indica que, embora a Constituição tenha estabelecido um discurso progressista, as práticas sociais e políticas ainda lutam para alcançar as aspirações contidas em seu texto.

Em síntese, a Constituição Federal de 1988 é uma expressão de um novo discurso que visa garantir direitos humanos e promover a democracia no Brasil. No entanto, a análise crítica desse discurso revela que a implementação desses direitos enfrenta desafios contínuos. A obra de Foucault sobre o poder e o discurso nos ajuda a entender como as formações discursivas moldam a realidade social, ressaltando a importância de continuar a luta pela efetivação dos direitos consagrados na CF/88. Assim, a Constituição deve ser vista não apenas como um documento legal, mas como um campo de disputa onde ideais e práticas sociais se encontram e se confrontam.

7 Considerações finais

As análises de Michel Foucault sobre poder e discurso oferecem uma lente crítica para compreender a Constituição Federal de 1988 e suas implicações na sociedade brasileira. Ao emergir em um período de transição política, a CF/88 representa não apenas um marco normativo, mas também um discurso que reflete as aspirações de um país em busca de democracia e justiça social. A ênfase nos direitos humanos e na cidadania redefine a relação entre Estado e indivíduos, estabelecendo um novo padrão que busca promover a inclusão e a igualdade.

Entretanto, a implementação dos ideais consagrados na Constituição enfrenta desafios significativos, evidenciando a discrepância entre o discurso e a realidade. Apesar das promessas contidas no texto constitucional, as estruturas de desigualdade ainda permeiam a sociedade brasileira, dificultando a efetivação dos direitos. Essa situação ressalta a importância de um olhar crítico sobre as práticas sociais e políticas, à luz das formações discursivas que moldam as expectativas da população e a atuação do Estado.

Em suma, a análise da CF/88 à luz das teorias de Foucault revela a complexidade das interações entre discurso, poder e sociedade. A Constituição deve ser entendida como um campo de disputa onde ideais e práticas se confrontam, e onde a luta pela efetivação dos direitos humanos continua a ser um desafio central. Portanto, é fundamental que a sociedade civil e as instituições permaneçam vigilantes e ativas na promoção dos valores consagrados na CF/88, garantindo que o discurso constitucional se traduza em ações concretas que beneficiem todos os cidadãos.

Referências

- ALMEIDA, Ricardo. **Direitos Humanos e Desigualdade no Brasil: Um Desafio Contemporâneo**. São Paulo: Editora XYZ, 2019.
- APPLE, Michael W. **Ideology and Curriculum**. 3. ed. New York: Routledge, 2004.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Linguagem e realidade: do signo ao discurso**. 2001. Tese (doutorado). Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Paraná.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. 3. ed. Harlow: Pearson Education, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. **Diálogo sobre o poder**. In: DITOS e ESCRITOS IV: Estratégia, Poder - Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 257.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Verdade e poder**. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 1-14.
- GEE, James Paul. **How to do discourse analysis: a toolkit**. Nova Iorque: Routledge, 2014.
- GOLDER, Ben. **Foucault and the Politics of Rights**. New York: Routledge, 2015.
- HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LECOURT, Dominique. **Para uma crítica epistemológica**. Lisboa: Assírio & Alvim Editores, 1980.
- MILLER, James. **The Passion of Michel Foucault**. New York: Simon and Schuster, 1993.
- PIMENTEL, Ana. **A Constituição de 1988 e a Construção da Cidadania**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2020.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 7. ed. Trad. de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blickstein. São Paulo: Cultrix, 1975.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

SANTOS, João. **A Constituição de 1988: História e Impacto Social**. Brasília: Editora Federal, 2018.

SOUZA, Thana Mara. **A arqueologia e seu rompimento: a necessidade de uma genealogia e o aparecimento das relações de poder no pensamento de Michel Foucault**. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/mirabilia/mirabilia_a2015m1-6n20/mirabilia_a2015m1-6n20p391.pdf. Acesso em: 05 set. de 2025.

WHITE, Hayden. **Teoria literária e escrita da história**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1994.

“AMOR E CIRCO”: ANOTAÇÕES SOBRE A NARRATIVA MEMORIALÍSTICA DE WALDIR BORGES

Alessandra Sousa Mesquita (UFPA)³⁶
Danieli dos Santos Pimentel (FALE-UFPA)³⁷

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar, sob uma perspectiva da teoria literária, aspectos da narrativa memorialística presentes no conto “Amor e Circo”, de Waldir Emanuel Pena Borges, escritor de Breves-Marajó e integrante da coletânea “Narrativas Dessas Bandas de Cá” (2023), publicação composta por escritores da cidade de Breves, do arquipélago do Marajó. Dessa maneira, o conto navega pelas recordações de infância do narrador, vividas na década de 1970, durante a chegada do primeiro circo à cidade de Breves, episódio marcante que rememora não apenas uma experiência individual, mas também as memórias compartilhadas entre as crianças do lugar. A pesquisa partirá da compreensão de que a memória individual está diretamente relacionada aos contextos sociais nos quais o sujeito está inserido, conforme proposto por Halbwachs (2006), e de que o processo de recordar envolve reconstruções mediadas pela linguagem e pela temporalidade, segundo os apontamentos de Ricoeur (2007). Com base nesse veio teórico, a análise buscará observar de que maneira o conto ressignifica as experiências passadas por meio da linguagem literária, revelando aspectos da identidade do narrador e de seu pertencimento cultural ao contexto em que está inserido. Além dos referenciais do campo da memória, no conto em análise, a escrita do escritor brevense dialoga com as teorias da prosa memorialística como Lejeune (1975) e Rocha (1980), entre outros estudiosos desse campo.

Palavras-chave: Literatura. Conto. Memorialístico.

³⁶ Licencianda em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus do Marajó-Breves (CUMB). Email: mesquitaalessandra46@gmail.com.

³⁷ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó-Breves e coordenadora do Projeto de pesquisa O Marajó das Letras: por uma história da literatura brevense. E-mail: danielipimentel2013@gmail.com.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

A arte de rememorar e registrar experiências é uma prática antiga e tão celebrada entre os gregos, a *mnemotécnica* que deriva de *mnéme*, (memória), a arte da memória era uma prática comum da Grécia Antiga. Na Grécia, a memória era tão valorizada que foi personificada na figura de divina de *Mnemosyne*, deusa da memória e mãe das musas, protetora da Arte e da História. Graças à deusa da memória, os poetas e adivinhos podiam acessar e narrar o passado.

Essa presença mítica demonstra o quanto a memória era vista como fundamento da cultura grega, pois, sem ela, não haveria relatos dos feitos heroicos, nem poesia, nem o repasse dos valores coletivos.

Nesse sentido, Jean-Pierre Vernant (1990), em *Mito e pensamento entre os gregos*, ressalta que o mito desempenha uma função essencial de preservação e transmissão de experiências coletivas, sendo uma forma de memória social. Para os gregos, narrar mitos não era apenas relatar feitos divinatórios ou heroicos, mas também reinterpretar o passado de modo a conferir-lhe um sentido no presente, atualizá-lo. Assim, conforme esta leitura, a mitologia constitui um sistema de pensamento que organiza valores, crenças e práticas culturais, funciona como repositório vivo da memória coletiva de um povo. A oralidade, nesse contexto, é um instrumento fundamental: ela garante a permanência da tradição, ao mesmo tempo em que atualiza as narrativas de acordo com as necessidades de cada geração.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Halbwachs (2006), quando afirma que “a memória individual, mesmo quando parece isolada, está sempre apoiada sobre quadros sociais”. Tanto na tradição grega quanto na teoria sociológica moderna, a memória se apresenta como fenômeno social, moldado por grupos e contextos históricos. O mito, para Vernant, é a materialização simbólica dessa memória coletiva; já para Halbwachs, a recordação só pode existir porque o indivíduo está inserido em uma rede de significados compartilhados.

Dessa forma, ao relacionar Vernant e Halbwachs, percebe-se que a memória ultrapassa a esfera da subjetividade e se afirma como prática de coesão cultural. Na antiguidade, recordar era também um modo de pertencer: manter vivos os feitos do passado, transmiti-los e reinterpretá-los, prática responsável por assegurar a continuidade da identidade social e cultural.

Essa perspectiva permite compreender a memória não como um arquivo individual, mas como fenômeno construído nas relações com os grupos sociais. Essa herança grega também é reflexo nas primeiras narrativas. Como as epopeias atribuídas a Homero que guardava as experiências preservando a oralidade e a escrita. As histórias entrelaçavam lembranças pessoal, tradição e idealização do passado. Uma forma de mostrar que as raízes da narrativa memorialística está presente na parte da memória, e, que por sua vez, é um exercício dinâmico de vivências e identidades.

No Brasil, a literatura memorialística está presente em diferentes gêneros narrativos, seus traços são encontrados em escritores, como Machado de Assis, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Cyro dos Anjos, Érico Veríssimo, Pedro Nava, Guimarães Rosa, entre outros. Na poesia brasileira poetas como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Manuel de Barros também se apropriaram dos recursos memorialistas. Na literatura francesa a obra de Marcel Proust é sempre lembrada como uma das mais representativas desse gênero, registrando experiências individuais, sensoriais e coletivas, utilizando a memória como instrumento literário para refletir sobre o passado e a subjetividade das relações sociais.

Dentro desse contexto, a matéria que está sob análise é o conto, “*Amor e Circo*”, de Waldir Emanuel Pena Borges, com um dos textos representativos da literatura memorialística contemporânea. No âmbito da literatura se destaca como cronista, contista, poeta e memorialista. Nasceu em 15 de dezembro de 1962 na Vila Santa Cruz, no rio Tajapurú, no município de Breves, no Marajó. É filho de Pedro Lobato Borges e Maria Cacilda Pena Borges.

Além de dedicar-se à pena literária, exerce a profissão docente, o seu amor pela literatura se consolidou com a formação em Letras pela Universidade Federal do Pará, no ano de 2014, sendo formado em Geografia pela mesma universidade em 2006. Possui pós-graduação em Sociedade, Cidadania e Políticas. Atualmente, é professor do Colégio Santo Agostinho de Breves e efetivo da Secretaria de Estado de Educação (PA). Recentemente, tornou-se membro Academia Brevense de Letras (ABL), sendo também um de seus fundadores.

O livro *Frumento com joio* é de 2020 (Editora Folheando, Belém) é seu primeiro livro de poemas publicado. Em seguida, no ano de 2023, integra o *Breves Histórias - I Antologia da Academia Brevense de Letras* (Editora Veloso, Gurupi-TO). E, em 2023 é um dos escritores de *Narrativas dessas bandas de cá* (Editora Tocantins, Palmas-TO), livro que contém textos de outros escritores e escritoras brevenses.

No ano de 2025, juntamente com a escritora Rita Sanches, foi um dos escritores homenageados no VII Colóquio de Letras organizado pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB), com o tema O Marajó de todas as letras: educação, arte e cultura. Neste mesmo ano, a VIII Feira do Livro Brevense homenageou o escritor.

A saber, o conto que é objeto deste estudo faz parte da coletânea *Narrativas dessas bandas de cá* (2023). Em termos de enredo, o texto literário revisita um episódio da infância do narrador, o ano de 1972, destacando a chegada do primeiro circo à cidade de Breves, um evento cultural que marcou profundamente a experiência da personagem, especialmente, a memória infantil, os primeiros anseios de um menino em sua fase de descobertas.

Conceitualmente, a literatura memorialística é um gênero literário que se dedica ao registro de experiências pessoais e coletivas, transformando memórias individuais em narrativas que possuem significado literário e cultural, conferido a esse material narrado um valor simbólico e subjetivo. Esse ramo da literatura combina memórias do passado com escolhas narrativas que conferem coerência e profundidade à experiência literária, permitindo ao leitor compreender não apenas os fatos, mas também o ponto de vista do narrador e o contexto social em que ele se insere.

Esse gênero surgiu na Europa no século XIX, especialmente durante o período do Romantismo, quando os escritores começaram a documentar suas vivências e percepções vividas, servindo-se da introspecção, valorizando a subjetividade e o registro de experiências pessoais como fonte de conhecimento e reflexão. No Brasil, a literatura memorialística ganhou destaque a partir do final do século XIX e se consolidou ao longo do século XX, contribuindo para a preservação de memórias culturais e históricas e para a construção de identidades sociais em diferentes contextos regionais. A esse exemplo, escritores, como Machado de Assis, Clarice Lispector e Guimarães Rosa, exploraram o registro de experiências individuais e coletivas, utilizando a memória como instrumento literário para refletir sobre o passado, a subjetividade e as relações sociais entram como eixo dominante.

Paralelamente, a literatura memorialística também se desenvolveu em regiões como a Amazônia, na voz de autores como De Campos Ribeiro, Eneida de Moraes, Lindanor Celina, Maria Lúcia Medeiros, entre outros. Na contemporaneidade, no contexto da Amazônia marajoara, o escritor Waldir Borges recria a experiência memorialista, nessa linha, seus textos registram vivências locais, fortalecem a cultura regional e descrevem as tradições e experiências afetivas das comunidades.

Por esse viés, o estudo do conto em questão “*Amor e Circo*” é um exemplo significativo da literatura memorialística contemporânea. Publicado na coletânea *Narrativas Dessas Bandas de Cá* (2023), o conto revisita episódios da infância do narrador, idos de 1972, destacando a chegada do primeiro circo à cidade, evento que marcou profundamente a comunidade local. A narrativa evidencia como experiências individuais se conectam com memórias coletivas, permitindo que o leitor perceba o entrelaçamento entre vivências pessoais, cultura regional e pertencimento social. O conto demonstra que a memória, ao ser transformada em narrativa literária, não apenas registra o passado, mas também cria sentido e fortalece vínculos afetivos e culturais.

A análise do referido conto será realizada sob a perspectiva da teoria literária, que permite compreender como a memória é estruturada e ressignificada por meio da linguagem e da narrativa. Nesse contexto, a memória não é considerada apenas um registro factual do passado, mas um recurso narrativo mediado pelo tempo e pela linguagem, que possibilita ao autor reconstruir experiências, selecionar eventos significativos e transmitir emoções e percepções de maneira organizada. Assim, o conto funciona simultaneamente como relato de experiência e como obra literária, articulando memória individual e coletiva, passado e presente, ficção e realidade. A narrativa do autor revela escolhas literárias precisas, como a organização temporal dos acontecimentos, o ponto de vista narrativo e a seleção de episódios, que contribuem para a construção de sentido e identidade cultural.

A perspectiva teórica da categoria memória se sustenta em Maurice Halbwachs (2006), Paul Ricoeur (2007), Philippe Lejeune (1975), Clara Rocha (1980) e outros pesquisadores. Em primeiro lugar, Halbwachs enfatiza que a memória individual está sempre inserida em quadros coletivos de memória, ou seja, grupos sociais que moldam a forma como lembramos e interpretamos o passado. Autores como Ricoeur destacam que a memória envolve reconstrução e interpretação, mediada pela linguagem e pelo tempo, e que o esquecimento cumpre funções importantes no processo de recordação, influenciando a forma como o passado é ressignificado. Em seguida, Lejeune, no âmbito do conceito de pacto autobiográfico, estabelece uma relação de confiança entre autor e leitor em relação à veracidade das experiências narradas, ainda que passíveis de reconstrução literária. Por último, Rocha contribui com reflexões sobre a prosa memorialística, enfatizando a articulação entre memória, identidade e mediação afetiva textual.

Ao analisar “*Amor e Circo*” à luz desses estudos, é possível perceber como Borges utiliza a memória para construir o sentido ficcional, revelar a identidade cultural e aproximar

o leitor da experiência coletiva da infância em Breves. O conto demonstra que as memórias individuais, ao serem narradas, tornam-se patrimônio literário e cultural, estabelecendo diálogos entre passado e presente, individual e coletivo, realidade e ficção. Dessa forma, a literatura memorialística se apresenta como instrumento de preservação histórica, de expressão afetiva e de construção de identidade, especialmente em contextos regionais pouco explorados pela literatura brasileira.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de compreender o papel da memória literária na construção de identidade cultural, na mediação entre experiências pessoais e coletivas e na valorização de narrativas amazônicas contemporâneas. A análise busca evidenciar que a memória, quando transformada em narrativa literária, não apenas preserva o passado, mas também recria significados, contribuindo para o fortalecimento da cultura local e para a reflexão das experiências humanas.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise; em seguida, discutem-se questões relacionadas à memória individual, à linguagem e à temporalidade na narrativa; depois, examina-se o narrador e a construção do conto “*Amor e Circo*”; em seguida, realiza-se a análise detalhada do conto; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, destacando a importância da memória literária na identidade cultural e na literatura amazônica contemporânea.

2 Da escolha teórica

Philippe Lejeune, ao propor o conceito de pacto autobiográfico, inaugura uma chave de leitura fundamental para compreender a literatura memorialística. Para o autor, toda narrativa de si estabelece um compromisso tácito com o leitor, em que autor, narrador e personagem principal convergem em uma identidade referencial. Esse “pacto”, entretanto, não significa a ausência de ficção, mas cria um horizonte de expectativas que confere credibilidade à narrativa. Em “*Amor e Circo*”, de Borges, esse movimento é perceptível na maneira como o narrador recupera cenas da infância em Breves, construindo uma memória que se apresenta como testemunho e, ao mesmo tempo, como elaboração estética/literária. A identidade narrativa que emerge do texto não é reflexo puro da realidade, mas resultado da seleção e da organização das lembranças convertidos em uma linguagem literária, passagem do acontecido para a ficcionalização do fato, nesse eixo dominante, as memórias e a infância se entrelaçam. Para tanto, o conto não pode ser lido apenas como um registro documental,

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

mas como uma construção de um “eu” que afirma sua existência por meio da palavra, transformando a experiência em literatura e conferindo densidade ao vivido.

Maurice Halbwachs, por sua vez, aprofunda a compreensão da memória ao concebê-la como fenômeno das coletividades. Para o sociólogo, não existe memória isolada, pois todo ato de recordar está ancorado em quadros sociais de referência que sustentam e orientam as lembranças. A memória individual só adquire consistência porque se fundamenta nas tradições, signos e interações comunitárias que constituem o tecido social.

No conto de Borges, a chegada do circo em 1972 é narrada não apenas como episódio pessoal, mas como acontecimento que mobiliza a cidade inteira, mostrando a euforia das crianças breveses em meio ao universo circense. Em outras palavras, o narrador revisita quadros e cenas de sua infância em diálogo com a coletividade, demonstrando que a lembrança ganha força justamente por estar partilhada. Nesse contexto, o circo, então, adquire o valor de símbolo cultural e afetivo, capaz de condensar uma experiência comunitária em forma literária memorialística. A narrativa confirma, assim, a tese halbwachiana de que recordar é “um ato social”, já que a memória só se sustenta pela partilha e pela tradição.

Essa dimensão coletiva da memória encontra ressonância nas reflexões filosóficas de Ricoeur, que compreende o recordar não como reprodução literal do passado, mas como processo de reorganização, ressignificação e até mesmo de esquecimento. Para o autor, a memória é seletiva e só alcança sentido pleno quando estruturada em forma narrativa. Em sua teoria da tríplice mimese, a experiência vivida (pré-figuração) se transforma em narrativa (configuração) e é posteriormente reinterpretada pelo leitor (refiguração).

Essa visão ilumina e inspira a leitura realizada em “*Amor e Circo*”, ou seja, ao evidenciar como o episódio de 1972 é revivido pelo narrador, transformado em experiência literária, e, em seguida, reinterpretado pelo público que o recebe. Assim sendo, Borges não se limita a registrar um acontecimento, mas o reinscreve no presente, conferindo-lhe novos significados e promovendo uma ponte entre temporalidades distintas. Assim, a memória se torna mais do que lembrança: torna-se ato criador que articula passado, presente e futuro.

Em contrapartida, Rocha (1980) complementa essas discussões ao enfatizar a dimensão estética da prosa memorialística. No entender da autora, esse gênero não deve ser reduzido à preservação de fatos, mas compreendido como “espaço literário no qual vivência e ficção se entrelaçam”. As lembranças, ao serem reelaboradas literariamente, adquirem densidade simbólica, subjetiva e cultural, ultrapassando o âmbito pessoal e constituindo-se como patrimônio coletivo. Em “*Amor e Circo*”, a infância narrada é transformada em

experiência estética, que valoriza a tradição cultural amazônica e reafirma identidades. A chegada do circo não se apresenta apenas como memória individual, mas como metáfora de pertencimento e herança afetiva, em que a escrita atua como guardiã de uma memória cultural. Nesses termos, Borges se adapta, ao que proposto pela tese de Rocha, ou seja, ao entendimento que a prosa memorialística é “espaço de mediação entre lembrança e criação, em que a memória, ao ser literariamente reelaborada, cumpre também uma função estética e cultural”.

Dessa forma, as contribuições de autores como Lejeune, Halbwachs, Ricoeur e Rocha oferecem um quadro teórico sólido para compreender como em “*Amor e Circo*” a memória, a identidade e a cultura se relacionam. Por essa ótica, a narrativa de Borges se afirma como espaço de entrelaçamento entre subjetividade e coletividade, lembrança e esquecimento, vivência e estética, consolidando-se como exemplo da força literária da memória na afirmação de identidades e na preservação de heranças culturais.

3 Análise do conto

*“Vai, vai, vai começar a brincadeira
Tem charanga tocando a noite inteira
Vem, vem, vem ver o circo de verdade
Tem, tem, tem picadeiro e qualidade”*

(Voz de Nara Leão)

*“Ééééé!... Ecoava no ar, como se o mundo
inteiro se preparasse para um
acontecimento maior.”*

(Borges, 2015, p. 12).

O conto “*Amor e circo*” pode ser lido como uma narrativa memorialística que associa recordações da infância à experiência estética e afetiva da chegada do circo à cidade de Breves. A memória do narrador-personagem reconstrói um espaço-tempo marcado pela simplicidade do cotidiano ribeirinho, ressignificado pela grandiosidade do espetáculo circense, que aparece como metáfora de encantamento, descoberta e iniciação à vida social: “As ruas enchiam-se de moleques correndo, anunciando em coro: o circo chegou!” (Borges, 2015, p. 13).

Do ponto de vista temático, o texto articula duas dimensões centrais: a memória coletiva e a experiência individual. A memória coletiva se expressa na descrição das ruas

cheias de crianças, da expectativa popular em torno da montagem das lonas e do alvoroço causado pela notícia da chegada do circo, o que remete ao conceito de memória de Halbwachs (2006), segundo o qual as lembranças individuais são sempre atravessadas por quadros sociais que as legitimam. Já a memória individual emerge nas percepções sensíveis do narrador, que recorda “a ansiedade de juntar as moedinhas para comprar o ingresso” (Borges, 2015, p. 14), o fascínio pelo espetáculo e o impacto da primeira experiência diante do circo presentes no trecho que se segue: “Meu passaporte para a felicidade estava carimbado: era o bilhete do Gran Circo Transguará.” (Borges, 2015, p. 15).

Em termos estéticos, Borges emprega recursos narrativos que oscilam entre a descrição lírica e a oralidade popular. O ritmo textual é marcado pela repetição de expressões de exaltação, como “Ééééé!”, que reproduzem o entusiasmo coletivo e transportam o leitor para o universo sonoro da infância. Ao mesmo tempo, metáforas como “passaporte para a felicidade” e “devaneio senil” revelam a mescla de ingenuidade infantil e maturidade reflexiva que permeia o texto. Essa relação entre passado e presente estabelece um pacto autobiográfico (Lejeune, 2008), no qual o narrador procura conferir veracidade à sua narrativa, ainda que atravessada por elementos de fabulação, em outro trecho do conto, lê-se o sentido de “fabulação” nas palavras do narrador: “Quando o mastro maior se ergueu e a lona se abriu, parecia que o céu havia descido à terra.” (Borges, 2015, p. 16).

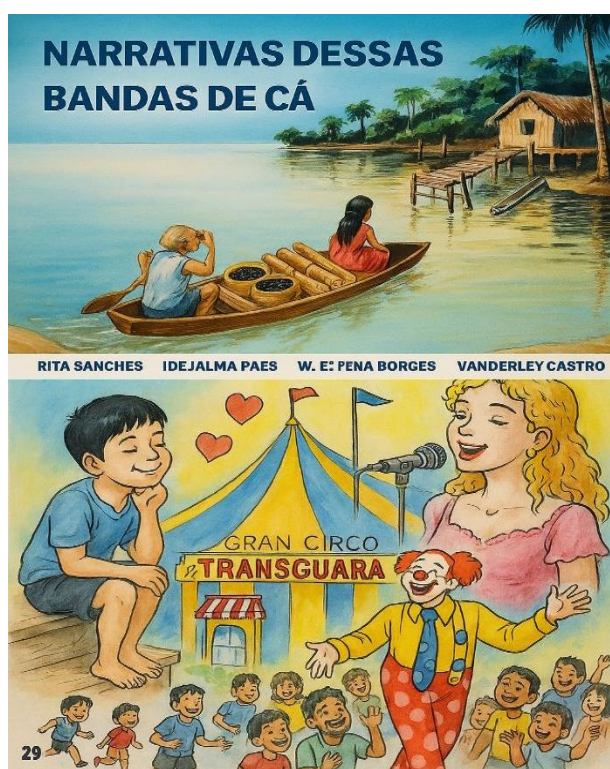
Visto por outra ótica, a dimensão cultural é outro eixo fundamental para compreender o conto. O circo, aqui, não é apenas entretenimento, mas instituição social e simbólica, capaz de mobilizar afetos, reunir coletividades e marcar gerações. No Brasil, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, o circo popular itinerante representava um espaço de sociabilidade e de acesso à arte em localidades periféricas (Silva, 2012). E por assim dizer, no conto, de Borges essa “função social” aparece de modo emblemático, pois a chegada do Gran Circo Transguará é narrada como um acontecimento extraordinário, fator que rompe a “ordem” e a rotina da cidade, reforçando o encanto do narrador, o primeiro amor juvenil, experiência que ganha densidade na passagem adiante: “E lá estava ela, com cachinhos dourados que brilhavam sob as luzes, sorrindo ao som de ‘Beijinho Doce’” (Borges, 2015, p. 17).

No plano da subjetividade, o texto explora ainda a iniciação amorosa do narrador personagem, sugerida pela fascinação por uma jovem artista circense. A lembrança dessa figura feminina, marcada pela canção que embalava o espetáculo, associa amor e espetáculo, articulando o desejo com a fantasia. Essa construção remete à noção de memória afetiva, entendida por (Bosi, 1994), como fruto de “experiências do passado” que são ressignificadas

pela carga emocional do acontecido. Essa recordação é ativada no excerto do conto: “Hoje, ao recordar, sinto que o circo foi mais do que espetáculo: foi um rito de passagem, um devaneio senil que insiste em permanecer.” (Borges, 2015, p. 18).

Assim, “*Amor e circo*” pode ser interpretado como um texto que transcende a simples rememoração pessoal e se converte em um documento literário da cultura local, preservando a memória social do circo como experiência coletiva e o impacto subjetivo de um rito de passagem. A narrativa equilibra lirismo, humor e crítica, revelando como a infância, a memória e a imaginação se entrelaçam no viés memorialístico ficcional.

Figura 01: Capa do Livro.



Fonte: Borges (2015, p. 29).

4 Conclusão

A leitura do conto “*Amor e Circo*”, de Borges, evidencia como a literatura memorialística cumpre um papel fundamental na articulação entre memória individual e coletiva. Ao reelaborar suas experiências de infância, o narrador-personagem constrói um relato que transcende a subjetividade e se inscreve no campo da cultura compartilhada. O episódio da chegada do circo à cidade de Breves, em 1972, deixa de ser apenas uma lembrança pessoal para se configurar como metáfora de pertencimento e marca identitária da

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

comunidade local. A narrativa, nesse sentido, revela a força da memória como recurso literário capaz de preservar, recriar e ressignificar vivências sociais.

A análise apoiada em referenciais teóricos como Halbwachs, Ricoeur, Lejeune e Rocha possibilitou compreender como a memória, ao ser convertida em narrativa, adquire densidade estética e cultural. Halbwachs acredita que a recordação nunca é puramente individual, mas se ancora em quadros sociais de referência que legitimam e orientam as lembranças. Essa perspectiva é visível no conto em análise, em que o acontecimento do circo não é relatado apenas como experiência íntima, mas como episódio que mobilizou a cidade inteira, constituindo-se em símbolo da coletividade, ainda que apenas o olhar sensível do narrador explore esse quadro, ainda assim, a literatura enquanto experiência vivida converte-se em uma experiência coletiva.

Ricoeur, por sua vez, aprofunda o entendimento da memória como processo seletivo e interpretativo. Em resumo, recordar, para o filósofo, é sempre reorganizar o passado a partir do presente, atribuindo-lhe novos sentidos. Essa concepção permite compreender como Borges não apenas revive um momento da infância, mas o ressignifica literariamente, transformando-o em narrativa de valor universal. O conto, assim, exemplifica a tríplice mimese proposta por Ricoeur: a “experiência vivida, convertida em texto, é posteriormente refigurada pelo leitor”, que pode ser interpretada à luz de seu próprio contexto.

Por conseguinte, Lejeune, com a noção de pacto autobiográfico, auxilia a perceber como a narrativa estabelece um compromisso tácito com o leitor. Embora “*Amor e Circo*” não seja um relato autobiográfico no sentido estrito do termo, ele convoca o leitor a reconhecer a veracidade afetiva da experiência narrada, ainda que permeada por escolhas estéticas e elementos de fabulação. Esse pacto fortalece a credibilidade do texto, ao mesmo tempo em que reforça a dimensão artística da memória literária.

As contribuições de Rocha complementam esse quadro ao destacar a prosa memorialística como espaço mediador entre lembrança e criação literária. A memória, ao ser elaborada em linguagem literária, adquire valor simbólico e estético, ultrapassando o registro factual. Por essa lógica, no conto analisado, a infância é reelaborada como experiência artística que valoriza a tradição cultural amazônica e reafirma identidades coletivas. A chegada do circo, assim, deixa de ser um episódio isolado e se converte em metáfora de pertencimento, revelando a função estética e social da memória.

Essas reflexões permitem afirmar que a literatura memorialística não se limita a preservar fatos do passado, mas recria experiências e sentidos, transformando-os em

patrimônio cultural, como o que ocorre em “*Amor e Circo*”, quando se confirma essa função, ao situar o leitor diante de um tempo histórico específico, mas capaz de dialogar com diferentes gerações. A narrativa mostra que lembrar é também construir, pois cada lembrança, ao ser narrada, adquire novos contornos, seja pelo olhar do narrador, seja pela recepção do leitor.

Do ponto de vista cultural, a obra de Borges contribui de maneira significativa para a valorização da literatura amazônica. Ao registrar experiências locais, o autor preserva memórias regionais frequentemente marginalizadas no cenário literário nacional. Essa valorização da cultura amazônica, mediada pela literatura, reforça a importância de ampliar os espaços de representação de vozes periféricas, evidenciando que a produção literária não se restringe aos grandes centros urbanos, mas se constrói também a partir de narrativas locais, com especificidades singulares, profundamente enraizadas na memória coletiva.

A relevância de “*Amor e Circo*” está, portanto, na sua capacidade de conjugar afetividade, identidade e cultura. A memória afetiva, expressa nas lembranças da infância e no impacto emocional do primeiro contato com o circo, associa-se à memória social, que registra a efervescência coletiva diante do espetáculo. Esse entrelaçamento mostra que a literatura não apenas reflete a realidade, mas a recria, atribuindo-lhe novos significados e perpetuando experiências que poderiam se perder no esquecimento.

Além disso, o conto reafirma a dimensão estética da narrativa memorialística. Borges utiliza recursos de linguagem que conferem ritmo, lirismo e expressividade ao texto, transformando a lembrança em obra literária. Expressões de entusiasmo, metáforas e o uso de oralidade transportam o leitor para o universo da infância narrada, tornando a experiência não apenas relatada, mas vivenciada esteticamente. A literatura, nesse contexto, atua como ponte entre tempos distintos, permitindo que o passado seja revivido no presente por meio da palavra.

Conclui-se, portanto, que “*Amor e Circo*” é um texto que surpreende o leitor ao converter o passado em presente, e, ao acessar o passado, tem-se acesso aos registros de um episódio singular, aos quadros memorialísticos da infância, experiência única que a narrativa literária reconstitui. Assim, a imaginação infantil se converte em experiência narrativa, em patrimônio simbólico. Ao transformar memórias individuais em experiências coletivas, Borges reafirma a literatura memorialística como espaço privilegiado de preservação histórica, expressão afetiva e valorização cultural. Nesse processo, a literatura amazônica

contemporânea se consolida como campo fértil para refletir sobre a experiência humana, revelando que a memória, ao ser narrada, é também recriação, resistência e herança.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BORGES, Waldir. Amor e circo. *In: Narrativas dessas bandas de cá*. Editora: Tocantins, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008. [Obra original de 1975].

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Clara. **A literatura autobiográfica em Portugal**: estudo de alguns casos modernos. Coimbra: Almedina, 1980.

SILVA, Erminia. **Circo-teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil**. São Paulo: Altana, 2012.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANCHES, Rita (org.). *Narrativas dessas bandas de cá*. Ilustrações JJ. Palmas: Editora Tocantins, 2023. ISBN 978-65-87262-29-1.

Autores colaboradores:

W. E. Pena Borges; Idejalma Paes; Marluce Moraes; Vanderley Castro.

BATUQUE: A POESIA AFRO-MUSICAL DE BRUNO DE MENEZESAna Beatriz Medeiros Leão³⁸Danieli dos Santos Pimentel³⁹

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar um *corpus* de poemas do livro *Batuque* (1931), de Bruno de Menezes, sob a perspectiva da poesia afro-musical. O livro em estudo é considerado um marco da literatura amazônica e representante da literatura afro-brasileira, pois incorpora elementos rítmicos, culturais e identitários que se fazem por meio de uma poética fundamentada na musicalidade das experiências e vivências negras. Partindo dos pressupostos teóricos como Vicente Salles (2004), Zilá Bernd (1988), Roger Bastide (1943), entre outros pesquisadores da literatura afro-brasileira, o artigo procura compreender como o ritmo, a oralidade e o canto popular são transpostos para o espaço literário, ressignificando símbolos e afirmando a identidade afrodescendente na Amazônia. A pesquisa, de caráter bibliográfico e analítico, demonstra que *Batuque* é apresenta um conjunto de poemas que pulsam em compasso com a musicalidade negra, fruto das mesclas entre a tradição africana e cultura amazônica.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Poesia afro-musical. Identidade negra.

38 Aluna do curso de licenciatura plena em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó de Breves (CUMB).

39 Professora Adjunta da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó de Breves (CUMB). Email: danielipimentel2013@gmail.com.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

O escritor Bento Bruno de Menezes (1893-1963) consolidou-se como uma das vozes mais expressivas da literatura da Amazônia, projetando-se no cenário brasileiro cultural por meio de uma escrita marcada pela valorização da negritude e das manifestações populares de sua região. Ao lado de escritores como Dalcídio Jurandir, De Campos Ribeiro, Jacques Flores, entre outros, fundou a chamada Academia do Peixe Frito (APF), nesse contexto, defendeu ideais de modernidade, de renovação cultural e política para a literatura paraense, e incorporou as lutas sociais da periferia e dos menos favorecidos no contexto letrado, impulsionado ainda pela criação da *Revista Belém Nova*, nos anos de 1920, no entender de Ruy Barata (1947, p. 3), “A geração do peixe frito era constituída de rapazes paupérrimos que faziam heroicamente literatura lutando com todas as dificuldades econômicas possíveis”.

No documentário *Geração Peixe Frito*⁴⁰ fica clara que a APF se dava em situação real, de vivência, geração que congregava valores estéticos, políticos e ideológicos. Nesse contexto, Bruno de Menezes é visto como um dos principais agitadores culturais de sua época, ao lado de Tó Teixeira, foi responsável pela “africanização amazônida”, afirma Salomão Habib no documentário citado. Em seguida, conforme Paulo Nunes, Tó Teixeira exercerá uma “influência intelectual” em Bruno, o gosto pelo folclore, pelo Boi-Bumbá e o interesse pelas manifestações da periferia.

Sua obra *Batuque* (1931) não apenas tematiza a cultura negra, mas a recria poeticamente por meio de uma musicalidade singular, que aproxima a palavra escrita da experiência sonora coletiva presente nas danças, cantos, festas populares e ritos afro-brasileiros.

Publicado no início da década de 1930, momento em que a literatura brasileira buscava novas formas de expressão a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, nesse contexto, *Batuque* insere a Amazônia no horizonte das experimentações modernistas, mas sem romper com suas especificidades culturais. Ao contrário, Menezes assume o espaço amazônico como *locus* de enunciação, conferindo centralidade às vozes negras, às práticas de matriz africana e às tradições orais que permeiam o cotidiano das comunidades populares. Nesse sentido, sua poesia ultrapassa o caráter meramente estético, configurando-se como instrumento de afirmação identitária e resistência cultural.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QWhV5xpegPU>.

Por esse viés, o presente artigo estuda o livro *Batuque* como expressão de uma poesia afro-musical, destacando o papel do ritmo e da oralidade como recursos de valorização da identidade negra e amazônica. Nesse sentido, a análise dos poemas permite perceber que Menezes recria um espaço literário permeado pela poética dos batuques, jongos, carimbós, lundus e chorinhos, constituindo um verdadeiro mosaico da musicalidade afrodescendente brasileira. Essas imagens revelam-se não apenas como recurso artísticos, mas também como estratégia política e cultural de valorização de práticas antes marginalizadas, reconfiguradas pelo poeta como símbolos de resistência e orgulho coletivo.

Assim, o artigo procura compreender de que maneira Bruno de Menezes transforma a experiência sonora afro-amazônica em linguagem literária, elaborando uma poética em que o verso se torna ritmo, a palavra se aproxima do canto e o poema se estabelece como espaço de preservação da memória e de construção da identidade negra na Amazônia. Para tanto, partimos dos seguintes eixos:

- 1. Título e simbolismo** - o termo Batuque como metáfora da musicalidade e da resistência cultural;
- 2. Resistência cultural** - a afirmação da negritude frente aos estereótipos e preconceitos;
- 3. A música e o ritmo ao decorrer do poema** - a forma como a poesia de Menezes se constrói em cadência, ecoando tambores, cantos e movimentos.

Diante disso, o estudo se torna relevante por inserir *Batuque* no debate da literatura afro-brasileira e amazônica, reforçando a necessidade de se compreender a arte como espaço de resistência e de valorização cultural. Como aponta Oliveira (2001), “no processo de luta contra o racismo é da maior importância construirmos uma identidade afro-brasileira” (p. 9). Assim, ao revisitar a obra de Bruno de Menezes, reafirma-se a relevância da produção artística negra no Brasil.

2 Fundamentação teórica

A literatura afro-brasileira consolidou-se como campo de estudos a partir da segunda metade do século XX. Para Zilá Bernd (1988), a “poesia negra” é aquela que “assume o lugar de fala do negro”, produzindo um discurso identitário em primeira pessoa, em oposição à tradição literária brasileira que, por séculos, representou o africano em terceira pessoa, como objeto de observação.

No entender de Roger Bastide (1943), a poesia afro-brasileira se alimenta do “lirismo da raça”, construindo uma estética marcada pela corporeidade, pelo canto e pela religiosidade. Essa poesia não descreve apenas a condição social do negro, mas transfigura sua experiência em ritmo, símbolo e mito.

Por sua vez, Octávio Ianni (1958) reforça que o “universo afrodescendente” se apresenta em múltiplos aspectos da sociedade brasileira, sendo a literatura um dos espaços de preservação e afirmação cultural.

Enquanto isso, Vicente Salles (2004), ao estudar a presença do negro na sociedade paraense, mostra como tradições africanas foram incorporadas ao cotidiano amazônico, dando origem a manifestações híbridas como o carimbó, a marujada e os batuques de terreiro.

De acordo com Eduardo Duarte (s/d), a literatura negra é, sobretudo, um projeto de resistência; na visão deste autor, escrever sobre o negro a partir de sua perspectiva é um gesto político de insubordinação frente ao discurso hegemônico e eurocêntrico.

Nesse sentido, as leituras críticas recentes aprofundam esse debate. A tese de Jocilei Coutinho (2014) evidencia como Bruno de Menezes articula modernismo e regionalismo na Amazônia, revelando o entrecruzamento entre memória cultural e identidade afrodescendente. Já a pesquisa de Rodrigo Vanzelo (2017) amplia essa perspectiva ao situar Menezes no contexto do modernismo amazônico, destacando sua poesia como espaço de resistência cultural e de afirmação da negritude.

Com base nos autores citados, faz-se necessário, a partir do viés analítico, estudar o livro *Batuque*, com o objetivo de compreender as marcas da poesia afro-musical, na forma como o ritmo e a musicalidade imprimem marcas estruturais e estilísticas nos poemas que compõem o livro. Por essa ótica, deve-se levar em conta não apenas a estética, mas também o gesto de resistência cultural que se materializa nos versos de Menezes.

3 Metodologia

A metodologia de análise desenvolvida neste estudo fundamenta-se em autores que se dedicaram à reflexão sobre a literatura afro-brasileira, como Bernd (1988), Bastide (1943), Duarte (2005), Oliveira (2004), Salles (1997), Nunes (2009), Ianni (2004) entre outros estudiosos. O diálogo com esses teóricos possibilita compreender os elementos literários, simbólicos e históricos presentes em *Batuque*, sob eixos de investigação que consideram a voz enunciativa, a inversão de valores, a construção de uma nova ordem simbólica, a temática, a linguagem e a musicalidade/ritmo poético.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

4 O eu-enunciador e inversão de valores

A voz enunciativa em *Batuque* emerge de um eu lírico que se coloca como mediador entre a tradição afrodescendente e a escrita poética. O eu lírico não se limita à subjetividade individual, mas assume um caráter coletivo, representando a memória cultural de uma comunidade marcada pela diáspora africana. Conforme observa Bernd (1988, p.), “a literatura afro-brasileira frequentemente se estrutura na fusão entre a voz individual e a voz ancestral, o que confere ao texto a função de resistência simbólica”.

Nesse sentido, a obra opera também uma inversão de valores. O que durante séculos foi marginalizado - a religiosidade africana, a musicalidade popular, os ritos de batuque e candomblé - surge como centro estruturador da poética. Essa inversão, destacada por Bastide (1943), constitui um gesto político e estético: os símbolos de uma cultura inferiorizada passam a ser celebrados e elevados à condição de matéria poética. Em *Batuque*, os cânticos, os tambores, os corpos em dança e os orixás assumem dignidade literária, rompendo com a lógica de exclusão imposta pelo cânone eurocêntrico.

5 Nova ordem simbólica e temática

Ao instituir essa inversão de valores, Menezes contribui para a construção de uma nova ordem simbólica. A poesia passa a ser concebida como espaço de legitimação do universo afro-brasileiro, em que os elementos da religiosidade, da natureza e da vida comunitária não são apenas descritos, mas reconfigurados como signos de poder e identidade.

De acordo com Nunes (2009), “essa dimensão simbólica instaura um espaço de memória coletiva, no qual a cultura afro-amazônica encontra sua inscrição literária”.

Em linhas gerais, a temática do livro confirma essa centralidade. Entre os principais núcleos temáticos destacam-se: a exaltação das divindades africanas, a celebração da música e da dança como formas de expressão identitária, a resistência cultural frente às estruturas coloniais e escravocratas, e a comunhão entre o sagrado e o profano. Assim, *Batuque* pode ser compreendido como um texto que entrelaça poesia e ritual, fundindo a lírica modernista com o canto coletivo da tradição afro-brasileira.

6 Linguagem, musicalidade e ritmo poético

A linguagem poética de Bruno de Menezes se caracteriza por um experimentalismo modernista que incorpora termos, expressões e sonoridades da cultura popular. A presença de

africanismos e de termos ligados à religiosidade afro-brasileira marca o texto com uma expressividade própria, constituindo uma “oralidade escrita” que reatualiza a memória coletiva (Oliveira, 2004).

O artigo de Josebel Fares intitulado “*Negritude e Modernidade na Poética de Bruno de Menezes: anotações de leitura*”, publicado na revista *Asas da Palavra*, mostra que a literatura afro-brasileira sempre teve que lidar com os “aprisionamentos do preconceito racial”. Assim, em diversos períodos da história da literatura, escritores como Silva Alvarenga e Caldas Barbosa deixaram de lado a sua ancestralidade, optando em seguir o modelo dos brancos, diz a autora. Ao passo que a poesia de cunho popular, mesmo em convivência com a produção erudita, fez com que a literatura se espelhasse em moldes importados. No entender de Fares, esse paradigma tende a mudar com a chegada do Romantismo, com a chamada liberdade estética, já com outros escritores no contexto de produção, muda o cenário, as classes menos abastadas começam a ter acesso “à erudição”, é “eclosão da poesia negra” no Brasil, em uma perspectiva ainda acanhada, dentro da prerrogativa colonial, o lirismo negro ainda tardaria a acontecer.

A interpretação romântica da cor é idealizada e comporta a ‘falsa consciência’, o embranquecimento da desgraça afro-brasileira. Gonçalves Dias escreveu poemas portugueses, indianistas e negros, mas os indianistas sempre estiveram em primeiro plano, o poeta renegou sua origem afro. Castro Alves versejou a temática da negritude, no entanto, ficou no descritismo, o elemento poético africano não consiste na escolha de tema, e sim na afetividade, ou no espírito com que esses são abordados.” (Fares, 1996, p. 1).

Ainda para a estudiosa, o mesmo ocorre com Cruz e Souza no Simbolismo, a tentativa de “ocultação de sua origem afro”, em algumas imagens como “*Torre de marfim*” e a escolha pelos violinos, conferem essa atitude de “ultrapassar a linha da cor”. Já no Modernismo, a “releitura do passado” se faz presente nas expressões de brasilidade, na tentativa de “deseuropeizar”, as etnicidades que estão na base a formação do Brasil se tornarão as principais pautas do movimento. Uma leitura atenta do artigo de Fares permite uma visão coerente sobre a presença do negro na literatura brasileira, e como se deu a partir do Modernismo. Nesses termos, “a poesia afro-brasileira brota do trabalho da musicalidade dos serões ao pé do fogo e não se restringe mais à escolha temática”. (Fares, 1996, p. 2).

Para Fares (1996, p. 2) é o “ritmo forte e vibrante marcado pela cadência das palavras e dos instrumentos musicais mostram, em Batuque, a evolução de um ritual negro, acompanhado pelo erotismo dos corpos em requebros e a preparação para o amor”.

A coletânea de poemas negros de *Batuque* sincroniza poesia e musicalidade, esse traço característico da poesia de Menezes, demarcados, sobretudo pela presença de elementos como a sensualidade e o erotismo dos corpos negros, a voz das mães pretas e dos pretos velhos. A utilização de metáforas que denunciam a escravidão e o cativo, ao mesmo tempo em que mostra o protagonismo de importantes ícones de resistência negra, as celebrações, as danças, a liamba, a cachaça, tudo isso combinado ao ritmo “alucinante”, a sonoridade e sinestesias que os poemas mostram, o ritmo e os temas se encontram-se, intensificam-se.

Os poemas de *Batuque* exploram as subjetividades, a leitura livre e plural, as figuras de linguagem e as imagens poéticas conferem a ritualística negra, assim o

[...] ritmo é forte e vibrante marcado pela cadência das palavras e dos instrumentos musicais [...] O poema é uma sinestesia. As imagens interpenetram-se nos planos sensoriais, fundem-se em sensações visuais (plásticas ou cênicas) sonoras (do ritmo e da cadência da música), olfativas (o cheiro das ervas e do corpo) e resultam em raros efeitos expressivos. A intensidade com que se passam as cenas, cenários, sons, ora acelerados, ora ralentados, são mostrados através de metáforas, das aliterações, das gradações e da pontuação.” (Fares, 1996, p. 2).

O título *Batuque* já anuncia essa centralidade, remetendo ao som dos tambores e ao movimento do corpo em dança. Conforme assinala Duarte (2005), “a poesia afro-brasileira não apenas tematiza a música, mas a incorpora como estrutura rítmica”. Em Menezes, o ritmo poético acompanha os cânticos de terreiro, reproduzindo a cadência das festas populares e dos ritos religiosos. Essa musicalidade não se limita ao aspecto formal, mas simboliza a vitalidade de uma cultura que resiste pela arte.

7 Título, simbolismo e resistência cultural

O título *Batuque* é emblemático, pois carrega em si o símbolo da própria cultura afrodescendente. Mais do que simples referência a uma prática musical e religiosa, ele se configura como metáfora da coletividade, do corpo que se movimenta, da energia vital que transcende a opressão. O batuque é, ao mesmo tempo, som, rito e memória. Nessa perspectiva, como observa Salles (1997, p. 22), “a obra de Menezes promove uma estética de resistência, na qual a poesia se torna espaço de preservação e afirmação da identidade cultural”.

Essa resistência cultural é um dos eixos centrais da leitura crítica da obra. Em um contexto de marginalização da herança africana, *Batuque* reivindica o direito de existir e de ser celebrado em sua plenitude simbólica. Ao transformar o que era estigmatizado em fonte de

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

poesia, Menezes rompe com o discurso hegemônico e insere no campo literário a marca da cultura afro-amazônica. Assim, a musicalidade do texto, seus temas e seu simbolismo convergem para uma poética que, além de estética, é também política.

8 Análise

O título do livro *Batuque* se apresenta como chave interpretativa para a compreensão do conjunto de poemas que o compõem. A escolha dessa palavra, que remete diretamente a uma manifestação cultural afro-brasileira, não é aleatória: ela confere à obra uma dimensão simbólica que transcende o âmbito estético, inscrevendo-se em um projeto de valorização da cultura negra e de resistência frente às estruturas de dominação que, historicamente, marginalizaram tais expressões.

O batuque, em sua acepção tradicional, designa tanto o som produzido pelos tambores quanto a prática ritual que envolve dança, canto e movimento coletivo. Trata-se, portanto, de uma experiência estética e espiritual marcada pela coletividade, pelo ritmo e pela ancestralidade. No contexto amazônico, esse termo adquire ainda maior amplitude, pois evoca não apenas as celebrações festivas de caráter popular, mas também os ritos religiosos presentes em terreiros de candomblé e umbanda, espaços de sociabilidade e de preservação da memória cultural afrodescendente.

Assim, ao intitular sua obra *Batuque*, Bruno de Menezes imprime ao texto uma função dupla: de um lado, evidencia a centralidade da musicalidade como princípio estruturador da poesia; de outro, afirma simbolicamente o vínculo entre a palavra poética e a tradição cultural afro-brasileira. O título funciona, nesse sentido, como um gesto de afirmação identitária, pois desloca para o centro da cena literária aquilo que, até então, era frequentemente relegado às margens: a música, a dança e a religiosidade de matriz africana, então o título conferido ao livro soa como signo de resistência.

É importante considerar que, no Brasil do início do século XX, manifestações afrodescendentes como o batuque eram, muitas vezes, alvo de repressão e preconceito. Associados a estigmas de “barulho”, “desordem” ou “práticas primitivas”, tais rituais eram invisibilizados ou criminalizados pelo olhar hegemônico, inclusive esse fato é lembrado na curta paraense intitulado *Chama Verequete*⁴¹, cena em que o personagem cita o código de posturas municipais de Belém, a proibição de “[...] fazer batuque ou samba, tocar tambor,

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DyN3lKgZvg>.

carimbó ou qualquer outro instrumento [...]” (Lei 1.023 de 5 de maio de 1880, capítulo 19, artigo 107).

Por essa lógica, a escolha de Menezes adquire caráter profundamente estetizante e político. Ao nomear seu livro com a palavra Batuque, o autor reverte o signo depreciativo, ressignificando-o como espaço de arte, beleza e espiritualidade. Na obra intitulada *Vocabulário crioulo*, escrita por Salles (2023, p. 76), o termo Batuque, é referendado e recebe as definições de “Dança de roda, havendo cantorias e tendo como instrumento base o tambor ou vários tambores. Espécie de samba roceiro no interior do Pará. Designação genéricas das danças rituais no Pará. É longa a tradição do batuque, no extremo Norte” e ocorre em grande parte do Brasil. O pesquisador cita Spix e Martius que, em 1820, traduzem o termo do batuque como sendo “Para a música, o jogo e a dança, está o mulato sempre a disposto e agita-se insaciável, nos prazeres, com a mesma leviandade dos seus congêneres do Sul, aos sons monótonos, sussurrantes, do violão, no lascivo lundu ou no desenfreado batuque”, trecho transcrito por Salles (2022, p. 76).

O mesmo autor lembra que, no contexto da cidade de Belém do Pará, em especial no bairro do Umarizal, os “batuqueiros tinham suas próprias danças”: o samba, o bambiá, o siringadu, o carimbó, todos esses ritmos com letras, versos e melodias próprias. Tal fator serve de contextualização para entender o contexto em que a poesia de Menezes nasce, fruto do encontro com os mestres como Tó Teixeira, o músico negro da geração de Bruno e que, segundo Salles, entre os anos 1900 e 1915, reuniu diversos documentos onde constam as músicas tocadas e dançadas nos terreiros. No Umarizal havia o famoso “*Arraial*” de mestre Martinho, um dos terreiros mais frequentados do bairro. Em Belém, os batuques eram embalados pelo rufar dos tambores que ecoavam longe, nas palavras de Salles, o batuque se “irradiou por toda a Amazônia”, e, no Pará, foi difundido pelos negros. A esse exemplo, o batuque é tema presente em escritores como Marques de Carvalho, Peregrino Júnior, Inglês de Sousa, Juvenal Tavares, dentre outros. No primeiro livro de Inglês de Sousa, *O cacaulista* (1876), o batuque “ressoa” no contexto de Óbidos:

Naquela noite fez-se uma grande fogueira e os negros e negras dançaram em torno dela até a meia noite [...] um africano velho e cego tocava uma gaita acompanhando-se com um pequeno tambor e um crioulo dos mais saídos botava os versos que os outros repetiam em coro (Sousa, 1973, p. 50).

Em *Hortência* (1888), Marques de Carvalho lembra que os batuques vinham de longe, das “estradas do bairro de Nazaré”, assim “Lourenço encontrava um batuque, onde pretos entusiasmados arrastavam chinelas com desenvoltura no solo de terra batida das salas de

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

pintura.” (Carvalho, 1888, p. 136). A gama de textos citados mostra que o batuque era um evento importante da vida dos negros, momento de encontro e celebração do ritmo afrodescendente, expressão máxima dos valores culturais, no entanto, cerceado e oprimido pelo poder da época. Ainda assim, o batuque resistiu, espalhou-se por toda a região norte do país, inúmeras são as fontes literárias e os documentos da época que mostram a sua ocorrência, a resistência por parte dos negros em seus territórios de afirmação é nítida e verdadeira, assim como tiveram seus direitos negados, as suas crenças oprimidas.

Conforme observa Bernd (1988, p. 86), a poesia afro-brasileira “se nutre da desconstrução das verdades que negam o negro, substituindo-as por outras que exaltam sua condição humana”. A obra de Menezes exemplifica esse processo: o batuque, antes, visto como “importunação” e “desordem”, por parte das autoridades, como ruído, com o passar do tempo, é convertido em metáfora de identidade, memória e resistência. O título, portanto, simboliza um movimento de inversão de valores, em que a voz subalternizada encontra reconhecimento e dignidade dentro da literatura.

Batuque

(1) — "Nêga qui tu tem?
— Maribondo Sinhá!
— Nêga qui tu tem?
— Maribondo Sinhá!"

CANTIGA DE BATUQUE — (Motivo)

RUFA o batuque na cadência alucinante
— do jongo do samba na onda que banza.
Desnalgamentos bamboleos sapateios, cirandeios

cabindas cantando lundus das cubatas.

Patichouli cipó-catinga priprioca,
baunilha pau-rosa orisa jasmin.
Gaforinhas riscadas abertas ao meio,
crioulas mulatas gente pixaim...

(1) — "Nêga qui tu tem?
— Maribondo Sinhá!
— Nêga qui tu tem?
— Maribondo Sinhá!"

Sudorancias bunduns mesclam-se intoxicantes
no fartum dos suarentos corpos lisos lustrosos.
Ventres empinam-se no arrojo da umbigada,
as palmas batem o compasso da toada.

(2) — "Eu tava na minha roça
maribondo me mordeu!..."

Ó princesa Izabel! Patrocínio! Nabuco!
Visconde do Rio Branco!
Euzébio de Queiroz!

E o batuque batendo e a cantiga cantando
lembram na noite morna a tragédia da raça!

Mãe Preta deu sangue branco a muito "Sinhô moço"...

(3) — "Maribondo no meu corpo!
— Maribondo Sinhá!

Roupas de renda a lua lava no terreiro,
um cheiro forte de resinas mandingueiras
vem da floresta e entra nos corpos em requebros.

— "Nêga qui tu tem
(1) — Maribondo Sinhá!
— Maribondo num dêxa
— Nêga trabalhá!..."

E rola e ronda e ginga e tomba e funga e samba,
a onda que afunda na cadência sensual.
O batuque rebate rufando banzeiros,
as carnes retremem na dança carnal!...

— "Maribondo no meu corpo!
(3) — Maribondo Sinhá!"
— É por cima é por baxo!
— E por todo lugá!"

Figura 1: Ilustração do livro



Fonte: Batuque (2005).

9 Simbolismo do batuque: corpo, música e espiritualidade

O simbolismo do batuque se estrutura na tríade corpo – música - espiritualidade. O corpo é elemento essencial, pois a dança e o movimento físico integram o ritual; a música, conduzida pelo som dos tambores, cria o ritmo que organiza a coletividade; e a espiritualidade conecta os praticantes às divindades e às forças ancestrais. O poeta elege essa tríade em seu plano poético: seus versos reproduzem o ritmo dos tambores, evocam a coletividade em coro e celebram a presença do sagrado.

Nessa perspectiva, o título *Batuque* não se limita a um nome, mas funciona como metáfora da própria estrutura presente na obra. Cada poema pode ser lido como uma batida do tambor que ressoa no texto, compondo uma cadência que remete ao ritual coletivo. Como destaca Duarte (2005), a literatura negra frequentemente incorpora elementos da oralidade e da musicalidade, convertendo o poema em extensão da vida comunitária. Em Menezes, essa fusão entre poesia e música revela-se já no título, que antecipa ao leitor a cadência e o tom da obra. Por sua vez, os temas principais em *Batuque* convergem para um projeto literário de valorização da cultura afro-brasileira na Amazônia. Essa valorização se materializa em diferentes eixos temáticos que dialogam entre si, reforçando a identidade coletiva e a memória histórica do povo negro.

PAI JOÃO

Pai João sonolento e bambo na pachorra da idade
cisma no tempo de ontem.

De olhos vendo o passado recorda o veterano
a vida brasileira que ele viu e gozou e viveu!

Mãe Maria contou que o pai dele era escravo...

Moleque sagica e teso, destro e afoito num rolo,
Pai João teve fama de capoeira e navalhista.

— Êita!... Era o pé comendo,
quando a banda marcial saía à rua,
com tanto soldado de calça encarnada.

E rabo-de-arraia, cabeçada na polícia,
xadrez, desordens, furdunço no cortiço
e o ronco e o retumbo do zonzosom molengo do carimbó:

*“Juvená
Juvená!
Arrebate
esta faca
Juvená!

Arrebate
esta faca
Juvená!”*

De amores... uma anágua de renda engomada,
um cabeção pulando nos bicos duns peitos,
umas sandálias brancas bem na pontinha dum pé.

a) Identidade e memória

Em poemas como “*Mãe Preta e Pai João*”, Menezes recupera personagens simbólicos da experiência afrodescendente no Brasil. Essas figuras representam não apenas o sofrimento imposto pela escravidão, mas também a sabedoria e a resistência que atravessaram gerações. O poeta transforma esses personagens em pilares de uma memória coletiva que reafirma a ancestralidade africana como fundamento da cultura nacional.

O eu-lírico, em muitos momentos, assume um papel de herdeiro e continuador dessa tradição, inscrevendo-se em uma genealogia cultural que valoriza as vozes silenciadas pela história oficial. Assim, a poesia de Menezes atua como um espaço de reescrita da memória, onde o passado escravocrata é ressignificado como herança de dignidade e força identitária.

MÃE PRETA

No acalanto africano de tuas cantigas,
nos suspiros gementes das guitarras,
veio o doce langor
de nossa voz,
a quentura carinhosa de nosso sangue.

És, Mãe Preta, uma velha reminiscência
das cubatas, das senzalas,
com ventres fecundos padreando escravos.

Mãe do Brasil? Mãe dos nossos brancos?

És, Mãe Preta, um céu noturno sem lua,
mas todo chicoteado de estrelas.
Teu leite que desenhou o Cruzeiro,
escorreu num jato grosso,
formando a estrada de São Tiago...

Tu, que nas Gerais desforraste o servilismo,
tatuando-te com pedras preciosas,
que deste festas de esmagar!
Tu, que criaste os filhos dos Senhores,
embalaste os que eram da Marquesa de Santos,
os bastardos do Primeiro Imperador

e até futuros Inconfidentes!

Quem mais teu leite amamentou, Mãe Preta?...

Luiz Gama? Patrocínio? Marcílio Dias?
A tua seiva maravilhosa
sempre transfundiu o ardor cívico, o talento vivo,
o arrojo máximo!

Dos teus seios, Mãe Preta, teria brotado o luar?
Foste tu que na Bahia alimentaste o gênio poético
de Castro Alves? No Maranhão a glória de Gonçalves Dias?
Terias ungido a dor de Cruz e Souza?

Foste e ainda és tudo no Brasil, Mãe Preta!

Gostosa, contando a história do Saci,
ninando murucututu
para os teus bisnetos de hoje...

Continuas a ser a mesma virgem de Loanda,
cantando e sapateando no batuque,
correndo o frasco na macumba,
quando chega Ogum, no seu cavalo de vento,
varando pelos quilombos.

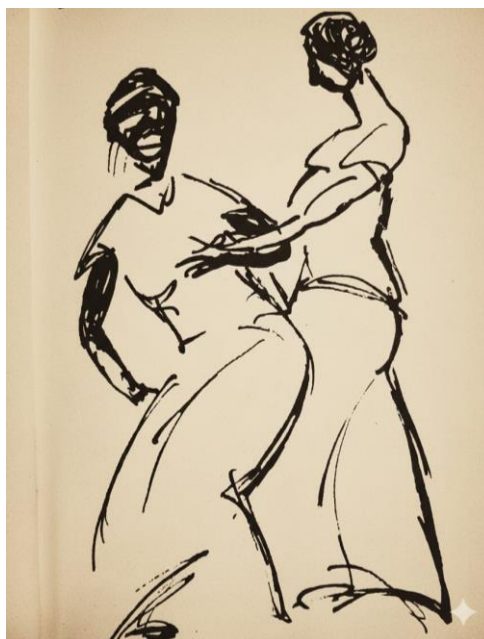
Quanto Sinhô e Sinhá-Moça
chupou teu sangue, Mãe Preta?!...

Agora, como ontem, és a festeira do Divino,
a Maria Tereza dos quitutes com pimenta e com dendê.
És, finalmente, a procuradora cor da noite,
que desde o nascimento do Brasil
te fizeste “Mãe de leite”...

Abençoa-nos, pois, aqueles que não se envergonham de Ti,
que sugamos com avidez teus seios fartos
— bebendo a vida! —
que nos honramos com o teu amor!

— Tua bênção, Mãe Preta!

Figura 2: Ilustração do livro.



Fonte: Batuque (2005).

b) Religiosidade afro-brasileira

A religiosidade de matriz africana é outro eixo fundamental em *Batuque*, em poemas como “*Toiá Verequête*”, por exemplo, o poeta descreve a experiência de transe da mãe-de-santo Ambrosina. Longe de ridicularizar ou marginalizar esse momento - como frequentemente fazia a visão eurocêntrica dominante - Menezes o traduz em linguagem poética, atribuindo-lhe beleza e profundidade simbólica.

Essa representação literária opera uma subversão de valores: aquilo que era estigmatizado como “macumba” ou “superstição” passa a ser compreendido como parte essencial da identidade cultural afro-amazônica. A poesia de Menezes, portanto, legitima e consagra as práticas religiosas negras, inserindo-as no espaço da literatura erudita e deslocando as fronteiras do cânone literário.

c) Cotidiano popular

Em poemas como “*Gente da Estiva*”, Menezes volta seu olhar para o trabalho árduo dos estivadores, majoritariamente negros, que movimentavam o porto de Belém. Longe de retratar apenas o sofrimento, o poeta enfatiza a força e a dignidade desses trabalhadores, comparando sua energia à robustez das máquinas e guindastes.

Esse olhar humanizador enaltece o trabalhador como protagonista da modernização da cidade, mas sem perder de vista a crítica social: a exploração, a desigualdade e a invisibilidade desses sujeitos na estrutura econômica. Dessa forma, o cotidiano popular se torna matéria poética, elevando o que era visto como “subalterno” à condição de tema literário central.

d) Música e festividade

Outro aspecto recorrente na obra é a presença da música, da dança e da festividade como expressões de sociabilidade e resistência. Em poemas como *Chorinho* e *São João do folclore* e *manjericos*, Menezes celebra as manifestações musicais que animam os espaços coletivos e reforçam os laços comunitários.

A musicalidade, seja na forma do ritmo do batuque ou das melodias populares amazônicas, perpassa os versos e estrutura o próprio poema. O recurso métrico, a repetição e a sonoridade do texto reforçam a ideia de que a poesia é também ritmo, dança e canto. Nesse sentido, Menezes insere sua obra em uma tradição afro-musical que não apenas retrata, mas incorpora a cadência da cultura popular.

10 A música e o ritmo no poema

A musicalidade é a marca fundamental de *Batuque*. Os poemas de Menezes reproduzem a cadência de tambores, violões e flautas, aproximando-se de canções populares. No poema “*Batuque*”, por exemplo, a repetição e a aliteração criam uma sonoridade que remete diretamente à performance rítmica:

> “Rufa o batuque na cadência alucinante /
do jongo do samba na onda que banza.”

A poesia se torna, assim, um concerto coletivo, em que o ritmo das palavras imita os movimentos corporais das danças afro-brasileiras. Segundo Nunes (2006, p. 382), Bruno de Menezes “foi inventor e mestre por transformar a oralidade popular em literatura”. Essa transformação se concretiza no uso de expressões africanas, no ritmo marcado dos versos e na evocação de cantos tradicionais.

Figura 3: Ilustração do livro.



Fonte: Batuque (2005).

11 Conclusão

Ao final do percurso da pesquisa, concluímos que o livro *Batuque*, de Menezes, constitui uma obra revolucionária na literatura brasileira, ao entrelaçar, de modo único, poesia e música, transformando o texto escrito em verdadeira experiência sonora e coletiva, um convite interativo ao leitor, pois este é convocado a entrar no ritmo do Batuque, nesses termos, a experiência afro-musical nos poemas envolvem o leitor em uma espécie de “fruição” performática, sonora e textual, a presença do ritmo e da música dão movimentos aos poemas, conferem a musicalidade afrodescendente, convidam o leitor a dançar.

O autor não apenas escreveu poemas, mas arquitetou uma estética que rompeu com o cânone literário vigente, ressignificando elementos culturais afrodescendentes até então marginalizados. Ao colocar no centro da criação poética a musicalidade do batuque, do jongo e do carimbó, Menezes fundou uma estética afro-musical que ecoa até hoje como símbolo de resistência, identidade e celebração.

Em linhas gerais, o livro, em cada detalhe, expressa a intenção do poeta em construir uma experiência completa: desde a introdução, em que já anuncia o ritmo e a sonoridade como princípios norteadores, até os últimos versos, nos quais o canto coletivo se reafirma como memória e resistência. Não há acidentalidade em *Batuque*; cada escolha lexical, cada

cadência rítmica e cada imagem simbólica são marcas de um projeto literário consciente, que busca envolver o leitor em uma vivência sensorial e espiritual.

Ao fundir música e poesia, Menezes aproxima a escrita da oralidade, transformando o livro em espaço performático que transcende o papel. Dessa maneira, ler *Batuque* é ouvir os tambores, sentir a dança, perceber a energia coletiva que pulsa em cada verso. Essa característica torna a obra não apenas inovadora, mas excepcional e única, pois inaugura uma forma de poesia que é, simultaneamente, literatura e rito, palavra e som, texto e corpo.

Assim, pode-se afirmar que *Batuque* não é apenas um marco da literatura afro-brasileira, mas uma atitude estética e revolucionária de Menezes, que ousou colocar a cultura negra no centro da cena literária nacional brasileira. Sua poesia rompeu fronteiras entre arte, religião e vida cotidiana, construindo uma experiência estética que, mais de nove décadas após sua publicação, continua a emocionar, a ensinar e a resistir.

Por fim, a pesquisa em *Batuque* (1931) possibilitou um olhar atento sobre o legado literário de um poeta que se consolidou como uma das principais vozes da literatura amazônica e da literatura afro-brasileira. Seu livro publicado originalmente em 1931 e por diversas vezes reeditado, confirma o seu valor simbólico e histórico, livro que se apresenta como marco representativo da inserção da musicalidade, da religiosidade e da cultura afrodescendente na produção literária do Norte do Brasil. Sua importância crítica está na articulação entre a estética modernista e a valorização de matrizes culturais africanas, possibilitando uma leitura que insere a obra no contexto maior da resistência cultural e da afirmação identitária negra.

Referências

- BARATA, Ruy. **A Geração Remediada do Pará dá boa tarde a Fortaleza por intermédio de Ruy Guilherme Barata**. Folha do Norte, Belém, 20 jul 1947. Suplemento Arte Literatura, nº 33, p. 3. Entrevista.
- BASTIDE, Roger. **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.
- BERND, Zilé. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FARES, Josebel. **Negritude e Modernidade na Poética de Bruno de Menezes: anotações de leitura**. Revista Asas da Palavra, nº 5, Belém Pará: Unama, 1996.
- IANNI, Octávio. **O Estudo da Situação Racial Brasileira**. Revista Brasiliense, n. 19, 1958.
- MENEZES, Bruno de. **Batuque**. Belém: Secretaria de Estado e Cultura, 2005.
- NUNES, Benedito. **Bruno de Menezes: inventor e mestre**. Belém: UNAMA, 2006.
- OLIVEIRA, Nelson Silva de. **Guia de direitos do brasileiro afro-brasileiro**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.
- SALLES, Vicente. **Vocabulário Crioulo: Contribuição do negro ao falar regional amazônico**. Belém: IAP, 2023.
- SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

TDAH, REFLEXÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS: ENSINO E APRENDIZAGEM

Sônia Mores Pereira (UFPA)⁴²

Orientador: Prof^o Dr. Joel Cardoso (UFPA)⁴³

Resumo: Este artigo propõe reflexões prático-teóricas sobre algumas estratégias pedagógicas que podem nos auxiliar quanto à eficácia no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Pontuamos algumas estratégias pedagógicas que, como docentes, podemos lançar mão para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH. Procuramos identificar ações que favoreçam a aprendizagem dos educandos. Como metodologia, optamos por uma abordagem qualitativa aliada a pesquisas bibliográficas. Como resultado constatamos que existem estratégias que nos auxiliam significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com TDAH.

Palavras-chave: TDAH. Ensino e Aprendizagem. Estratégias Prático-teóricas.

42 Especialista em **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa** (UFPA); Gestão, Supervisão e Orientação Educacional (Faculdade Pan-Americana); Educação Especial e Inclusiva & Terapia Educacional (Fac. São Marcos); Graduada e Licenciada Plena em Letras e Pedagogia (UFPA-Bragança), Professora efetiva da Rede Municipal de Ourém, PA: atuando no Ensino Fundamental, anos iniciais. E-mail: sonhadorabragantina@yahoo.com.br.

43 Pós-Doutor em Artes (UFF-RJ), Doutor em Letras e Literatura Brasileira (UNESP-SP), Especialista em Linguística Aplicada (SIMMONSEN-RJ), Graduado pleno em Letras e Pedagogia (USP-SP), Bacharel em Direito (Inst. Viana Jr-MG), Professor vinculado ao curso de Letras da UFPA, Campus Universitário de Bragança, PA. E-mail: joelcardosos@uol.com.br.

1 Introdução

Analisando-se o perfil social dos educandos na sociedade vigente, nota-se que é cada vez mais recorrente a presença de alunos inquietos e desatentos, apresentando assim dificuldades de concentração e atenção, ou seja, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que é definido como um transtorno neurobiológico, de natureza crônica e conforme o sujeito evolui será caracterizado os estágios e suas peculiaridades. Dessa forma, é indispensável que os pais tenham uma atenção efetiva nas interações, dentre tantos outros comportamentos que prejudicam o desempenho da aprendizagem dos educandos. Diante desse contexto, em muitas ocasiões os alunos são caracterizados como preguiçosos e indisciplinados, pelo fato de muitos docentes ainda não apresentarem uma formação para lidarem com os respectivos alunos.

Nessa perspectiva, infere-se que é salutar o oferecimento de formação para professores em educação geral, no intuito de corroborar para este profissional desenvolver o seu trabalho eficientemente com os referidos educandos; evidenciando-se que a utilização de práticas pedagógicas que mantenham a intenção na ótica da interação social é de fundamental importância para contribuir com uma aprendizagem de qualidade dos **aludidos** educandos, uma vez que as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes também resultam de um planejamento anterior, levando-se em consideração as peculiaridades dos estudantes.

Por tal ângulo, Ferreira (2005, p. 46) destaca:

A reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras. [...] O conteúdo curricular pode se tornar mais acessível a todas as crianças, jovens e adultos em escolarização se for trabalhado por meio de estratégias de ensino participativas e inovadoras que possibilitam ao educando aprender a aprender autônoma e colaborativamente.

Nessa ótica, verifica-se o quanto os docentes precisam buscar meios que potencialize as suas práticas pedagógicas, para serem direcionadas não apenas para um público e sua devida especificidade, mas sobretudo abranjam uma totalidade de competências múltiplas, como é o caso dos educandos com TDAH e suas particularidades, sendo assim, a construção de conhecimentos nesse contexto da escola ocorrerá de maneira eminente.

Por tais fatos mencionados e por discussões realizadas no decorrer do curso de pós graduação, salutar para a atuação docente optou-se em adotar o seguinte tema para o desenvolvimento do artigo “*TDH, reflexões teóricas-pedagógicas: Ensino e aprendizagem*”.

Nessa perspectiva, elencou-se como problemática o seguinte questionamento: *“De que forma as estratégias pedagógicas funcionam eficientemente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com TDAH?”*

Diante de tal problemática, após a leitura teórica de alguns autores referentes ao tema proposto postula-se a seguinte hipótese para o problema em questão: É salutar que os docentes ofereçam para os alunos com TDAH um leque de estratégias pedagógicas, pois estas contribuem para a construção do conhecimento, o desempenho pedagógico e social dos educandos, além de outras áreas de atuação do referido público.

Nessa perspectiva, o artigo apresenta uma abordagem qualitativa uma vez que não irá manter-se o contato físico com os teóricos pesquisados e sim com a literatura concernente ao tema do artigo, ponderações estas que podem ser corroboradas com as contribuições de Godoy (1995, p. 2-3) que destaca:

[...] acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. [...] A palavra /I documentos", neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios).

Contudo, a pesquisa classifica-se como do tipo bibliográfica, uma vez que realizou-se um estudo em cima de artigos, livros, dentre outras fontes, sobre a temática já mencionada. Dessa forma, o tema do artigo já inferido será desenvolvido a partir da análise de publicações teóricas que abordam a referida temática e diante da problemática e dos objetivos já traçados, será seguido um norte para encontrar resposta ao questionamento levantado.

Salientando que o desenvolvimento do referido artigo, justifica-se pelo fato de estar-se abordando uma temática que envolve o ambiente escolar, e necessita existir o entendimento por parte de todos os envolvidos no ambiente escolar de que as estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com TDAH precisam fazer parte efetivamente do processo educacional, como forma de não apenas ficarem elencadas nos planejamentos e sim de fato tornem-se concretizadas para que os mencionados educandos sejam beneficiados no processo de ensino e aprendizagem de maneira eminente.

Nesse contexto, o artigo destaca como objetivo geral: **Pontuar** algumas estratégias pedagógicas eminentes para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH. Complementarmente elencou-se os objetivos específicos: **Identificar** ações preponderantes no âmbito escolar que favoreçam a aprendizagem dos educandos com TDAH; **Destacar**

dados satisfatórios do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH que comprovam a eficácia de estratégias pedagógicas com o referido público.

2 TDAH: breve contextualização

Analisando-se o contexto histórico relacionado ao TDAH, é perceptível que a primeira descrição médica relacionada a esse termo ocorreu no ano de 1902 pelo médico inglês George Fredrick Still, o qual descreveu que seria um defeito do controle da moral. Nesse sentido, o médico levantou a hipótese que a referida condição do sujeito com TDAH estaria ligada a um substrato biológico, resultante de traços hereditários ou relacionada a encefalopatia adquirida, descartando a crença de que o referido comportamento derivava de uma má-educação ou depravação.

De acordo com Barkley (1997), inúmeras definições surgiram para designar o que seria o TDAH, dentre os quais cita-se: lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, síndrome da criança hiperativa, distúrbio primário da atenção e distúrbio do déficit de atenção com ou sem hiperatividade, sendo levantado ainda a caracterização do referido termo com o processo de maturação cerebral que acontece na infância e desaparece quando chega a fase adulta.

Na visão de Silva (2003) contabilizando um total de duas décadas posterior ao fato mencionado anteriormente, alguns médicos americanos desenvolveram pesquisas que tinham como estudo crianças que apresentavam os sintomas de TDAH, na mesma ótica estudada pelo médico George Fredrick Still, verificando-se que as peculiaridades das crianças estudadas apresentavam a semelhança de serem sobreviventes da pandemia de encefalite que aconteceu no decorrer dos anos de 1917 à 1918.

Nesse viés, em 1962, predominou a definição do termo como sendo uma disfunção cerebral mínima presente nas vias nervosas e, diante de tal contexto, em 1968 a Associação de Psiquiatria (APA) publicou o Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais - Segunda Edição (DSM-II), no qual, o referido transtorno foi definido como uma reação hipercinética da infância, denominando que a hiperatividade fazia parte desse diagnóstico, mesmo que em muitas situações as crianças apresentassem déficits de atenção, sem mesmo existir a predominância da hiperatividade.

Dito isto, de acordo com Silva (2003), os pesquisadores do tema aqui discorrido, mudaram o foco da hiperatividade, centrando-se na atenção, uma vez que na visão dos pesquisadores desse cenário, poderia acontecer de um sujeito apresentar dificuldade para

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

manter a atenção, porém não demonstrava hiperatividade. Salientando-se também que ocorreu uma pesquisa voltada para o fato de muitos indivíduos que porventura apresentavam o transtorno durante a infância tinham a possibilidade de continuarem com vários dos referidos sintomas, mesmo na vida adulta.

Evidencia-se que no ano de 1980, aconteceu um grande avanço relacionado ao TDAH, uma vez que a forma adulta foi oficialmente reconhecida pelo DSM-III, desvinculando a nomeação de transtorno que até esse momento era síndrome de aspectos etiológicos, também descartando o aspecto clínico. Dessa forma, não seria relevante apenas o fato de identificar um agente causador da referida doença até então, mas sobretudo, que houvesse um estudo dos sintomas nucleares das alterações, assim no referido ano a síndrome da criança conhecida como hiperativa, passou a ser chamada de Transtorno de Déficit de Atenção (TDA).

Diante dessa definição de acordo com as postulações de Silva (2003) no geral a década de 1980 predominou estudos em grande escala relacionados ao TDA, principalmente nos Estados Unidos, na busca constante de fechar o entendimento sobre o que era o transtorno, as causas e soluções. Valendo ressaltar que em 1994 no DSM-IV, o referido termo recebeu outra denominação, sendo caracterizado como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Por tais seguimentos, o TDAH foi dividido em três tipos básicos, enumerados por Silva (2003, p. 186) nas seguintes transcrições:

O TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, tais como: não enxergar detalhes ou cometer erros por descuido em atividades escolares e de trabalho; apresentar dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; perder objetos necessários para determinadas ações, etc. O TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade: agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais se espera que permaneça sentado; dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; interromper ou se meter em assuntos dos outros, etc. O TDAH combinado: caracteriza-se pela combinação dos dois tipos anteriores, entretanto está mais fortemente associado aos sintomas de oposição e de desafio, além disso, apresenta um maior prejuízo no funcionamento global do indivíduo.

No mesmo viés Silva (2003, p. 173) infere que para realizar-se um diagnóstico relacionado ao TDAH existem três aspectos básicos de fundamental relevância, sendo eles:

- 1) os sinais e sintomas listados são os mesmos para crianças, adolescentes e adultos, com a adequada ressalva de serem menos intensos nas fases mais amadurecidas da vida dos indivíduos;
- 2) o reconhecimento do subtipo predominantemente desatento. Um fato que pode ajudar a reverter a situação do sub diagnóstico em relação às mulheres,

já que entre elas predominam os sintomas de desatenção em detrimento dos sintomas de hiperatividade;
3) o destaque das dificuldades pessoais causadas pelos sintomas do TDAH no contexto familiar, profissional, acadêmico ou social da vida de cada indivíduo.

Dessa forma, infere-se que somente no ano de 1997, é que surgiu uma definição específica sobre o TDAH, assim na visão de Barkley (1997) caracteriza-se como uma inibição da capacidade de autocontrole, além de representar um defeito da vontade assim como um déficit do desenvolvimento moral, ideia esta defendida até nos dias atuais. Por outro lado, os estudos da ciência relacionado ao TDAH estipulam que este seria o defeito inibitório cerebral, o qual dificulta o sujeito de focalizar a atenção e sustenta-la na perspectiva de obter uma recompensa após um extenso período.

Contudo, verifica-se que o TDAH, passou por inúmeras postulações sobre o que de fato caracterizava esse transtorno, ocasionando grande deficiência em formulações fixas na dimensão do real diagnóstico necessário, surgindo nesse contexto definições que classificavam os sujeitos desse transtorno como pessoas que não sabiam seguir regras, ou mesmo crianças que incomodavam.

Assim, segundo Siqueira (2015, p. 35) o meio científico diagnosticou o TDAH como:

Um transtorno neurobiológico, que atinge o funcionamento das atividades cerebrais no lobo frontal que funciona como o maestro do nosso cérebro, dirigindo funções executivas e por consequência dessa falha no cérebro de uma criança TDAH, a atividade cerebral é dispersa, forçando outras partes do cérebro a executar tal função, tornando a criança desatenta.

Salientando-se que muitas postulações, relacionadas ao tratamento do TDAH foram inferidas e dentro desse cenário existem os que acreditam no tratamento com medicamentos e outros defendem a ideia de que o essencial para o tratamento do referido transtorno seria uma associação de tratamento, medicamento e uso de método psicoterápicos, além de também predominarem postulações que inferem a relevância do tratamento sem base de medicamentos, ou mesmo pelo viés psicoterápico.

Dito isto, é fundamental levar em consideração que caso um estudioso elenque o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para postular informações relacionadas ao TDAH, jamais deve considerar que o cérebro desse sujeito é defeituoso e sim diferenciado apresentando particularidades.

Nessa ótica, segundo Silva (2003, p. 9) de acordo com a definição da Associação Brasileira o TDAH é,

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

[...] um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade e é chamado por vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção).

Assim, é essencial investir em momentos de informação relacionada ao TDAH na perspectiva de ser vigente na sociedade uma gama de sujeitos com conhecimentos imprescindíveis para lidar com o mencionado transtorno sobretudo pais e educadores, aptos a reconhecerem de maneira eficiente os sintomas no comportamento dos filhos, educandos ou mesmo na sua própria vida. Dessa forma, ideias errôneas poderão ser eliminadas da sociedade, como por exemplo as que classificam crianças dessa natureza como maldosas, malcriadas ou mal educadas pelos pais, recebendo um julgamento equivocado, uma vez que apenas fazem parte das pessoas que possuem um transtorno que simplesmente contribui para elas agirem de forma impulsiva, desatentas e excessivamente agitadas.

3 Possíveis causa do TDAH

Analisando-se a diversa gama de postulações na intenção de definir um conhecimento sobre a etiologia precisa do TDAH, é notório que não existe ainda uma hipótese que seja verdadeiramente satisfatória para todos os casos evidenciados, e dentre estas, cita-se as causas na ótica: genéticas, traumáticas, infecciosas, tóxicas, perinatais, familiares e emocionais, predominando diversos fatores, que têm a possibilidade de interferir, porém ainda não há um consenso fechado que será da mesma forma em todas as crianças.

Nesse contexto, Condemarín (2006) constata que existem inúmeras declarações direcionadas para a caracterização do TDAH como um transtorno com base biológica, da mesma maneira também predominam postulações, as quais, afirmam que a relação das causas do TDAH, estão ligadas ao fumo, álcool e os fármacos utilizados durante a gravidez ou mesmo a exposição às toxinas no meio ambiente. Por outro lado, outras pesquisas apontam as causas do TDAH a base genética, uma vez que o mencionado transtorno apresenta uma grande convergência familiar, valendo destacar que não existe um consenso de que qualquer um dos elementos inferidos, caso estejam separados, sejam responsáveis pela presença do TDAH em uma determinada pessoa.

Diante do exposto, nota-se que um outro fator bastante recorrente na sociedade em relação ao TDAH, é a constante cobrança por um comportamento e ações que as crianças ainda não conseguem efetivar com total domínio, pelo fato do cérebro ainda está em formação

e caso a criança apresente o TDAH fica muito mais difícil, pois estas manifestam significativas alterações que dificultam o administrar das próprias ações.

Contribuindo com as referidas postulações Rohde & Benczik (1999, p. 55) destacam:

Os achados científicos têm indicado claramente a presença de disfunção em uma área do cérebro conhecida como região orbital frontal em crianças e adolescentes com TDAH [...] essa área do cérebro é a responsável pela inibição do comportamento, pela atenção sustentada, pelo autocontrole e planejamento futuro.

Assim, tomando como referência autores estudiosos da temática, dentre os quais: Silva (2003), Condemarín (2006), Rohde (1999), enumera-se que as possíveis causas do TDAH evidenciadas na literatura, estariam ligadas a hereditariedade, fatores não-genéticos, (pré, peri e pós-natais), disfunções neuroanatômicas, disfunções neuroquímicas, fatores familiares emocionais e outros fatores causais como as doenças metabólicas.

Na mesma sequência, Rohde & Benczik (1999) postulam que conforme a faixa etária, existirá um fator mais evidente de TDAH, sendo assim, caso a análise seja realizada em crianças de 3 a 6 anos, o fator mais peculiar será o de hiperatividade, tendo dificuldade de associar limites e frustrações, na mesma ótica, porventura as crianças apresentem a faixa etária de 7 a 12 anos, a causa mais perceptível será na área da distração ou desatenção da hiperatividade e da impulsividade, daí ser de suma relevância levar em consideração a idade das crianças, uma vez que diante das faixas etárias terão singularidades relacionadas ao comportamentos inadequados e incontroláveis que nem sempre poderão ser considerados causas relevantes para a identificação do TDAH.

Corroborando com tais premissas, cita-se Condemarín (2006, p. 48-49) que infere:

Não se conta com um teste único ou com uma bateria de testes que permitam determinar a presença ou ausência do TDAH; portanto, trata-se de um diagnóstico, clínico que se realiza a partir dos relatos dos pais, e especialmente dos professores e da avaliação neurológica, que permite determinar a imaturidade ou as alterações no desenvolvimento da criança.

Dito isto, as causas serão determinadas de acordo com cada fase das crianças, levando-se em consideração vários fatores, que também poderão variar de acordo com a natureza da realidade do devido sujeito, tais como, histórico familiar, personalidade e desempenho emocional e familiar, inteligência, amigos dentre outros.

4 Algumas estratégias pedagógicas para o ensino/aprendizagem de alunos com TDAH

Perante a diversidade de educandos encontrados no espaço escolar, verifica-se que muitos estão envolvidos em peculiaridades que denotam bastante atenção e direcionamentos para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem de maneira eficiente. Nesse cenário encontram-se os alunos com TDAH, os quais, precisam receber uma atenção peculiar para não sofrerem com o estigma de que são incapazes, quanto a sua capacidade intelectual, e também ficarem desprezados, resultando em problemas emocionais e autoestima baixa.

Assim, mencionando-se sobre as devidas legislações legais que priorizam a importância da escola com os referidos educandos, cita-se o projeto de lei nº 402, de 2008 (p. 7-8) que pontua:

Art. 1º O poder Público deve manter programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade TDAH. Art. 2º O diagnóstico e o tratamento de que o art. 1º deve ocorrer por meio de equipe multidisciplinar, da qual participarão, entre outros, educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos. Art. 3º As escolas de Educação básica devem assegurar às crianças e aos adolescentes com dislexia e TDAH o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Art. 4º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica cursos sobre diagnóstico e o tratamento da dislexia e do TDAH, de forma a facilitar o trabalho da equipe multidisciplinar de que trata o art. 2º.

Desta forma, o docente deve priorizar a busca constante por informação e procedimentos adequados para minimizar as dificuldades dos educandos com TDAH, que atingem diretamente pais e professores, refletindo tais medidas em todo o ambiente da sala de aula, uma vez que perante o cenário de crianças e adolescentes com TDAH, cerca de 25% a 30% manifestam problemas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Benczik & Bromberg (2003, p. 217), destacam:

A presença de professores compreensivos e com conhecimentos a respeito do transtorno, a disponibilidade de sistemas de apoio e oportunidades para se engajar em atividades que conduzam ao sucesso na sala de aula, são imperativas para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo o seu potencial.

Por essa dimensão, uma estratégia salutar para o bom êxito do trabalho com os educandos que têm TDAH é a eliminação das salas de aula super lotadas, uma vez que tal situação tornar-se quase impossível do professor realizar um trabalho mais direcionado com os devidos educandos, que também precisam de todo o apoio de pais, equipes de coordenação e direção, para somar significativamente no processo de aprendizagem dos educandos, uma

vez que as classes superlotadas é um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes na atualidade.

Contribuindo com as postulações anteriores Giovanni (2003, p. 130) infere:

[...] o mais importante é levar o corpo docente das escolas à capacidade de agir e pensar num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora.

Por tal viés, segundo Goldstein (2001) quando trata-se de educandos com TDAH, é essencial a predominância de um espaço organizado, que elenquem regras claras e concisas de comportamentos assim como uma programação previsível, apostando-se ainda no mecanismo da rotina, a qual poderá elencar horários para os afazeres, trabalhos escolares e televisão, valendo tais medidas tanto para o ambiente escolar quanto familiar, uma vez que os devidos educandos adentram constantemente os mencionados ambientes.

Nesse contexto, outra estratégia eminente que os docentes precisam adotar com os alunos que têm TDAH é o foco constante de incentivar direcionamentos que contribuam com a interação social desses educandos com os outros alunos, professores e ainda nos diversos lugares que exigem essa interação social para fluir de maneira satisfatória o processo de comunicação. Dessa forma, o docente precisa elencar atividades bem atrativas, criativas e atraentes, mantendo o foco na ótica de envolver o educando o maior tempo possível, descartando as atividades remotas e repetitivas, sempre requerendo o acompanhamento das suplantadas atividades pelo docente que também precisa fazer o retorno destas com os alunos, inferindo também a relevância da sala de aula ser organizada de forma convidativa, criativa e estimulante sem exageros que possam contribuir de maneira contrária.

Sequencialmente uma outra estratégia eficaz para o ensino e aprendizagem de alunos que têm TDAH é o constante trabalho com a leitura principalmente em voz alta, pois instigará sobretudo o domínio da referida habilidade, a perca de insegurança diante dos outros alunos, sendo válido também o docente envolver os educandos nas tarefas de ajudar o professor, tais como apagar a lousa, levar recados, dentre outros, precisando ser explorado todos os mecanismos e espaços possíveis que corroborem para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, focando-se não apenas na oralidade e lousa, mas também em letra de música, vídeos, aulas passeios, envolvendo elementos corriqueiros da vida diária dos citados alunos, são sem dúvidas mecanismos eminentes para nortear o processo de ensino e aprendizagem de forma salutar.

Salientando-se que mesmo que após um longo planejamento e posteriormente aplicação das atividades suplantadas não obter-se o resultado esperado, o docente não deve desanimar e continuar investindo em estratégias e técnicas metodológicas para o alcance almejado, pois qualquer resultado positivo perante as técnicas aplicadas já flui como bastante relevante para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com TDAH, assim quando o professor perceber a mudança de comportamento, atenção deve focar nesses fatores, como forma de valorizar a autoestima dos educandos e direcionar a prática pedagógica que elenquem como primordial as conquistas dos alunos e não os erros, agindo com sensibilidade para evitar constrangimento dos referidos educandos diante dos demais colegas de sala de aula.

Nesse panorama, Fazenda (2010, *apud* Soeli *et al*, 2014, p. 111), afirma:

Para o professor conseguir desenvolver sua prática pedagógica com sucesso, ele precisa de três atributos que são de suma importância na prática docente, são eles preparo, espera, e coragem, pois todo fazer pedagógico deve ser baseado no acolhimento, na continuidade, na persistência, na coerência e a consistência. O aluno com TDAH deve sempre se sentir acolhido e estimulado em sala de aula, pois com isso a aprendizagem se torna mais significativa e prazerosa.

Continuamente, destaca-se que a parceria dos docentes que têm alunos com TDAH e a sala de recursos multifuncionais também são estratégias pedagógicas relevantes para um melhor conhecimento do educando com a devida especificidade, na perspectiva de conseguir conquistar a atenção dos alunos, dando oportunidade e mesmo grau de aproveitamento e aprendizagem nutrido pelos demais educandos, além de ser relevante o docente incentivar e motivar continuamente os alunos nos momentos de resolução das atividades, incluindo e acreditando que dessa forma o processo de ensino e aprendizagem tornar-se mais prazeroso e significativo.

Sequencialmente, Rief (1993 *apud* Soeli *et al*, 2014, p. 111), sugere algumas estratégias que ajudam na prática pedagógica do professor que tem alunos com TDAH, sendo elas:

Primeiro estabelecer combinados, sempre utilizar tom de voz adequado; Ensinar regras, dar oportunidade aos alunos praticarem o que desejam apresentando a eles uma opinião sobre os combinados; Estimular e reforçar comportamentos positivos, deixar claro que está sendo cooperativa; Oferecer atividades que o mesmo possa se movimentar na classe e em outros ambientes da escola; Desenvolver atividades com aluno a qual possa fazer uma relação com que aprende na escola e com situações da sua própria vida; Evitar mudanças bruscas na rotina e, quando isso acontecer fale ao aluno; Sempre estar em contato com a família; Estimular a interação do mesmo

com os demais alunos, desenvolvendo atividades de grupo; Envolve-lo em todas as atividades cívicas, artísticas, esportivas e sociais da escola, juntamente com os demais alunos.

Diante do exposto, é indispensável que o docente pense em um ambiente que mantenha uma organização da mesa, cadeira, armário como forma de evitar distrações dos educandos, como por exemplo mesas que não permitam que o aluno sente na última fileira da sala de aula, perto de janelas ou portas, pois tais disposições corroboram para que haja distração com mais facilidade, assim o ideal é dar oportunidade para os alunos sentarem perto da mesa do docente, ou nas primeiras fileiras. Nesse contexto, nos momentos de interação do professor com os educandos que têm TDAH, poderá existir os sinais visuais e orais, cujo os mesmos são de conhecimento do professor e do referido educando, quando o docente desejar repassar alguma informação para o aluno que evite constrangimento e mantenha o educando focado na aula.

Na mesma ótica, o docente precisa elencar mecanismos que corroborem para a memorização dos educandos com TDAH, visto que essa é uma das dificuldades dos referidos educandos, sendo salutar tabelas que descrevam a data de prazos das atividades, etiquetas, da mesma forma que precisa iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova, organizando gráficos com os conteúdos estudados bem como o uso das tecnologias e suas facilidades para fixar os conhecimentos trabalhados nas mais variadas dimensões, e acima de tudo respeitar o tempo de aprendizagem de cada educando.

Nessa perspectiva, vejamos o que afirma Mesquita (2011, p. 54):

Considerando o contexto social em que as nossas escolas estão inseridas, em que as tecnologias da informação e comunicação alteram significativamente a forma como as pessoas se relacionam e a forma como a informação é propagada e processada, apresenta-se aos professores um novo perfil discente. Nesse contexto, é preciso que o professor esteja “conectado”, pesquisando constantemente sobre metodologias de ensino condizentes com essa realidade.

Diante das técnicas pedagógicas elencadas, vale ressaltar a grande relevância da forma de avaliação que será adotada para os alunos com TDAH, no intuito de verificar se o educando absorveu o conhecimento, devendo existir não somente as clássicas provas mas sobretudo, trabalhos em grupo, de pesquisa de campo, apresentações orais, coloque desafios para este aluno, estabelecendo recompensa, caso este seja cumprido, para que o estudante receba uma avaliação, não apenas pelo resultado de provas objetivas e sim atividades que

explorem as mais diversas habilidades dos educandos, levando-se em consideração as peculiaridades deste.

Corroborando com tais postulações Drouet (1990, p. 08) afirma:

A aprendizagem é gradual, isto é, vamos aprendendo pouco a pouco, durante toda a nossa vida. Portanto, ela é um processo constante, contínuo. Cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem (ritmo biológico) que, aliado ao seu esquema próprio de ação, irá construir sua individualidade.

Contudo, é salutar que no ambiente de ensino e aprendizagem dos alunos com TDAH, exista uma sintonia entre escola, família e profissionais da saúde, mantendo uma interação na perspectiva de corroborar com o desenvolvimento do sujeito nas diversas dimensões humana, sendo respeitado o ritmo de aprendizagem do educando, com atendimento médico, psicológico e sobretudo, a prevalência de um ambiente adequado e receptivo que priorize o atendimento positivo das singularidades de cada educando. Evidenciando-se que é salutar a participação dos pais somada a um olhar diferenciado para cada educando com TDAH, priorizando estratégias que resultem em benefícios para uma aprendizagem significativa, sendo que a participação familiar é crucial na ótica de prevalecer um bom desempenho escolar dos filhos, com pais cooperativos.

5 Considerações finais

Ao longo da escrita do artigo verificou-se que no decorrer dos anos, surgiram várias definições para uma possível caracterização do termo TDAH, sendo que uma das mais aceitas e vigente até nos dias atuais, denomina uma inibição da capacidade de autocontrole com singularidades voltadas para o defeito de vontade, desenvolvimento moral, assim como no viés científico, o referido termo representa um defeito inibitório cerebral, que influi diretamente na capacidade do sujeito focar atenção e sustentar no intuito de alcançar uma recompensa. Ressaltando-se que até no ano de 1980 o termo era conhecido como síndrome da criança imperativa e passou a ser definido como Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e sucessivamente no ano de 1994 foi caracterizado como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Constatou-se ao longo da escrita que não existe uma hipótese única para abarcar as possíveis causas do TDAH, valendo inferir que diante das causas estão as de natureza genéticas, traumáticas, infecciosas, tóxicas, perinatais, familiares e emocionais, predominando ainda a premissa que infere a relevância de considerar inúmeros fatores para as devidas causas

bem como a natureza da realidade do respectivo sujeito, o contexto histórico familiar, personalidade e desempenho emocional e familiar, inteligência, amigos perante tantos outros eminentes na verificação das possíveis causas do TDAH.

Diante dos dados, identificou-se que existem estratégias de suma importância para corroborarem no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com TDAH diante das quais cita-se: A prevalência de sala de aula espaçosa e sem super lotação, visto que tal procedimento contribui para o melhor desenrolar das atividades propostas, no sentido que o docente tem mais chance de acompanhar os educandos e suas especificidades; movido pela ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora; sendo salutar também a existência de um espaço que busque estratégias para incentivar a interação social dos educandos com TDAH diante dos outros alunos, professores, familiares e diversas situações de comunicação que participam no cotidiano; precisando ser também incentivada a leitura em voz alta na perspectiva de fazer o educando perceber a grande relevância de tal habilidade, assim como o uso de mecanismos de letra de música, vídeos, aulas passeios, envolvendo elementos corriqueiros da vida diária dos citados alunos que farão a diferença no processo de aprendizagem dos educandos com TDAH.

Sequencialmente, uma outra estratégia eminente para ser adotada com os alunos que têm TDAH, é o docente desenvolver a sua prática pedagógica, levando em consideração as conquistas dos educandos e não os erros, que poderão constranger os referidos alunos perante os demais colegas, uma vez que os educandos com TDAH, precisam continuamente sentir-se acolhidos e estimulados; destaca-se a estratégia pedagógica que envolve a parceria dos docentes que têm TDAH e a sala de recurso multifuncional, dando oportunidade de prevalecer um conhecimento mais extenso em relação ao educando e sua singularidade ;valendo destacar a eminência do docente adotar os sinais orais e visuais para desenvolver a sua prática pedagógica com mais eficiência, uma vez que o educando com TDAH e o professor regente da turma, serão conhecedores dos devidos sinais e seus significados. Por tal dimensão, o docente não deve permitir que os alunos com TDH sentem na última fileira da sala de aula, perto de janelas ou portas, pois tais disposições corroboram para que haja distração com mais facilidade. Salientando-se que o professor precisa desenvolver técnicas que contribuam para a memorização dos educandos na ótica dos referidos alunos fixarem os conhecimentos construídos ao longo das aulas respeitando o tempo de aprendizagem de cada educando, além de adotar uma única forma de avaliar os educandos com TDAH, mas sobretudo, utilizarem diversas formas de avaliar o referido educando e sua especificidade.

Em suma, as estratégias discorridas são apenas algumas das que o docente que têm alunos com TDAH podem utilizar para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com TDAH, uma vez que dependendo da realidade do contexto escolar, conhecimento do professor e a realidade dos educandos, parceria com a equipe de saúde, as estratégias poderão garantir uma aprendizagem de qualidade, sempre elencando o quanto pais, professores e comunidades podem fazer a diferença no referido processo, quando buscam informações eminentes para lidar com o devido público e sua especificidade.

Referências

- APA. **DSM – I: Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais**. Vol. 1, EUA, 1952. Disponível em: Acesso em: 13 de novembro de 2024.
- APA. **DSM – II: Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais**. Vol. 2, EUA, 1968. Disponível em: Acesso em: 29 de novembro de 2024.
- APA. **DSM – IV: Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais**. Vol. 4, EUA, 1994. Disponível em: Acesso em: 30 novembro de 2024.
- APA. **DSM – III: Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais**. Vol. 3, EUA, 1980. Disponível em: Acesso em: 29 novembro de 2024.
- BARKLEY, R. A. **Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook**. New York. NY: Guilford Press; 1997, p. 425 – 450.
- BENCZIK, E. B. P.; BROMBERG, M. C. **Intervenções na escola**. In: ROHD, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e estratégias em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Lei N. 9.394. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 7-8.
- CONDEMARÍN *et al.* **Transtorno do déficit de atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRA, Windyz B. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???**. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005.
- GIOVANNI, L. M. **O ambiente escolar e as ações de formação continuada**. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES. S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas* São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.
- GOLDESTEIN, S. **HIPERATIVIDADE: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 7.ed. Campinas: Papirus, 2001.
- MESQUITA, Daniel de Rosa. **A História Da Matemática No Ensino Da Matemática**. 2011. 68 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

RIEF. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, Vozes, 1993.

ROHDE, Luís Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B.P. **Atenção/hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. – **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas** - São Paulo: Gente, 2003; Disponível em: http://www.clubedeautocura.com.br/biblioteca/Mentes%20Inquietas_Ana%20Beatriz%20B%20Silva.pdf. Acesso em: 07 de mar. de 2025.

SIQUEIRA, D. P. D. **Práticas Psicopedagógicas na Educação Musical de Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. 2015. (TCC Graduação UFPA): Belém, 2015.

ESCALPELAMENTO: UM OLHAR A PARTIR DE UMA HISTÓRIA REAL X FICTÍCIA⁴⁴

Dalva Amaral de Andrade⁴⁵
Sandra Maria Job⁴⁶

Resumo: O ser humano, como é sabido, é complexo, cheio de vaidades. A mulher, entre as suas vaidades, tem no cabelo o “sinônimo” de feminilidade. A perda dele, por uma causa ou outra, pode trazer inúmeros sofrimentos à mulher, tanto psicologicamente quanto afetiva e socialmente. Neste contexto, através de uma leitura comparativa, o objetivo do presente artigo é trazer a público a voz de uma vítima de escarpelamento e a “voz” da personagem ficcional que compartilha dessa experiência traumática e está presente no conto “*Os cabelos dela*” (2019), de Bruno Sérvulo de Matos. O intuito é averiguar, a partir dessas vozes, possíveis conflitos pessoais ou preconceitos sofridos pelas vítimas do escarpelamento. Partindo disso, será realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico em Oliveira (2016), Cunha (2012), entre outros, e entrevista com uma vítima dessa tragédia. Sendo assim, uma das principais preocupações diz respeito ao risco enfrentado por diversas mulheres ao utilizarem embarcações desprovidas de medidas adequadas de segurança, o que compromete seriamente a integridade de suas vidas.

Palavras-Chaves: Escarpelamento. Literatura. Preconceito. Vida Real.

44 Trabalho desenvolvido na disciplina Laboratório de Produção Textos Acadêmicos, ministrada pela Profa. Dra. Sandra Maria Job.

45 Graduada em Letras-Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves.

46 Professora Associada III, na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

O escalpelamento é uma prática que envolve a remoção forçada do couro cabeludo. Geralmente ocorre com mulheres de cabelos longos, que ao se aproximarem do motor (Catraia) têm seus cabelos enrolados pelo eixo e arrancados bruscamente, e na maioria das vezes, suas orelhas, rosto, sobrancelhas, pele, etc. ficam deformadas. Neste contexto, o objetivo do presente artigo é trazer a público a voz de uma vítima de escalpelamento e a “voz” da personagem presente no conto “*Os cabelos dela*” (2019), de Bruno Sérvulo de Matos, que também sofreu escalpelamento. O intuito é averiguar, a partir dessas vozes possíveis conflitos pessoais ou preconceitos advindos das consequências do escalpelamento. Partindo disso, será realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico Oliveira (2016), Cunha (2012), entre outros, e entrevista com uma vítima dessa tragédia.

Quanto à estrutura do trabalho, no primeiro momento teremos a fundamentação teórica, posteriormente a análise da leitura comparada e, por fim, as considerações finais.

2 Escalpelamento: realidade

O ser humano, como é sabido, é complexo, cheio de vaidades. A mulher, entre as suas vaidades, tem no cabelo o “sinônimo” de feminilidade. Por sua localização, “o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo” e, além disso, “em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (Gomes, 2003, p. 174). Ainda no que tange aos cabelos, segundo Chevalier & Gheerbrant (1993, p. 155), “a cabeleira é uma das principais armas da mulher, o fato de que esteja à mostra ou escondida, atada ou desatada é, com frequência, um sinal da disponibilidade, do desejo de entrega ou da reserva de uma mulher”.

Enfim, existe toda uma construção social, histórica, religiosa, cultural envolvendo a questão da cabelereira feminina, em específico. Construção que perpassa pelo poder feminino, não no sentido de poder político, econômico, nem poder sobre a própria vida, poder no sentido de ser uma mulher sedutora e ter o poder de seduzir o homem. Ou seja, na verdade, o cabelo longo, liso, mistificado sob a simbologia de beleza feminina nada mais é que uma forma “limpa” de opressão. Oprime na medida em que a mulher, presa a essa ideia de beleza feminina, mantém um cabelo longo para se enquadrar a simbologias simbolicamente construídas social, histórica e culturalmente.

Além de toda forma de opressão de gênero que subjaz a essas construções, debaixo da qual a sociedade vive, outros malefícios podem advir de um cabelo longo. Haja vista, nesse sentido, os inúmeros casos de escalpelamento que ocorrem na região amazônica, em particular. Esta região é extensa e, como é sabido, estas grandes distâncias são percorridas via fluvial. Embora esse seja o único meio de transporte, nem sempre as pequenas (e às vezes nem as grandes) embarcações são seguras por um ou outro motivo. Consequentemente, vez e ou outra, óbvio, acidentes são passíveis de acontecer.

Dentre esses acidentes, há um que queremos trazer para esse trabalho, qual seja, o escalpelamento. O escalpelamento vitima mulheres, jovens e crianças, como é sabido. E essa fatalidade ocorre, pois “o motor das embarcações não apresenta dispositivos de segurança que impeçam o contato dos usuários, permitindo que a alta rotação desenvolvida pelo eixo produza um processo de sucção dos elementos leves que são colocados próximos (Cunha *et al*, 2012, p. 4). Ainda em relação às causas que levam a essa tragédia, “a maior parte dos acidentes de escalpelamento ocorre nas embarcações regionais do tipo catraia” (Oliveira, 2016, p. 486). E ele (acidente) geralmente acontece a partir de um ato cotidiano, como por exemplo, abaixar-se para retirar a água que se acumula dentro da embarcação. Prática necessária e comumente feita pelo passageiro que não está conduzindo a embarcação. Se é mulher, pode então acontecer de ela ter seu cabelo (comumente longos, típico na região marajoara) enroscado no eixo do motor que, em rotação acelerada, puxa o cabelo, arrancando o couro cabeludo da mulher.

Muitas vezes e em alguns casos mais trágicos ainda, se é possível mensurar em mais ou menos trágico, o acidente não somente arranca o couro cabeludo de forma violenta, mas também partes da face, orelhas, sobrancelhas, pálpebras etc. Para Oliveira (2016, p. 485) “o dano físico provocado pelo escalpelamento é maior se a vítima for criança ou usar o cabelo preso na forma de rabo de cavalo”.

As consequências trágicas desse tipo de acidente vão além do meramente físico, pois “o acidente impõe sequelas físicas e vivência de intenso sofrimento psíquico e social durante todo o tratamento e no decorrer da vida dos pacientes” (Cunha *et al*, 2012, p. 4). Ou seja, é um tipo de acidente que abala sobremaneira a autoestima da mulher, afetando o humor e a própria forma de (com)viver. Tanto e de tal forma que a maioria das vítimas opta por se esconder, devido a vergonha, o trauma, e, se estudante, para de frequentar a escola com medo de sofrerem algum tipo de *bullying*.

Segundo Cunha *et al* (2012, p. 4), “Dados fornecidos pela Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMP), entre os anos de 1979 e 2007 ocorreram escarpelamento em 44 municípios do estado do Pará, sendo os municípios de Belém (e suas ilhas) e as cidades de Breves e Cametá os mais prevalentes”. É um fato preocupante, pois, as embarcações que usam motor rotativo não seguem padrões de segurança, principalmente pela ausência de proteção das peças que compõem o seu eixo. Geralmente, esses eixos ficam entre pequenas tabuas de madeira, no centro das embarcações e é comum pessoas viajarem em bancos sobre esse eixo. E muito embora estejamos “Em pleno século XXI, estamos diante de um acidente grave e deformante, que nunca deveria manchar as páginas da nossa história” (Oliveira, 2016, p. 483).

E como o escarpelamento é algo que acontece muito mais do que gostaríamos, ou seja, é um fato real, muito embora haja “poucos dados na literatura sobre o tratamento das consequências desse tipo de acidente, muito recorrente na região Amazônica” (Cunha *et al*, 2012, p. 4), pelo menos à época da publicação dos autores citados, tal tema se torna muito relevante e deve ser discutido, dentro e fora da literatura. Invisibilizar o problema e/ou as vítimas não ajuda a conscientizar a sociedade sobre o problema, nem sobre o quanto a vítima, em muitos casos, torna-se, de fato, invisível à sociedade - seja por vontade dela; seja porque não encontra na saúde pública e/ou órgãos competentes tratamento de acolhimento e acompanhamento para curar não apenas o físico, mas também o mental - tão importante quanto a questão física.

Neste contexto, a seguir, trazemos tal tema para análise e discussão a partir da literatura e da entrevista concedida por uma vítima. Com relação a vítimas, alguém sempre conhece alguém, na região, que tenha sido vitimada. Contudo, essa tragédia causa consequências que vão, aparentemente, além da nossa percepção. Prova disso é que, mesmo após anos da tragédia, são raras, raríssimas, as vítimas que aceitam falar sobre o ocorrido. Esse fato foi um dos motivos (mas não somente) de trazermos apenas a fala de uma vítima.

3. Escarpelamento: literatura x vida real

Embora seja obra ficcional, a literatura, como é sabido, reflete e, reverbera, muitas situações da vida, da sociedade, política etc. Com isso, ela permite que nós, leitores, ao ler tais situações (re)pensemos a vida, as situações e, até repensemos sobre nós mesmos. Sendo assim, embora seja ficção, quando nos deparamos com um texto, por exemplo, que aborda temas como escarpelamento, difícil não sentir dor, indignação e até certa incompreensão

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

diante da realidade que, como é sabido, no caso, vítimas crianças, mulheres em um número inaceitável na região do Marajó, em particular. Para além do impacto que tal tema possa suscitar no leitor, ele também pode nos levar (ou não) a entender ou pelo menos nos ajuda a refletir sobre a complexidade envolta na questão do escalpelamento.

Nesse sentido, o conto “*Os cabelos dela*” (2019), de Bruno Sérvulo Matos, por exemplo, que aborda esse tema, pode nos colocar dentro da questão do escalpelamento, só que a partir de um narrador-personagem que, em relação à vítima de escalpelamento, ele é um narrador-observador, pois narra a história da vítima a partir do que vê e de longe, já que não tem nenhum contato com ela.

Ainda em relação ao conto, ele traz a história do narrador-personagem e da personagem de longos cabelos negros. A história da moça dos cabelos longos cruza a história do narrador-personagem por meras coincidências, consequentemente, as duas histórias são independentes. O desenrolar da história do narrador-personagem está intrinsecamente relacionada ao sumiço do pai dele; a da menina não nos é revelada, pois o narrador-personagem sabe muitíssimo pouco acerca dela e ele não faz questão de inventar uma narrativa para construir uma história para ela. Por isso, a história dela vem envolta em mistérios.

Ainda em relação ao narrador-personagem, é através dele que o ambiente e a ambientação chegam até o leitor. Vale ressaltar que ele traz uma leitura poética acerca da realidade das mulheres ribeirinhas. Poética no estilo, mas não na forma nua e crua de expor tal realidade.

Morávamos em uma das muitas ilhotas no estado do Pará, afastado quase que completamente da civilização e da modernidade. Naquele lugar, as lendas se confundiam com as histórias reais. Mas hoje me pergunto “o que é real, afinal?” Todos nós vivíamos ali sob o signo da inverdade, uma mentira bem contada: nos curávamos com ervas, alimentávamos com o que vinha do mato, acreditávamos no que nos diziam os mais velhos...até hoje preciso fazer o sinal da cruz antes de me banhar em um rio ou igarapé. Sim, os rios... Os rios eram nossas ruas, nossa travessia. A água faz parte da vida, na verdade, era a vida, pois era de onde se chegavam todas as coisas boas e ruins, como descobriria mais tarde (Matos, 2019, p. 119).

Quando o narrador-personagem, por outro lado, se refere à moça de cabelos longos, esse narrador-personagem se coloca como narrador-observador. Segundo esse narrador-observador, a personagem “se orgulhava dos cabelos. Longos, negros e lisos. Quando soltos, passavam dos joelhos. Uma cabeleira pesada” (Matos, 2019, p. 119). Personagem essa, sobre a qual o narrador-personagem diz que “até hoje, não sei o nome daquela menina de cabelos

longos, nunca perguntei. Apenas sei que era filha de Dona Jurema” (Matos, 2019, p. 119). Como se se lamentasse por esse ato falho. Não tendo, por outro lado, um nome, ela pode representar quaisquer meninas ribeirinhas moradoras, moradoras, “em uma das muitas ilhotas no estado do Pará, afastado quase que completamente da civilização e da modernidade” (Matos, 2019, p. 119). Como é o caso da personagem de “*Os cabelos dela*”.

No conto de Matos, no que diz respeito a personagem, alvo dessa pesquisa, “o(s) motivo(s) que a fizeram entrar naquela canoa eu desconheço” (Matos, 2019, p. 120), a mesma precisou utilizar deste transporte para se locomover a outro lugar (devido sua localização geográfica), e foi no momento que “ela se virou para olhar o horizonte de pedra e um ou dois fios pequenos e aparentemente frágeis, tocaram levemente o eixo do motor” (Matos, 2019, p. 121). O exato momento que a tragédia aconteceu (escalpelamento) “o monstro a puxou com uma força descomunal, agarrou seus cabelos e arrancou-os com uma facilidade sem igual. Ela girou. Continuou girando. Seu corpo pequeno e dócil se debatia sobre o banco” (Matos, 2019, p. 121). E, por fim, “a máquina destrutiva parou. A menina estava desacordada. O eixo do motor estava coberto por aqueles cabelos sedosos, negros e longos” (Matos, 2019, p. 121). A maioria das vezes, o escalpelamento não arranca somente o couro cabeludo, como já comentado no tópico anterior. No caso da personagem-vítima, de acordo com o narrador-personagem, “Seu rosto parecia ter saído do lugar. Estava repuxado. [...]. E sua orelha jazia sobre meu pé” (Matos, 2019, p. 121).

Fora da literatura, na voz de Maria⁴⁷, 28 anos, moradora da zona rural do município de Breves, a narradora da própria vida relata que:

O acidente aconteceu quando eu tinha 22 anos. Íamos para a igreja eu, minha mãe e meus dois primos. Funcionei o motor, meu cabelo estava amarrado ‘rabo de cavalo’ e tinha muita água na rabeta, me abaixei para tirar a água, e o banco da rabeta escapuliu. E eu cai e bati a cabeça em cima do tanque do motor. Meu cabelo entrou dentro da ventoinha do motor e puxou. Eu desmaiei, não me lembro de mais nada”. A vítima também relatou que “o motor parou por ele mesmo, porque ficou cheio de cabelo. Eu fiquei com várias sequelas, deu coágulos no meu cérebro, fiquei três dias internada no Hospital Municipal. Depois de seis anos [do acidente] ainda sinto várias dores de cabeça. Tive acompanhamento médico, psicológico não. Eu perdi quase todo meu cabelo. Hoje, como mulher, me sinto traumatizada, em andar de rabeta, quando vejo meninas de cabelo solto perto do motor fico nervosa, com medo, lembrando de tudo que aconteceu comigo.

Do conto objeto de estudo comparado aqui ao relato da Maria (nossa entrevistada), pouca diferença há, no que tange à tristeza que paira sob as duas mulheres (a do conto e a da

⁴⁷ Nome fictício.

entrevista). Isso porque o narrador-personagem do conto soube traduzir de uma forma ímpar a tragédia que se abateu na vida da personagem literária. Talvez porque tenha sido testemunha da existência do cabelo da personagem desde muito cedo e tenha testemunhado o acidente e a vida da personagem após o mesmo.

Outro aspecto também presente na vida/existência da personagem do conto e da Maria é um vazio, aparentemente, a permear o falar da Maria e que, no conto, o narrador, mais prolixo, explica ser “O olhar da criança, antes com vida, estava vazio, sombrio, morto...dos olhos da mãe brotavam uma triste gota de lágrima” (Matos, 2019, p. 121). Em relação à mãe da personagem, não deixa de se assemelhar a reação que a mãe de Maria teve, pois segundo nos narra “Até pouco tempo minha mãe guardava os cabelos que foram arrancados, depois ela decidiu enterrar”. E a mãe da personagem, segundo o narrador, ainda penteava “Os cabelos falsos e sem vida de sua filha escalpelada. Aqueles cabelos artificiais eram uma lembrança do que um dia foram os lindos cabelos da menina” (Matos, 2019, p. 121).

A partir da narrativa de Maria (entrevistada) e da comparação com a personagem do conto “*Os cabelos dela*”, é possível perceber que esse acidente deixou marcas pelo resto de suas vidas - pelas dores e perdas sofridas; e seguramente também pela ideia da perda da feminilidade, do “poder”. Ou seja, para essas duas mulheres, além de ter que superar as marcas psicológicas deixadas pela dor, tem que aprender a ideia de que ser mulher está intrinsecamente relacionado ao tamanho de um cabelo. Por isso, estudos, assim como formar uma rede de apoio e conscientização, sobre relações de gênero a serem ofertadas para vítimas e sociedade como um todo ajudaria muito essas mulheres, em especial.

4. Considerações finais

Enquanto mulher, ribeirinha, a questão do escalpelamento é um acidente acerca do qual sempre ouvi falar. Contudo, ao realizar este trabalho tive a oportunidade de estar mais próxima de uma realidade que, infelizmente, permeia a região na qual vivemos. Trabalho que teve como objetivo analisar, de forma comparativa, as consequências do escalpelamento na e para a vida uma vítima. Neste contexto, após finalizado o trabalho, chegou-se a algumas conclusões.

Uma das conclusões é que, mesmo em pleno século XXI, o cabelo ainda se constitui como um importante símbolo de identidade da mulher, estando diretamente relacionado à autoestima, à personalidade e sua feminilidade. Além disso, ele traz significados culturais,

sociais, e, em muitos casos, é a expressão de religiosidade. Consequentemente, a perda brusca e traumática dos cabelos em decorrência do escalpelamento compromete não apenas a aparência física, mas também a percepção de si mesma, sob vários aspectos.

Conclui-se também que tanto à personagem do conto “*Os cabelos dela*”, assim como a nossa entrevistada, a Maria, carregam consigo, aparentemente, um vazio/uma ausência, representado pela perda trágica de um bem. Tal vazio fica gravado nelas como uma marca, aparentemente, difícil de ser extirpada. Também é complexo “explicar” essa “marca” que, na voz da entrevistada é perceptível, e que o narrador consegue, no conto “*Os cabelos dela*”, deixar entrever no ato da mãe da vítima penteando os cabelos falsos da filha. É complexo porque não estamos na pele da vítima e por isso não é possível saber com exatidão se essa marca advém da violência do acidente; se advém da perda dos cabelos, ou se é uma somatória das duas coisas.

Também é possível concluir que tanto a personagem fictícia quanto a personagem real (entrevistada) não tiveram apoio psicológico. Esse apoio é necessário dado o grau de violência que o escalpelamento tem e, por outro lado, é necessário também devido as perdas que ele traz para a vítima: perda da identidade, feminilidade e, em alguns casos, perda até de orelha, por exemplo. Considerando tudo o que um cabelo expressa histórica e culturalmente, a perda dele, por parte da mulher e da criança, requer uma ajuda especializada, no caso psicológica, para que a recuperação da vítima seja ao menos suavizada. Privar a vítima disso é dar sequência a uma outra violência, no caso psicológica.

Assim como, aparentemente, a personagem do conto sobrevive, vai levando a vida, após o trágico acidente, percebe-se que a entrevistada, assim como muitas mulheres ribeirinhas, principais vítimas, que passaram por esse acidente (escalpelamento), elas não são apenas vítimas, são sobreviventes que lutam diariamente para superar o trauma e reconstruir suas vidas. O escalpelamento é um fato real e é uma forma de violência que afeta não somente o estado físico, mas também a mente e o psicológico dessas mulheres. Portanto, é de extrema importância que os órgãos competentes ouçam as vozes e as histórias dessas vítimas, para que possam entender de fato, a complexidade do problema.

Sabemos, que o meio de transporte dos ribeirinhos são as embarcações, e são fundamentais para sobrevivência e deslocamento dos mesmos, mas é o causador dessa grave tragédia que ocorre na região amazônica (escalpelamento). Esse acidente, leva segundos para destruir a vida da vítima, no entanto, deixa sequelas para o restante dos seus dias. Levando em conta que há leis que obrigam toda e qualquer embarcação a usarem proteção sobre o eixo do

motor, mas é ignorada pelos donos das embarcações, leis mais severas deveriam ser aplicadas. Assim como uma fiscalização mais rígida, principalmente porque esse tipo de acidente acontece frequentemente, até mais do que gostaríamos. Acontece justamente por falta de fiscalização e também por falta de conscientização/responsabilidade dos ribeirinhos.

Podemos observar, um aspecto importante com a leitura comparativa é que a tristeza de Maria e da personagem (do conto), é o sentimento de muitas mulheres que passaram por essa tragédia. Dessa maneira, há um sofrimento psicológico associado ao trauma do acidente e ao estigma social, como já mencionado anteriormente. Uma tragédia que muda a história de centenas de mulheres ribeirinhas, de forma que, o escalpo arrancado impossibilita o crescimento novamente do cabelo. E, por consequência disso, a falta de cabelo resulta na falta de proteção da pele, o que ocasiona dores crônicas (como o relato de Maria, que após seis anos do acidente ainda sente fortes dores de cabeça).

Por fim, este tema é bastante complexo, pois é “cultural”, entre os ribeirinhos, não considerarem arriscado a falta de equipamento de proteção sobre o eixo do motor. Além do aspecto “cultural”, também há, claro, o aspecto financeiro, pois mesmo que o ribeirinho tenha essa consciência e preocupação acerca dos riscos da não proteção do motor, a questão financeira, em muitos casos, impede melhorias no seu meio de transporte. Mas não devemos minimizar a irresponsabilidade, por outro lado, dos donos e condutores desse meio de transporte que, talvez, mesmo quando aparece um recurso não prioriza a segurança de mulheres e crianças - principais vítimas, sempre. Falar sobre tal tema, trazer vozes, vítimas dessas tragédias, embora seja doloroso para elas, ainda é uma forma de sensibilizar e conscientizar a sociedade para uma tragédia anunciada e que pode e deve ser evitada.

Referências

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alan. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora S.A., 1982.

CUNHA, Maués *et al.* **Perfil epidemiológico de pacientes vítimas de escarpelamento tratados na fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. Belém**. Rev. Bras Cir Plást. 2012. Acesso em 14 de fev. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de set. de 2025.

MATOS, Bruno Sérvulo. **Os Cabelos Dela**. Breves. In: Revista Falas Breves. 2019. Disponível: <https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/127/162>. Acesso em 14 de fev. de 2025.

OLIVEIRA, Luciene Strada de. **Escarpelamento: Política pública para a população invisível**. Brasília, DF. In: Revista da Defensoria Pública da união.2016. disponível em: <https://revistadadpu.def.br>. Acesso em: 14 de fev. de 2025.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *ARARIBÁ CONECTA PORTUGUÊS 9º ANO*: POR UMA PERSPECTIVA DA LEITURA LITERÁRIA

Luan de Jesus Queiroz Cunha⁴⁸

Orientador: Thiago Henrique da Silva Sales⁴⁹

Resumo: Objetivo deste estudo está em corroborar as atuações que são negligenciadas aos textos literários e ao ensino da Leitura literária no livro didático *Araribá conecta – Português* (2022) 9º ano, de Paiva. Caracteriza-se como análise documental, uma pesquisa qualitativa e quantitativa, sobre o livro didático utilizado pelo pesquisador em sua sala de aula. Ao realizar a análise, fez-se uma verificação somatória dos textos literários presentes em toda a obra, dos conteúdos e atividades relacionados aos textos citados; os dados foram organizados em tabela, posteriormente discutidos qualitativamente à luz dos estudos de Goodman (1987), Zilberman (1991) e Ceia (2002), entre outros estudiosos da leitura de textos literários. Os resultados demonstram a presença de poucos gêneros literários, em maioria, haicais e minicontos, os quais recebem tratamento didático para realização de atividades de leitura, interpretação e de conteúdos gramaticais. Identifica-se que não há orientação devida para o trabalho com a Leitura literária na obra analisada. Logo, neste caso, os textos literários apresentados na edição são pouco trabalhados e não são destinados à leitura prazerosa e à experiência estética dos discentes, mas há uma relevância às questões gramaticais.

Palavras-chave: Livro didático. Leitura literária. Língua portuguesa.

⁴⁸ Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: luandejesus_portel@hotmail.com.

⁴⁹ Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: thiagohsales@hotmail.com.

1 Introdução

Produziu-se este estudo, em uma perspectiva analítica sobre o ensino da Leitura literária, com o propósito de alcançar o entendimento de sua relação com o livro didático no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, destacamos a importância que o professor detém na escolha de um material didático que seja significativo para o aluno, porque apenas dessa maneira ele construirá interesse em ler textos variados do seu dia a dia. Além disso, é importante que haja uma aula prazerosa para prática de leitura, em um ambiente onde deve existir diversidade de texto e o aluno sinta-se à vontade para fazer sua escolha para a leitura.

Nesse sentido, este se inicia com a seguinte pergunta: Como se dá a atuação do ensino da Leitura literária no livro didático *Araribá conecta - Português* (2022) 9º ano, de Paiva? Pretende-se, a partir de uma verificação somatória dos textos literários presentes no material e de análise qualitativa sobre a atuação desses textos no livro analisado, asseverar as atuações abstratas aos textos literários e ao ensino da leitura literária no livro didático explorado. Nessa linha, este estudo foi organizado em quatro tópicos: 1) Leitura literária e livro didático; 2) Metodologia da análise; 3) Descrição do livro didático e Análise; 4) Conclusão.

2 Leitura literária e livro didático

São múltiplos os desafios para os docentes que atuam em sala de aula hoje em dia, como planejar estratégias que facilitem a aprendizagem de seus alunos e tornem suas aulas atrativas e prazerosas. Para mais, quando tratamos sobre o ensino dos conteúdos de literatura, podemos dizer que é necessário, que o professor se dedique ao planejamento de suas aulas de forma cautelosa, pois a forma como essas aulas são trabalhadas é o ponto chave para que os alunos notem a real importância desse componente curricular e se interessem por ele ou, possivelmente, desestimulem-se.

Compreendemos que as instituições de ensino têm a responsabilidade de promover o contato dos estudantes com os livros, todos os tipos, e de contribuir para que eles se tornem leitores proficientes, frequentes e autônomos. Volmer & Ramos (2009) afirmam que o professor é o responsável pela seleção do livro didático e, consequentemente, dos textos trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, o livro didático no Brasil é, ainda, o material didático presente que se destaca em praticamente todo o universo da escola pública. Dessa forma, os docentes de escolas públicas o usam com bastante frequência para o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, para o ensino de leitura, escrita e oralidade. Zilberman (1991) afirma que o professor não

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

associa a leitura instantaneamente ao livro de ficção. Sua perspectiva é mais específica, pois o foco de leitura que mais circula na escola é o livro didático. “Neste, a literatura faz sua entrada de modo distinto: é *texto*, parte de um todo mais completo, empregado com a finalidade de se alcançar certa aprendizagem” (Zilberman, 1991, p. 112).

Além disso, compreender que faz parte da função escolar formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo é importante. Todavia, na realidade, isto é, na prática, essa noção perde-se diante de outras visões de leitura que ainda orientam as práticas escolares (Silva, 2003).

À vista disso, Antonio Candido (1995), diz que a Literatura humaniza, faz parte dessa base que nos constrói, torna-nos reflexivos e críticos sobre nossas realidades, logo, seria um direito humano, pois encaixa-se entre aqueles, pelo que retrata o autor, muitos direitos incompressíveis, ou seja, não podemos renunciar a tal, não pode ser tirado de nós. A literatura é parte de nós, do nosso ser, forma-nos como pessoas, conscientiza-nos sobre qual o nosso papel em uma sociedade. Muitas pessoas dizem que não seria um direito básico, porque muitos vivem sem literatura. Contudo, se seria essencial para nós, então poderia ser também para o outro. Ao defender o direito a literatura como um direito a todos nós, ele reforça o seu poder. Negligenciar o acesso a esse bem em obras didáticas de grande alcance, ou seja, que são distribuídos às classes menos favorecidas, seria ir contra essa linha.

Por esse ângulo, os vínculos entre leitura e literatura não são sempre analisados, reavaliados e praticados como poderiam ou deveriam ser no contexto escolar. Logo, uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar é a leitura como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido. (Silva, 2003).

De ordinário, na escola, o contato dos estudantes com o texto literário costuma ser transformado em um conteúdo avaliado por um roteiro de interpretação com uma única resposta, ou correta ou errada. Em consoante com isso, Henrique (2011) a experiência da leitura literária, que deveria ser desafiadora, transforma-se em atividade burocrática, enfadonha e desinteressante. Logo, os alunos concluem o ensino básico sem compreender os benefícios da Leitura literária, o que possivelmente irá distanciá-los desses textos.

Formar leitores na escola, sobretudo um leitor literário, não é tarefa fácil e nem há uma receita de como o fazer um. No entanto, compreende-se que a formação do leitor começa antes de ele frequentar o ambiente escolar, pois a literatura está presente ao nosso redor desde nossos primeiros dias, por exemplo, em nossas cantigas de ninar. Na escola, é necessário mais

que o básico para formar leitores literários, portanto, é necessário garantir o acesso a bons livros e criar um espaço dedicado para a Literatura. Assim sendo, no Ensino Fundamental é basilar que o docente perceba que o seu público está em constante transformação, que ainda não é um leitor completo. Por essa razão, o professor de Língua Portuguesa deve planejar-se de forma que o aluno possa ler em sala de aula durante algumas horas, pois há essa necessidade nesse período.

Deve ser levado em consideração a percepção do profissional da educação e da instituição. O professor precisa estar consciente dessa necessidade, mas não só ele, a escola, o sistema educacional, isto é, todo o contexto escolar deve compreender que a leitura é um processo. Conscientes disso, a escola deverá rever sua relação com a leitura literária em sala de aula. Priorizar essa questão é algo que se tornará positivo em várias questões, isso porque diante de tantas responsabilidades dadas ao professor de Língua Portuguesa, pouco tempo sobra para estimular ou mesmo desenvolver a consciência crítica de um aluno, porém, a leitura do texto literário é o principal modo de formar, de construir, de produzir leitores.

3 Metodologia da análise

Caracteriza-se como análise documental, uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Para esta análise optou-se pelo livro didático *Araribá conecta - Português (2022) 9º ano*, de Paiva, pois este foi utilizado pelo pesquisador em sua prática docente. Inicialmente, analisou-se a obra por completa, com o intuito de identificar o quantitativo de textos literários presentes nela e com quais conteúdos e atividades estão relacionados. Na sequência, os pontos relevantes e os dados foram organizados em tabela e discutidos qualitativamente. Enfim, apresentados os resultados, buscou-se responder ao questionamento: de que maneira é trabalhado o ensino da literatura no livro didático analisado?

4 Descrição do livro didático e análise

A obra em análise é o livro didático *Araribá conecta - Português 9º ano*, de Paiva, foi publicado pela editora Moderna, 1ª edição, em 2022. É organizado em 8 unidades, e em cada uma das unidades há duas seções de leitura, uma seção de “*Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais*”, uma seção de “*Oralidade*” e uma seção de “*Produção Textual*”. Na página de abertura de cada unidade há textos sobre o tema abordado, poucas referências de livros, vídeos, sites, mas nenhum deles aborda conteúdos literários com profundidade. No livro

didático estudado há dez haicais, um fábula, três poemas, oito minicontos, duas crônicas de humor, dois contos de terror, um conto de ficção científica, um romance de ficção científica.

Compreende-se que a escolha por gêneros literários mais curtos se originou pelo fato de questões estruturais desses textos, pois, por serem pequenos em forma, são utilizados para um encaixe nas páginas desse livro didático, e utilizam-se de uma linguagem dada como simples, ligada ao cotidiano do aluno. Identifica-se que estes são usados para trabalhar-se questões de leitura escrita, para produção textual e para o ensino de conceitos gramaticais. Nessa linha, Zilberman (1991) afirma que

[...] o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, seja elas gramatical ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura, [...] ele precisa servir para algo, incorporando um conteúdo (de preferência aquele que o professor deseja ensinar na ocasião) passível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante (Zilberman, 1991, p. 113).

No livro didático de Paiva, descrito de maneira quantitativa, tem-se a distribuição dos seguintes textos literários mapeados:

Tabela 1 – Ordenação de gêneros literários por unidade no livro didático.

UNIDADE	TEXTO LITERÁRIO	QUANTIDADE
1	1. Romance de ficção científica;	1
	2. Conto de ficção científica.	1
2	-	
3	1. Crônica de humor	2
4	-	
5	1. Conto de terror	2
	2. Poema	1
6	-	
7	-	

8	1.	Haicai;	10
	2.	Fábula;	1
	3.	Poema;	2
	4.	Miniconto, nanoconto ou microconto.	8

Fonte: Autor/2024.

Destaca-se que, na descrição quantitativa dos gêneros literários relacionados as suas atividades, há um percentual maior das atividades voltadas para conceitos de tópicos gramaticais. Além disso, há atividades de compreensão, interpretação textual e produção textual. Os textos literários utilizados são pouco aproveitados para uma experiência estética dos alunos sobre atividades de leitura literária, não buscam discussões pertinentes sobre os textos estudados. Esses dados se salientam de acordo com a análise do pesquisador que são apresentas em imagens das atividades abaixo.

Figura 1: romance de ficção científica *A Fundação* (capítulos 1 e 4), Isaac Asimov.

Capítulo 1

Seu nome era Gaal Dornick, e ele era apenas um caipira que nunca havia visto Trantor antes. Isto é, não na vida real. Ele já o vira muitas vezes em hipervídeo, e ocasionalmente, em incríveis reportagens tridimensionais, cobrindo uma coroação imperial ou a abertura de um Conselho Galáctico. Muito embora tivesse vivido toda a sua vida no mundo de Synnax, que orbitava uma estrela na periferia da Corrente Azul, ele não estava isolado da civilização. Naquela época, nenhum lugar na Galáxia estava.

Havia quase vinte e cinco milhões de planetas habitados na Galáxia então, e nenhum deles deixava de prestar obediência ao Império cujo trono ficava em Trantor. Era o último meio século no qual essa afirmação poderia ser feita.

Para Gaal, a viagem era clímax indubitável de sua vida jovem e acadêmica. Ele já havia estado no espaço antes, e por isso essa jornada, como viagem em si, pouco significava para ele. Na verdade, sua única viagem anterior tinha sido até o único satélite de Synnax para obter os dados sobre a mecânica de deslocamento de meteoros de que precisava para sua tese, mas viagem espacial era tudo a mesma coisa; não importava se a pessoa viajava meio milhão de quilômetros ou muitos anos-luz.



Ele havia se preparado só um pouquinho para o Salto pelo hiperespaço, um fenômeno que as pessoas não experimentavam em viagens interplanetárias simples. O Salto permanecia, e provavelmente assim seria para sempre, o único método prático para viajar entre as estrelas. A viagem pelo espaço comum não podia ser mais rápida do que a da luz comum (um pouco do conhecimento científico que pertencia aos poucos itens conhecidos desde a aurora esquecida da história humana), e isso teria significado muitos anos no espaço até mesmo entre os sistemas habitados mais próximos. Através do hiperespaço, essa região inimaginável que não era espaço nem tempo, nem matéria nem energia, nem algo nem nada, era possível atravessar a extensão da galáxia no intervalo entre dois instantes de tempo.



Gaal havia esperado pelo primeiro desses saltos com um pouco de medo no estômago, e acabou não sendo nada além de um ínfimo tremor, um pequeno solavanco interno que cessou um instante antes que ele pudesse ter certeza de que o havia sentido.

E isso foi tudo.

E, depois, tinha ficado apenas a nave, grande e reluzente, a produção de 12 mil anos de progresso imperial; e ele próprio, com seu doutorado em matemática recém-obtido e um convite do grande Hari Seldon para ir a Trantor e se juntar ao vasto e um tanto misterioso, Projeto Seldon.

O que Gaal esperava, depois da decepção do Salto, era aquela primeira visão de Trantor. Ele ficou espreitando o Mirante. As persianas de aço eram erguidas em momentos anunciados e ele estava sempre ali, observando o brilho forte das estrelas, apreciando o incrível enxame nebuloso de um aglomerado estelar, como um gigantesco enxame de vaga-lumes apanhados em pleno voo e paralisados para sempre. Em um momento havia a fumaça fria, azul-embranquecida de uma nebulosa gasosa a cinco anos-luz da nave, espalhando-se pela janela como leite, preenchendo o aposento com um tom gelado, e desaparecendo de vista duas horas depois, após outro Salto.

A primeira visão do sol de Trantor foi a de uma partícula dura e branca totalmente perdida dentro de uma miríade de outras, e irreconhecível somente porque fora apontada pelo guia da nave. As estrelas eram espessas, ali no centro galáctico. Mas, a cada Salto, ele brilhava mais, superando o resto, fazendo com que elas empalidecessem e reduzissem o brilho.

Um oficial apareceu e disse:

– O mirante ficará fechado durante o resto da viagem. Preparar para o pouso.

Gaal o seguiu, puxando a manga do uniforme branco com o símbolo da Espaçonave-e-Sol do império.

Capítulo 4

– Boa tarde, senhor – disse Gaal. – Eu... Eu...

– Você não achava que fôssemos nos ver antes de amanhã? Normalmente, não mesmo. É que, se formos utilizar seus serviços, precisamos trabalhar rápido. Está ficando cada vez mais difícil obter recrutas.

– Não estou entendendo, senhor.

– Você estava conversando com um homem na torre de observação, não estava?

– Sim. O primeiro nome dele é Jerril. Não sei mais nada sobre ele.

– O nome dele não é nada. Ele é agente da Comissão de Segurança Pública. Ele o seguiu desde o aeroporto.

– Mas por quê? Sinto muito, mas estou muito confuso.

– O homem da torre não disse nada a meu respeito?

Gaal hesitou.

– Ele se referiu ao senhor como Corvo Seldon.

– Ele disse por quê?

– Disse que o senhor prevê desastres.

– E prevejo. O que Trantor significa para você?

Todos pareciam estar perguntando sua opinião sobre Trantor. Gaal se sentia incapaz de responder outra coisa além da palavra "glorioso".

– Você disse isso sem pensar. E se usar a psico-história?

– Não pensei em aplicá-la ao problema.

– Antes de acabar seu trabalho comigo, jovem, aprenderá a aplicar a psico-história a todos os problemas de forma natural; observe. [...]

ASIMOV, Isaac. *Fundação*. Tradução de Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2009. p. 12-15; 26-28.

– Seria possível me deixar ficar? Eu gostaria de ver Trantor – ele perguntou.

O oficial sorriu e Gaal ficou vermelho. Lembrou-se de que falava com um sotaque provinciano.

– Vamos pousar em Trantor pela manhã – respondeu o oficial.

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta – Português 9º ano, 2022, p. 12-13.

Figura 2: atividade – Estudo do Texto - relacionada aos trechos do romance.



Estudo do texto

Faça as atividades no caderno.

1. Retome as hipóteses que você levantou na subseção **Antes de ler**:
 - a. A que conclusão você chegou a respeito da expressão **trilogia**? Quando o termo é usado e quais exemplos desse tipo de organização de uma obra você poderia mencionar?
 - b. Que elementos da trilogia *Fundação* você conseguiu identificar nas duas outras obras sugeridas?

2. A série de televisão *Jornada nas estrelas* (*Star trek*) começou a ser transmitida em 1966 e tornou-se um grande sucesso. Nela, a humanidade está no ano 2063 e viaja para planetas distantes envolvendo-se em aventuras. Ela consegue viajar mais rápido que a velocidade da luz, sendo este o elemento mais rápido do Universo.



Selo em homenagem à série *Jornada nas estrelas* (*Star trek*).

 - a. Que situação mostrada em *Fundação* tem relação com essa situação?
 - b. Como a personagem Gaal se sente em relação a esse acontecimento?

3. Ao longo do primeiro capítulo da saga *Fundação*, há menção a diferentes cenários espaciais. Quais são eles? Eles existem de fato?

4. Um aspecto das narrativas em que há viagens espaciais é a descrição de cenários intergalácticos ou futuristas que ainda não existem, mas podemos imaginá-los quando lemos essas histórias. Em que parte do trecho essa descrição é feita pelo narrador quando Gaal chega a Trantor?

5. O diálogo que se inicia no capítulo 4 mostra uma fala aparentemente apreensiva de Gaal.
 - a. Por que ele parece nervoso? Como o texto sinaliza esse sentimento?
 - b. Podemos dizer que o conflito é uma parte da história em que surge uma tensão que obriga as personagens a modificar sua trajetória e o modo como percebem a realidade. A partir dos textos lidos, explique qual conflito as personagens apresentadas terão de enfrentar.

6. É bastante comum que o gênero de narrativa que alia ficção, ciência e tecnologia traga, em suas tramas, questões políticas do mundo real. Esse é o caso de *Fundação*, uma vez que o fim do Império Galáctico e o surgimento de um novo império são acontecimentos atrelados a disputas políticas. Vamos recordar que o livro conta a invasão de marcianos que, julgando-se superiores aos selvagens terráqueos, chegam destrutivos e implacáveis à cidade de Londres, na Inglaterra.



Ilustração de revista de histórias em quadrinhos dos Estados Unidos [*Histórias Incríveis*], na década de 1930, em edição que conta a história do livro *A guerra dos mundos*, de H. G. Wells.

De acordo com o que você já estudou a respeito da expansão europeia e da criação de colônias em várias partes do mundo, qual é o aspecto político da crítica que Wells buscou fazer ao escrever sua obra?

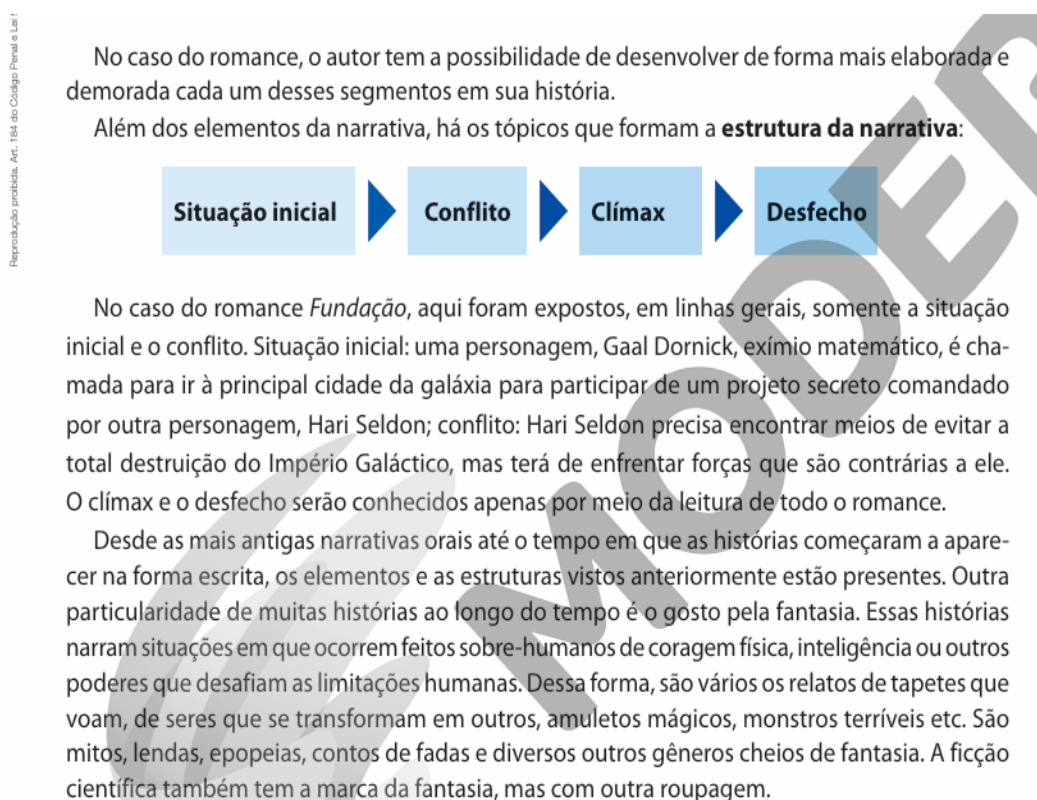
REPRODUÇÃO EXPERIMENTEN PUBLISHING CO.

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta – Português 9º ano, 2022, p. 14.

Ao analisarmos as figuras acima, ou seja, o texto utilizado e a atividade a ele proposta, identificamos questões que minoritariamente referem-se a pontos tidos como literários à obra estudada. Esta não explora os aspectos profundos em seus trechos apresentados ou convida o estudante/leitor a conhecer o restante da literatura para além do livro didático. Há, diante disso, uma desatenção clara a aspectos significativos que poderiam ter maior aproveitamento da leitura de tal aluno. Em consonância a isso, Zilberman (1991) assegura que

O texto provém de uma obra literária, tomada integral, como um poema ou um conto, ou parcialmente, como o segmento de romance. Porém, ao ser transportado de uma situação a outra, ele assiste ao obscurecimento de sua origem - o livro de onde proveio, o património artístico e cultural de onde proveio [...] (Zilberman, 1991, p. 112).

Figura 3: tópico – O gênero em foco.



15

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta – Português 9º ano, 2022, p. 15.

Na figura 3, nota-se o estudo da estrutura do gênero, descreve de forma simples e direta os elementos de uma narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Contudo, há uma carência sobre a real importância do texto estudado, sua complexidade literária e sua funcionalidade para o aluno e sua realidade enquanto obra de ficção. Conforme a análise, **ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

percebe-se que pela forma como é proposto o estudo do texto na primeira imagem, a escola ainda que subjetivamente concebe um sistema de aulas para explorar conteúdos adversos à leitura literária, em que prevalecem a apresentação do texto com atividades para serem respondidas na sequência dessa. Em oposição a essa atuação, Rouxel (2013, p. 20) defende que “pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino [...]”. Além disso, o autor encara que,

[...] é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino vislumbra (Rouxel, 2013, p. 20).

Figura 4: tópico – Leitura 1 – gênero Haicai.

Leitura 1



Gravura representando Matsuo Bashô.

Matsuo Bashô
AUTORIA

Considerado o maior autor de haicais na tradição japonesa, viveu entre, aproximadamente, 1644 e 1694.

Contexto

Você vai ler alguns haicais, poemas tradicionais japoneses, escritos em diferentes épocas, mas que têm em comum a mesma composição.

Antes de ler

Antes de ler os haicais por completo, olhe os textos previamente, de maneira superficial, e responda:

- ▲ O que os haicais têm em comum em relação à sua composição?
- ▲ O haicai de Bashô, traduzido por Décio Pignatari, diferencia-se dos outros em relação a seu formato. Em sua opinião, por que isso ocorre?
- ▲ Qual seria a diferença entre esses haicais e os poemas que você estudou anteriormente?
- ▲ O que você sabe sobre a cultura japonesa? Tem alguma relação com os haicais? Que cores e paisagens vêm à sua mente?

velha lagoa
o sapo salta
o som da água



BASHÔ, Matsuo. A lágrima do peixe. In: LEMINSKI, Paulo. Vida: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 93.

silêncio
o som das cigarras
penetra as pedras



BASHÔ, Matsuo. A lágrima do peixe. In: LEMINSKI, Paulo. Vida: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 116.

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta – Português 9º ano, 2022, p. 284.

Na obra estudada, especificamente na figura acima, observa-se o que seria uma introdução ao conteúdo, o gênero Haicai. Os questionamentos voltados para o que seria esse gênero e quais as suas características reforçam o que já vem sendo discutido durante este trabalho. Mesmo com um número maior de amostras, ainda permanecem as atividades rasas e

não benéficas. Essa frequente desvalorização da leitura atenta torna cada vez mais aguda a automaticidade e futilidade do texto. Há então uma necessidade contrária a isso, pois, de acordo com Zilberman (1991)

A escola é o lugar onde se aprende a ler e escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Ou então estes objetivos não se concretizam, ocasionando dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação (Zilberman, 1991, p.10).

Figura 5: exemplos de Haicais.

Diagrama de uma página de um livro didático (Português 9º ano, 2022, p. 285) apresentando exemplos de haicais. A página é organizada em seções, cada uma com um haikai, uma ilustração e uma biografia do autor. Os exemplos incluem: 1. Haikai de Bashô traduzido por Décio Pignatari, com uma ilustração de uma rã mergulhando. 2. Haikai de Luís Aranha, com uma ilustração de uma rosa. 3. Haikai de Alice Ruiz, com uma ilustração de três pessoas sentadas no chão. 4. Haikai de Paulo Leminski, com uma ilustração de uma vela. Cada seção também contém uma breve biografia do autor e uma referência bibliográfica.

Orientação

Chame a atenção dos estudantes para a diagramação da releitura que Décio Pignatari fez do haikai de Bashô ao traduzi-lo. Comente o concretismo poético, do qual Pignatari foi um dos grandes expoentes e, se possível, mostre alguns poemas concretos para os estudantes. Peça a eles que façam um paralelo entre o trabalho gráfico com a distribuição das palavras e o sentido do haikai: a palavra **mergulha** "abre-se", concretizando verbalmente o espaço aberto na água quando a rã mergulha em toda a água que se estende para baixo.

Sugestão

Seria interessante contar um pouco sobre a Semana de Arte Moderna, contextualizando, assim, Luís Aranha. O autor leu alguns poemas no Theatro Municipal de São Paulo (SP), no evento de abertura da Semana, teve grande atuação na primeira geração do Modernismo e publicou muitos poemas na revista *Klaxon*.

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta – Português 9º ano, 2022, p. 285.

Por esse ângulo, nota-se que ainda há percepções arcaicas que assombram as metodologias e tiram o foco do que é funcional e, ainda, tornaram-se hoje o estudo frequente de gêneros não literários. Essa importância se destaca no que Ceia (2002, p.11) afirma: “A formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra de arte literária. Torna-nos mais aptos a julgar os nossos próprios valores, em primeiro lugar”.

Outrossim, identificamos uma linha que aponta para a independência de sentido, ou seja, uma indicação de que o leitor compreende e, conseqüentemente, interpreta o texto de uma forma pessoal. Como afirma Goodman (1987), a depender de sua crença e do que

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

conhece inicialmente, o leitor produz seu entendimento sobre o que lê. Assim, mesmo que leiam o mesmo texto, múltiplas pessoas deverão ter compreensões variadas.

A esse respeito, o autor Cosson (2012, p. 17) ainda argumenta que “a experiência literária não apenas nos permite saber da vida pela experiência do outro como também vivenciar essa experiência”. A leitura de obras literárias serve de experiência para a vida dos jovens, pois além de acompanhar a trajetória dos personagens, eles podem vivenciar a história contida na obra, através da imaginação (Cosson, 2012).

Figura 6: atividade relacionada ao estudo do gênero Haicai.

Indicação de livro

Se julgar oportuno, leve para a sala de aula outros haicais para os estudantes lerem. Indica-se uma coletânea de haicais:

GUTILLA, Rodolfo Witzig (org.). *Boa companhia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Respostas

1. a) Com exceção do haicai traduzido e relido por Décio Pignatari, os demais são formados por uma estrofe única de três versos.

b) Além de não ter o mesmo número de estrofes e versos que os anteriores, esse haicai está todo em letras maiúsculas e ilustra graficamente a cena com as palavras.

c) Volte a chamar a atenção dos estudantes para os aspectos formais dos haicais, mas explore por completo outras características observadas em relação ao conteúdo e ao modo como as imagens foram construídas.

d) Talvez alguns estudantes façam referência aos festivais de cerejeiras floridas que acontecem também no Brasil, aos *origamis*, ao vermelho do sol nascente, ao tipo de habitação. Nesta Unidade, busca-se, porém, olhar para a cultura japonesa contemporânea para além dos estereótipos que existem sobre ela na grande mídia. Se na turma houver estudantes de ascendência japonesa, seria interessante convidá-los a falar um pouco sobre essa referência cultural.

2. O primeiro haicai retrata a placidez de uma lagoa antiga e o salto de um sapo nela, o que prepara o ambiente para o som da água quando o sapo mergulhar. Isso representa uma cena fugaz cotidiana na natureza. No entanto, há várias respostas possíveis. Acolha e comente as respostas dos estudantes.

3. Resposta pessoal. A relação mais fácil de ser identificada é a de que os dois

Estudo do texto

1. Agora que você leu os haicais, retome o que percebeu na leitura prévia.

a. O que os haicais têm em comum em relação à sua forma?

b. De que modo o haicai de Bashô, traduzido por Décio Pignatari, diferencia-se dos demais?

c. O que você percebeu de diferente entre esses haicais e os poemas que você já conhecia? **1. c) Resposta pessoal.**

d. O que você imaginou sobre a cultura japonesa antes de ler os haicais? **1. d) Resposta pessoal.**

Imagem poética

É um recurso utilizado pelos poetas e outros autores para que o leitor construa uma imagem durante a leitura de um poema ou texto literário, diferentemente das imagens que podem ilustrar um poema de forma concreta.

2. No primeiro haicai que você leu, foram usadas algumas imagens da natureza. Quais? O que você imagina que elas representam?

3. O haicai de Bashô, traduzido por Décio Pignatari, que você leu, estabelece relação com o primeiro poema. Identifique essa relação.

4. Podemos encontrar o uso de aliteração nos dois primeiros haicais pelas palavras **sapo, salta, som e silêncio**. Qual som se repete nesses casos e quais letras o representam? Que efeito de sentido tal som demarca no texto?

5. Releia o segundo haicai escrito por Bashô.

silêncio
o som das cigarras
penetra as pedras

BASHÔ, Matsuo. A lágrima do peixe. In: LEMINSKI, Paulo. *Vida: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 116.

• Observe que há um contraste entre duas imagens utilizadas no poema. Onde ele está? Como podemos interpretá-lo?

6. O haicai do poeta Luís Aranha parece criar uma imagem ambígua que se refere ao modo como podemos olhar para uma flor. Como isso ocorre?

7. Ainda sobre o mesmo haicai, por que você imagina que o autor teria retratado tal cena? **7. Resposta pessoal.**

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta – Português 9º ano, 2022, p. 286.

Neste trecho da obra que está ilustrado na figura 6, há uma contínua rítmica sobre as questões, estas voltadas para figuras de linguagens, mas que não relacionam a leitura do texto com tais, logo não dão o devido significado ao gênero presente no tópico.

Figura 7: poema - *Consideração do poema*, Andrade.

2. Leia o poema a seguir:

Consideração do poema

Não rimarei a palavra sono
com a incorrespondente palavra outono.
Rimarei com a palavra carne
ou qualquer outra, que todas me convêm.
As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.

Uma pedra no meio do caminho
ou apenas um rastro, não importa.
Estes poetas são meus. De todo o orgulho,
de toda a precisão se incorporam
ao fatal meu lado esquerdo. Furto a Vinicius
sua mais límpida elegia. Bebo em Murilo.
Que Neruda me dê sua gravata
chamejante. Me perco em Apollinaire. Adeus, Maiakovski.
São todos meus irmãos, não são jornais
nem deslizar de lancha entre camélias:
é toda a minha vida que joguei.

Estes poemas são meus. É minha terra
e é ainda mais do que ela. É qualquer homem
ao meio-dia em qualquer praça. É a lanterna



PATRICIA PESSOA/ARQUIVO DA EDITORA

em qualquer estalagem, se ainda as há.
- Há mortos? há mercados? há doenças?
É tudo meu. Ser explosivo, sem fronteiras,
por que falsa mesquinhez me rasgaria?
Que se depositem os beijos na face branca, nas principiantes rugas.
O beijo ainda é um sinal, perdido embora,
da ausência de comércio,
boiando em tempos sujos.
[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Consideração do poema. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião*: 23 livros de poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 103.

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta - Português 9º ano, 2022, p. 296.

Figura 8: atividade relacionada ao poema - *Consideração do poema*, Andrade.

- Uma das características da poesia de Drummond é a **metalinguagem**, isto é, o fato de que ele utiliza a língua para falar sobre o uso que faz dela no poema. Curioso, não é? Destaque momentos em que há metalinguagem no poema.
- É possível dizer que o título resume o poema. Por quê?
- Atente ao trecho:

As palavras não nascem amarradas,
elas saltam, se beijam, se dissolvem,
no céu livre por vezes um desenho,
são puras, largas, autênticas, indevassáveis.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Consideração do poema. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião*: 23 livros de poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 103.

- É possível dizer que há uma personificação de "palavras" no poema? Por quê?

Fonte: Paiva, livro didático Araribá conecta – Português 9º ano, 2022, p. 297.

Um dos dois poemas apresentados e trabalhados no livro didático analisado é o intitulado “*Consideração do poema*”, do escritor Carlos Drummond de Andrade. Ao analisar as orientações e posicionamento que, de acordo com o livro, devem ser seguidas, é notado que há um descaso com o texto e sua importância literária, sua função reflexiva perde-se entre atividades que insistem em discutir traços insignificantes diante de versos intrigantes e que são possivelmente pautas de tons que possuem uma arrojada versatilidade lírica. Logo, identificamos, como Gebara (2002), que, na percepção escolar, trabalhar com o texto poético pode implicar o reconhecimento da materialidade do texto, o leitor coloca-se diante do texto como aquele que atribui sentidos em que se sente provocado pelas tramas do texto. Para mais, o autor ainda indica que o docente é definido pela capacidade de; quando se trata do trabalho entre a mediação, o leitor e o texto; congrega compreensão da trama textual e dos aspectos discursivos do texto em uma atividade apenas, além de relacionar aos processos linguísticos apontados no conteúdo programático (Gebara, 2002).

Para reforçar, segundo Todorov (2010, p.39), “o professor deve mostrar aos alunos a que ponto os livros podem ser esclarecedores para eles próprios, ajudando-os a compreender o mundo em que vivem”. Dessa forma, ele poderá usar dessas experiências na realidade por meio de sua bagagem literária.

5 Conclusão

Ao analisar o livro didático, identificou-se que os gêneros literários utilizados na obra *Araribá conecta - Português* (2022) 9º ano, são minicontos, haicais, conto de ficção científica, trechos de romance de ficção científica, poemas, contos de terror, fábula e crônicas de humor. Na somatória dos textos, temos no geral 28 distribuídos entre as oito unidades, sendo a maioria da atualidade.

Em meio ao estudo da obra, foi observado que a escolha pelos gêneros possivelmente provém de questões voltadas ao mercado de vendas de livros dessa linha, ou seja, a busca pela maior quantidade de venda desse produto que é o livro didático. Ademais, há uma visão de que discentes, docentes e as instituições escolares são puros consumidores regulares de textos que usam de uma linguagem tida como coloquial, popular, comum e de textos pequenos, resumidos, curtos.

Notou-se várias negligências em relação a como os textos literários são utilizados nessa obra específica. Nas atividades relacionadas a estes, há uma montagem que distribui em

conteúdos gramaticais, de compreensão, de interpretação, de produção textual, de leitura e de oralidade. Contudo, constata-se que muitas vezes não são acompanhadas de atividades de leitura e a maior percentagem dessas atividades dá destaque aos conteúdos de gramática. Assim, observou-se por meio desta análise a prevalência de uma metodologia presa a métodos e pensamentos desinteressantes do que é importante ser aprendido. Há um afastamento das adequadas atuações idealizadas para a Leitura literária nas instituições escolares.

A leitura literária e seu ensino, portanto, mesmo quando não é um objeto valorizado no livro didático, é dever do docente. O professor deve levar em conta os textos apresentados na obra didática, junto a seus benefícios e as possibilidades para além do livro. Como citado por Todorov (2010), a leitura literária está muitas vezes a depender do professor e de seu posicionamento diante do trabalho com o texto e a pertinência que ele o dá.

Referências

Araribá Conecta Português: 9º ano: manual do professor / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna; editora responsável Andressa Munique Paiva. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura?** Ed. Colibri. Lisboa, 2002.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola:** leitura e análise de poesia para crianças. – São Paulo: Cortez, 2002.

GOODMAN, Kenneth. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. (Org.) **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HENRIQUE, Fabia. **O livro didático e a formação do leitor literário**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amelia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita [orgs.]. **Leitura de literatura na escola**. – São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula:** da teoria à prática escolar. In: Melhores Teses e Dissertações., 5., 2003, João Pessoa. Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar. João Pessoa: PG Letras Ufpb, 2003. v. 1, p. 514-527.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura não é Teoria, é Paixão**. Entrevista. Revista Bravo. São Paulo: 2010.

VOLMER, Lovani. RAMOS, Flávia Brocchetto. **O livro didático de Português:** a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais e a Formação do Leitor, 5., 2009, Caxias do Sul. O livro didático de Português: a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. Caxias do Sul: SIGET, 2009. p. 1-14.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** – 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 1991.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: *A MULHER QUE MATOU OS PEIXES*⁵⁰

Liliana Paulino Soares (UFPA)

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de sequência de aulas destinada aos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II que tem como objetivo específico e principal realizar a leitura do livro infantojuvenil *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector. Essa sequência foi desenvolvida com os objetivos gerais de promover a leitura na sala de aula, permitir que os alunos tenham contato com importantes obras literárias como aquelas da autora de *Perto do coração selvagem*, *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, *A hora da Estrela*, *A legião estrangeira* e *Felicidade Clandestina*. Nesse sentido, também como objetivos gerais do trabalho devem ser mencionados o desenvolvimento do interesse pela leitura como fruição e o estímulo ao prazer pela leitura e a produção textual. Baseado- se nisso, foram planejadas dez aulas de quarenta e cinco minutos cada, distribuídas ao longo de duas semanas. A metodologia utilizada dispõe de atividades que envolvem leitura conjunta, produção textual, apresentações orais e a produção de uma história em quadrinhos. Para tanto, o referencial teórico é a concepção interacionista de linguagem das obras *O texto na sala de aula*, livro organizado por João Wanderley Geraldi (2006), e *Língua, Texto, e Ensino*, de Irandé Antunes (2011).

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura Brasileira. Clarice Lispector.

50 Trabalho é realizado sob a orientação do Prof. Dr. André Macedo e integra o projeto de pesquisa *Teoria Literária e Literatura Brasileira: vias para a leitura literária*.

1 Introdução

A leitura é - nas escolas da cidade e da região - algo fundamental na formação do sujeito, pois possibilita acesso a diversas informações acerca do mundo e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais como a escrita, expansão do vocabulário e a capacidade de interpretação. Além disso, a leitura é capaz de despertar a imaginação e permite que o leitor tenha um olhar mais crítico, pois através da leitura ele é exposto a diferentes conhecimentos e ideias. Entretanto, mesmo reconhecendo sua importância, percebe-se que há uma falha no trabalho com a leitura nas escolas, que é muitas vezes tratada como uma atividade secundária. Essa forma de abordagem limita os alunos a terem acesso a obras literárias que possam despertar neles o prazer pela leitura e favorecer a aquisição de novas ideias e conhecimentos. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre metodologias e práticas pedagógicas que tornem a leitura mais presente na sala de aula, não apenas como obrigação, mas como um momento prazeroso para os estudantes, visando contribuir para a formação de leitores críticos.

A instituição escolar, deve ser a principal responsável em garantir que os alunos tenham acesso a leituras que os possibilitem vivenciar a leitura como fruição e descoberta de novos conhecimentos, sem que seja restringida a mera decodificação ou voltada para avaliações. Entre as múltiplas possibilidades de trabalhar com literatura, torna-se importante escolher obras que dialoguem com os estudantes, que sejam voltadas para sua faixa etária e que apresentem linguagem acessível e, ao mesmo tempo, tragam reflexões, como a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, que permite que os alunos tenham contado com situações próximas de suas realidades.

Dessa forma, a sequência de aulas presente neste trabalho, foi planejada com a finalidade de promover interação entre os alunos e o texto literário, por meio de diferentes atividades que articulem, leitura, oralidade e escrita dos alunos. Cada etapa foi pensada para favorecer uma leitura mais profunda da obra, fornecendo a eles uma leitura que não seja mecânica, e sim uma leitura significativa, que desperte a curiosidade, o prazer e os leve a refletir sobre os temas que Clarice Lispector aborda no livro, que também se fazem presente no cotidiano desses estudantes.

Dessa maneira, compreende-se que a leitura traça caminhos para a formação de estudantes capazes de interpretar diferentes textos, argumentar e questionar de forma crítica as

situações de seu cotidiano. Nesse sentido, a elaboração dessa sequência de aulas e a escolha do livro, busca possibilitar aos alunos a experiência da leitura como fruição e construção de novos conhecimentos.

Por tanto, a proposta presente nesse trabalho, pretende contribuir para que o ato de ler se consolide como parte integrante das práticas pedagógicas de ensino, tornando a leitura mais presente no ambiente escolar e favorecendo o reconhecimento dessa prática como uma ferramenta indispensável na formação dos estudantes.

2 Referencial teórico - metodológico

A prática da leitura, apesar de sua importância, ainda é pouco trabalhada dentro das salas de aula e, quando abordada, muitas vezes é utilizada apenas como pretexto para outras atividades, como a busca de informações ou a produção de textos. O ensino, em grande medida continua voltado para avaliações e provas, deixando a leitura em segundo plano. Nesse sentido, Antunes (2011) destaca que “Cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores.”

Uma pesquisa feita em escolas da cidade de Campinas (SP), na década de 1980, deu conta de que existiam escolas cuja programação não reservava tempo para a leitura, porque, nas palavras dos alunos, “os professores se preocupam com a gramática”; ou “se lêssemos não ia dar tempo para aprender toda a matéria.” (Antunes, 2011, p. 185).

Com base nessas falas a autora conclui que “A partir desses depoimentos, é cabível concluir que a fixação quase obsessiva no ensino da gramática - cuja caracterização, muitas vezes, a escola mesma não sabe bem o que é - tem deixado a sala de aula sem tempo para a leitura.” (Antunes, 2011, p. 186).

Ao refletir sobre essa ausência da leitura na sala de aula Antunes ressalta que:

[...] a leitura deve preencher os objetivos prioritários escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação. Na verdade, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo (Antunes, 2009, p. 193).

É importante que a leitura seja mais trabalhada nas aulas, pois é muitas vezes é deixada em segundo plano, o que compromete a formação de leitores críticos na escola. É por

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

intermédio da leitura que o aluno adquire novos conhecimentos sobre diversificados assuntos, aumenta seu vocabulário, se torna crítico e reflexivo.

Em síntese, devemos e podemos promover a conversão da escola em favor da leitura. Por políticas educacionais que priorizem a ampliação das competências relevantes para o pleno exercício da cidadania. Pela intervenção de uma escola que ponha a produção do conhecimento relevante e o acesso a ele centro de seus objetivos, de sua atividade. Que priorize a ampliação das competências das pessoas, para que possam intervir, positivamente, na direção do bem coletivo. Concretamente que tenha livros e leitores desses livros, com tempo e vez para saber o que esses livros dizem. Tudo isto, para que possamos nos aproximar sempre mais da solução dos grandes problemas humanos. Pela ação não menos consistente de uma sociedade que se sinta no legítimo direito de contar com uma escola na qual, pelo exercício pleno da leitura, se aprenda também a pensar, a expressar-se, a participar, na condição de cidadão, das decisões da comunidade e a interferir no seu destino (Antunes, 2011, p. 205).

É importante que sejam destinados momentos para a prática de leitura no ambiente escolar, para isso é necessário reformular as práticas de ensino do português. A escola deve incentivar a leitura, possibilitando que o os alunos não apenas absorvam informações do texto, mas construam conhecimento, se tornem alunos com pensamento crítico, que saibam analisar e interpretar os textos que leem, pois, a leitura é fundamental para o ensino da língua portuguesa, através dela o aluno desenvolve habilidades de compreensão e produção textual. Além disso, por meio da leitura é possível ampliar o vocabulário, melhorar a escrita e a interpretação de diferentes tipos de textos.

De acordo com Antunes (2003), no que diz respeito as práticas voltadas para o ensino da leitura, observasse que,

[...] uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças” [...]

[...] leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na (superfície do texto) quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global [...] (Antunes, 2003, p. 28).

A leitura, quando reduzida a uma atividade meramente escolar, voltada apenas para treino, avaliação ou cobranças futuras, sem possibilitar que o aluno realize uma leitura prazerosa. Além disso, limitando a interpretação do texto a simples recuperação dos elementos que estão ali explícitos, sem motivar o aluno a fazer interpretações mais aprofundadas do texto.

Segundo Antunes (2003), a leitura contribui de maneira significativa para ampliar o repertório de informações do leitor, permitindo-lhe incorporar novos conceitos, ideias e dados, além de oferecer diferentes perspectivas sobre as pessoas, os acontecimentos e o mundo em geral.

[...] a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior (Antunes, 2003, p. 71).

A leitura como prática de fruição, sem imposição de cobranças futuras ou finalidades avaliativas, é capaz de despertar o interesse pela leitura no aluno, entretanto, Geraldi (2006) destaca que:

A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não-rendosa”: lê-se um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...) (Geraldi, 2006, p. 75).

Em vez de proporcionar ao aluno a possibilidade de se encontrar com o texto, exercitar a imaginação e o pensamento crítico, é estabelecida uma leitura em que o estudante ler apenas para realizar tarefas na escola, sendo vista pelo aluno apenas como uma obrigação. Quando a leitura é inserida nas aulas apenas como obrigação, ligada a tarefas e avaliações, faz com que o aluno perca o interesse pela prática da leitura. Desse modo, é importante que sejam destinados momentos de leitura nos quais os alunos possam ler não apenas por obrigação, mas serem oportunizados a conhecerem obras literárias capazes de despertar seu interesse, o prazer pela leitura e os permita desenvolver o pensamento crítico. De acordo com Geraldi (2006), qualquer esforço para incentivar a leitura precisa começar justamente pelo resgate desse prazer.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe a leitura como um processo ativo e interativo, no qual o aluno não deve ser limitado a decodificar o texto, ele deve ser levado a dialogar com a obra. “A BNCC (Brasil, 2018, p. 71) assume que a compreensão textual se constitui “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos” (Lopes-Rossi, 2011, p. 15). Nesse sentido, é possível observar a necessidade de repensar práticas pedagógicas que não reduzam a leitura a uma atividade

mecânica ou voltada para avaliações, devem ser estabelecidas leituras que permitam o contado significativo do aluno com o texto.

Além disso, a leitura precisa ser trabalhada constantemente e com mediação do professor, visto que o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos envolve muito mais do que apenas decodificar palavras no texto, para que essas competências sejam desenvolvidas, o aluno deve ser estimulado a compreender, interpretar e refletir sobre o que está sendo lido.

O desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos – formas automatizadas de processamento da informação (compreensão) e de comportamentos durante a leitura – requer, de acordo com a pesquisa bibliográfica empreendida, prática constante e organizada de muitas estratégias metacognitivas, mediadas pela ação docente (Lopes-Rossi, 2021, p. 23-24).

Desse modo, cabe a escola proporcionar momentos de leituras que estimulem tanto a fruição quanto a compreensão e reflexão do texto, permitindo que o aluno desenvolva a capacidade de ler e compreender o que está lendo, para que assim ele se torne um leitor crítico.⁵¹

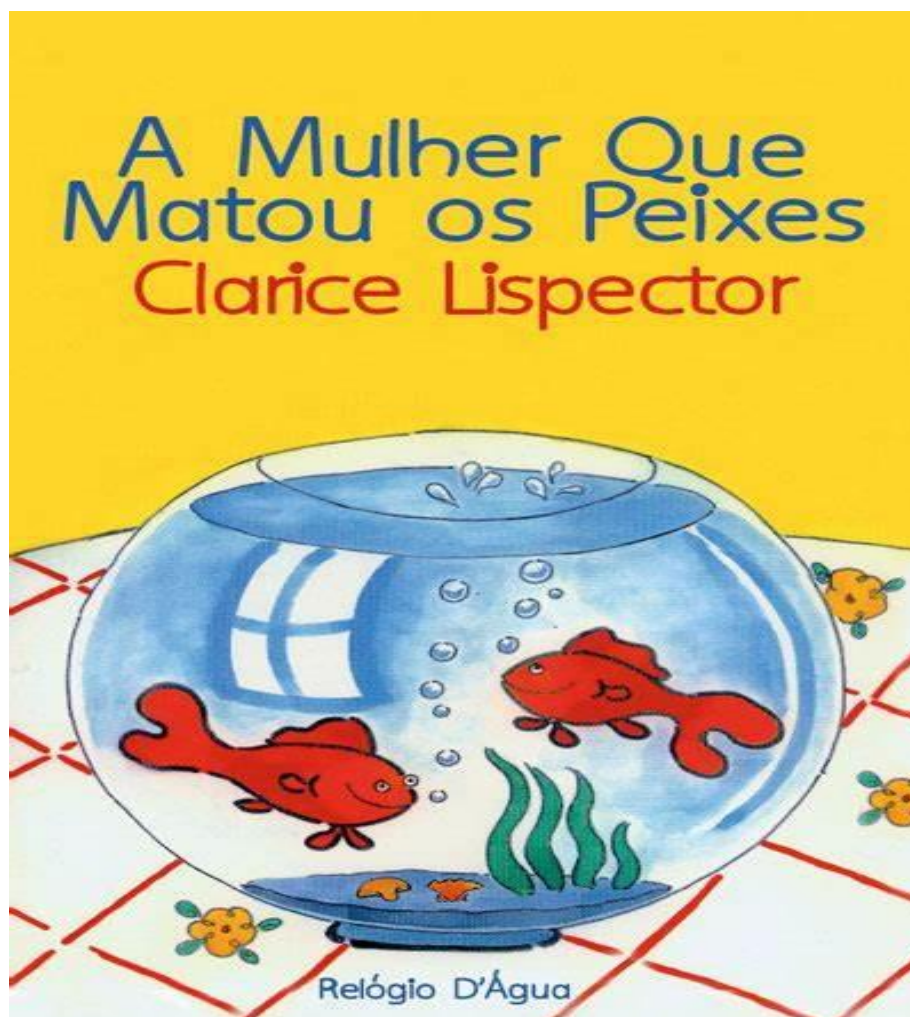
3 Sequência de aulas para o 7º ano do ensino fundamental II

Essa sequência de aulas foi elaborada para ser trabalhada com os alunos do 7º ano do ensino fundamental II, com duração de duas semanas, as atividades foram distribuídas em dez aulas de 45 minutos cada, sendo cinco aulas na primeira semana e cinco na segunda. O objetivo geral dessas aulas é promover a leitura na sala de aula, permitindo que os alunos tenham contato com importantes obras literárias. Como objetivos gerais pretende-se estimular o interesse pela leitura como fruição e a produção textual. A metodologia utilizada dispõe de atividades que envolvem, leitura conjunta, produção textual, apresentações orais e a produção de uma história em quadrinhos.

⁵¹ Cabe mencionar que a autora também observa: “O grande número de gêneros discursivos prescritos é impossível de ser abordado na totalidade, por meio de práticas de leitura teoricamente bem fundamentadas. Embora a BNCC (Brasil, 2018) não explicita quantos gêneros podem ou devem integrar os currículos, um recorte é inevitável. As dimensões das práticas leitoras e os objetos de conhecimento não se definem com clareza e se sobrepõem em alguns aspectos. As 58 habilidades de leitura prescritas apresentam um teor mais claro, coerente com as concepções de linguagem e de leitura adotadas pelo documento e com os valores éticos propostos para a Educação Básica.” (Lopes-Rossi, 2021, p. 23).

De acordo com Antunes (2011) a leitura permite que o indivíduo amplie sua compreensão de mundo, se colocando em contato com diferentes ideias, concepções e informações.

Figura 1. Capa do livro *A mulher que matou os peixes*.



Fonte: Lispector (1999).

a) Primeira aula:

Na primeira aula é importante que o professor ou professora apresente a biografia da autora Clarice Lispector aos alunos, falando sobre a trajetória pessoal e profissional da autora, mostrar imagens para que eles saibam quem escreveu a obra que será lida, em seguida apresentar o livro *A mulher que matou os peixes*, que será lido ao longo das duas semanas de aula planejadas.

O professor(a), após ler o título do livro, poderá realizar a seguinte pergunta a turma:

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

De que forma vocês imaginam que os peixes foram mortos?

O professor(a) deve escolher alguns alunos para responder à pergunta em voz alta.

b) Segunda aula:

Na segunda aula, após a autora e seu livro serem apresentados aos alunos, deve ser iniciada a leitura do livro, o professor(a) deve propor uma leitura conjunta, incentivando que todos os alunos participem do momento de leitura. Logo na primeira página a autora se apresenta e revela que foi ela quem matou os peixes, mas que foi sem querer e que no fim da história ela irá revelar como matou os peixes, e os leitores perdoarão ou não ela:

Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu. Mas juro a vocês que foi sem querer. Logo eu! Que não tenho coragem de matar uma coisa viva! Até deixo de matar uma barata ou outra.

Dou minha palavra de honra que sou pessoa de confiança e meu coração é doce: perto de mim nunca deixo criança ou bicho sofrer. Pois logo eu matei dois peixinhos vermelhos que não fazem mal a ninguém e que não são ambiciosos: só querem mesmo é viver.

Pessoas também querem viver, mas infelizmente querem também aproveitar a vida para fazer alguma coisa de bom.

Não tenho coragem ainda de contar agora mesmo como aconteceu.

Mas prometo que no fim deste livro contarei e vocês, que vão ler esta história triste, me perdoarão ou não.

Nessa parte inicial do livro, em que a autora revela que foi ela quem matou os peixes, mas diz que não teve a intenção, o professor(a) deve propor uma atividade escrita, em que cada alunos escreva um pequeno texto em seu caderno, respondendo a seguinte pergunta:

Você acredita que a mulher matou os peixinhos sem querer ou acha que ela está mentindo? Justifique sua resposta.

c) Terceira aula:

Na terceira aula o professor(a) deve propor que os alunos compartilhem com a turma os textos produzidos na aula anterior. Cada aluno deve realizar a leitura do seu texto em voz alta para a turma.

d) Quarta aula:

Na quarta aula a leitura do livro será retomado, nessas páginas a autora vai relatar várias histórias de diferentes animais que teve na infância, e das experiências que teve com cada um deles.

“Eu sempre gostei de bichos. Tive uma infância rodeada de gatos. Eu tinha uma gata que de vez em quando paria uma ninhada de gatos. E eu não deixava se desfazerem de nenhum dos gatinhos. O resultado é que a casa ficou alegre para mim, mas infernal para as pessoas grandes. Afinal, não aguentando mais os meus gatos, deram escondido de mim a gata com sua última ninhada. Eu fiquei tão infeliz que adoeci com muita febre.”

Figura 2. Exemplo de ilustração do livro.



Fonte: Lispector (1999).

e) Quinta aula:

A quinta aula será destinada para a produção textual dos alunos, após lerem os relatos da autora sobre suas experiências com animais durante sua infância, o professor (a) deve propor que os alunos produzam uma história relacionada a alguma experiência vivida com animais. Nessa produção textual, os alunos podem escrever relatos de memórias pessoais de experiências que tiveram com algum animal ou usar a imaginação para criar uma história fictícia.

f) Sexta e sétima aula:

A sexta e sétima aula, serão destinadas para a socialização das histórias escritas pelos alunos anteriormente. O professor(a) deve pedir que cada aluno realize a leitura da sua história em voz alta para a turma.

g) Oitava aula:

Na oitava aula ocorrerá a continuação da leitura das páginas finais do livro, momento em que a autora revela como ocorreu a morte dos peixinhos, explicando que esqueceu de alimentá-los por três dias e de trocar a água do aquário.

Pela importância, é necessária uma leitura minuciosa dessa passagem.

Primeiramente, quem narra faz a revelação e destaca a falta de intenção e de culpa:

“Bem, agora chegou a hora de falar sobre o meu crime: matei dois peixinhos. Juro que não foi de propósito. Juro que não foi muito culpa minha. Se fosse, eu dizia.”

Em segundo lugar, quem narra ressalta a tarefa de cuidar demanda pelo filho e concomitância com outras tarefas de gente grande:

“Meu filho foi viajar por um mês e mandou-me tomar conta de dois peixinhos vermelhos dentro do aquário. Mas era tempo demais para deixarem os peixes comigo. Não é que eu não seja de confiança. Mas é que sou muito ocupada, porque também escrevo histórias para gente grande.”

Em terceiro lugar, quem narra faz analogia para fundamentar uma justificativa:

“E assim como a mãe ou a empregada esquecem uma panela no fogo, e quando vão ver já se queimou toda a comida - eu estava também ocupada escrevendo história. E simplesmente fiz uma coisa parecida com deixar a comida queimar no fogo: esqueci três dias de dar comida aos peixes! Logo aqueles que eram tão comilões, coitados.”

Em quarto lugar, quem narra pede perdão pela distração:

“Além de dar comida, eu devia sempre trocar a água do aquário, para eles nadarem em água limpa. [...] Vocês ficaram muito zangados comigo porque eu fiz isso? Então me deem perdão. Eu também fiquei muito zangada com a minha distração. Mas era tarde demais para eu lamentar. Eu peço muito que vocês me desculpem. De agora em diante nunca mais ficarei distraída.”

Por fim, quem narra pergunta:

“Vocês me perdoam?”

h) Nona aula:

Na nona aula, após finalizar a leitura do livro todo, o professor(a) deverá propor como atividade final, que os alunos produzam uma história em quadrinhos. Baseado no texto lido, cada aluno escolhe uma parte do livro que mais gostou e a transforma em uma narrativa visual. Para que isso o professor(a) deve explicar aos alunos a estrutura de uma história em quadrinhos e o significado de cada balão.

i) Décima aula:

Na de décima e última aula, os alunos apresentarão a atividade produzida, em seguida, com auxílio do professor(a) será montado um varal na sala de aula para que os trabalhos que os alunos produziram no decorrer das aulas sejam expostos.

Nessa última aula, também é importante recapitular toda a sequência da narrativa e toda a sequência das aulas, ou seja, desde a exposição sobre a biografia da escritora até a apresentação da atividade final.

4 Considerações finais

Essa sequência de aulas, construída para ser trabalhada com os alunos do 7º ano do ensino fundamental II, centrada no livro infantojuvenil *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, objetiva promover momentos de leitura na sala de aula, com ênfase na formação de leitores críticos e criativos. Mediante isso, espera-se que cada etapa planejada se configure como um percurso de escuta, reflexão e criação, em que a criatividade e imaginação dos alunos seja constantemente estimulada. Ao longo dessas duas semanas almeja-se que os alunos criem o hábito de leitura, e passem a vê-la não apenas como prática escolar obrigatória, mas como um momento prazeroso de novas descobertas e novos conhecimentos.

Com as atividades propostas para serem realizadas com os alunos durante essas duas semanas de aulas, espera-se desenvolver diferentes habilidades nos estudantes como leitura, oralidade e escrita. Além disso, a proposta do varal para exposição das atividades, foi pensada como uma forma de valorizar a produção dos alunos, visando incentivar o protagonismo na sala de aula.

Apesar de a referida obra, apresentar uma linguagem simples, ela possibilita diversas reflexões, que servem tanto para o público infanto juvenil, ao qual é destinada, como para os demais públicos. A partir dessa leitura é possível fazer diversas interpretações de acordo com

a experiência do leitor. Dessa maneira, compreende-se que a leitura abre portas para a aquisição de diferentes conhecimentos, beneficiando na ampliação do vocabulário e na formação de leitores críticos.

Contudo, cabe ressaltar que a metodologia sugerida nesta sequência de aulas pode ser adaptada a diferentes obras e atividades, respeitando as especificidades de cada turma. O mais importante é que sejam adotadas pelas escolas práticas de ensino que coloquem a leitura como uma das principais ferramentas de aprendizagem dos alunos, e não apenas como uma atividade secundária.

Portando, a proposta de aulas apresentada nesse trabalho pretende realizar a leitura do livro, através de atividades que integrem prazer e aprendizagem, buscando ressignificar a leitura como uma prática que vá além da obrigação escolar, mostrando que, através da leitura, podem haver momentos de descobertas e construção de conhecimento.

Além disso, torna-se importante destacar que a proposta de aula aqui apresentada, procura ampliar o olhar dos alunos para além do que está escrito no texto, fornecendo uma leitura que os leve a compreender o texto e não apenas decodificar palavras, estimulando que eles relacionem os relatos da autora com suas experiências pessoais, para que seja uma atividade significativa, que permita que os alunos participem de atividades integradas com a leitura do livro, que favoreçam o desenvolvimento de habilidades leitoras e o aperfeiçoamento de outras habilidades, como a escrita e oralidade desses estudantes.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

GERALDI, João Wanderley *et al.*(org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **O mistério do coelho pensante e outros contos**. 1. ed. Rio de janeiro: Rocco Digital, 2015.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?** Linha D'Água: São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez. 2021.

CONSTRUINDO MINIDOCUMENTÁRIOS: *bragantinidade* e concepções identitárias

Luciana Anselmo UFPA⁵²
Orientador: Joel Cardoso UFPA⁵³

Resumo: Somos cidadãos de Bragança, cidade do nordeste do Pará. Aqui vivemos e trabalhamos. Como nossos alunos, também bragantinos, temos orgulho da nossa cidade. Temos nossas particularidades, nossa cultura, nossas festas, nossos costumes, nossos falares. O presente artigo resulta de uma pesquisa etnográfica em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, a qual investiga a construção de identidades culturais por meio da produção de minidocumentários realizados por alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Argentina Pereira, localizada em Bragança, nordeste do Pará. A investigação parte da valorização da chamada *Bragantinidade*, como eixo articulador entre o ensino de Artes e a utilização de tecnologias digitais. O trabalho propõe refletir sobre o fenômeno sociocultural *bragantinidade* sob a perspectiva dos alunos e a prática docente frente ao desafio de integrar metodologias tradicionais com recursos audiovisuais contemporâneos, visando ao fortalecimento do protagonismo estudantil, à expressão identitária e ao estímulo à leitura crítica do mundo.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Audiovisual. Ensino Médio. Identidades.

⁵²Discente do mestrado em Artes (UFPA). Graduada em Letras (UFPA). Professora (SEDUC-PA). Especialista em Linguagens e suas Tecnologias (UFPI). Orcid: 0009-0002-2312-7832. E-mail: luciana.anselmo@ica.ufpa.br.

⁵³Docente Orientador, professor titular (UFPA). Graduado em Letras Português-Alemão (USP), em Pedagogia; Mestre em Letras Teoria da Literatura (UFJF). Doutor em Letras e Literatura Brasileira (UNESP), Intersemiótica (Alemanha); Pós-Doutor em Artes (UFRJ/UFF). Orcid 0000-0003-4948-6462. E-mail: joelcardosos@uol.com.br. **ANAI DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA.** PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Considerações iniciais

Há arte quando o exprimir apresenta-se como um fazer e o fazer é, ao mesmo tempo, um exprimir, quando a formação de um conteúdo tem lugar como formação de uma matéria e a formação de uma matéria tem o sentido da formação de um conteúdo. A arte nasce no ponto em que não há outro modo de exprimir um conteúdo do que o de formar uma matéria, e a formação de uma matéria só é arte quando ela própria é a expressão de um conteúdo (Pareyson, 2001, p. 62).

Como professora das disciplinas Língua Portuguesa e Artes de uma escola pública, atuando com a educação básica (Ensino Médio, em tempo integral), consolido meu trabalho em um mundo no qual as novas tecnologias se fazem presentes em todas as instâncias. Estamos imersos nessa realidade e, se não procurarmos nos adaptar, nossas aulas não terão sentido para os nativos digitais, a atual geração de estudantes, pois,

Os alunos de hoje - do maternal à faculdade - representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, videogames, tocadores de músicas digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital (Prensky, 2010, p. 1).

As artes sempre representaram meios de expressão cultural e identitário. Para acompanhar as exigências da vida moderna, o professor precisa estar atento aos avanços tecnológicos que proliferam em todas as áreas do conhecimento e atrelar os meios digitais ao fazer artístico se faz uma necessidade real e, inclusive, prevista na Base Nacional Comum Curricular:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 65).

Mais que a leitura em seu sentido tradicional, que jamais perderá a sua relevância, o seu lugar de destaque, é preciso incentivar os nossos alunos a se inserirem na realidade, a ler o mundo, a aprender a trabalhar com as diversas linguagens, os filmes, as canções, os gêneros musicais, as notícias veiculadas pela mídia. É preciso ensinar a desconfiar da aparente verdade noticiada pelos jornais.

É preciso, sobretudo, que aprendamos a ler as entrelinhas dos textos que temos em mãos. Paralelamente, precisamos aprender a ler imagens, obras de arte. Precisamos, como

docentes, estabelecer e incentivar relações e conexões entre as atividades propostas em sala de aula com a realidade existente fora dos muros da escola.

Na educação, precisamos investir nas possibilidades na formação crítica e criativa dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas artísticas, mas também o fortalecimento de sua consciência cultural e identitária.

Nesse contexto, o audiovisual torna-se expressivo e dinâmico, capaz de transformar olhares, narrativas e percepções, e, simultaneamente, proporciona experiências coletivas de produção artística e reflexão.

O audiovisual permite a documentação e interpretação das vivências individuais e coletivas, transformando a realidade em uma construção abundante e simbólica, relacionada intrinsecamente com o ambiente sociocultural dos sujeitos envolvidos.

Como toda cidade do interior, a nossa cidade de Bragança do Pará apresenta uma multiplicidade cultural e diversidade de paisagens naturais, é uma verdadeira miscelânea de tradições e manifestações que refletem o orgulho e a singularidade de seu povo.

Temos, aqui, algumas particularidades que nos singularizam: um rio que corta a cidade: o Rio Caeté. Temos uma ponte que é fundamental para acesso a cidades que ficam mais ao nordeste do estado: a Ponte de Sapucaia. Sobre essa ponte há lendas e lendas. Temos a nossa praia, referência no nosso litoral nordeste: a Praia de Ajuruteua. Temos os ambientes rurais, chamados de Campos de Bragança. Temos uma cidade com seus casarões históricos.

Entre os bragantinos, essa essência coletiva de entusiasmo, que permeia as ruas, os costumes e as festividades, é comumente chamada de *Bragantividade*, fenômeno social que simboliza o orgulho de ser bragantino e a conexão singular dos cidadãos com seu lugar de origem ou moradia, seus símbolos e suas tradições: é a “pavulagem” do povo bragantino.

Os elementos que compõem a “*Bragantividade*” podem ser compreendidos e “(re)interpretados” de múltiplas maneiras, a partir dos olhares a eles direcionados, e é justamente essa multiplicidade de olhares que é ponto focal de exploração deste projeto que tem como seu escopo a produção em audiovisual de alunos do ensino médio sobre sua própria cultura: a bragantividade.

2 Razões e objetivos da pesquisa e os meandros metodológicos

Utilizando uma abordagem etnográfica, o presente trabalho de pesquisa buscou não somente registrar, mas vivenciar e compreender o fenômeno sociocultural a que denominamos

de “*Bragantividade*”, termo cunhado que objetiva captar nuances, particularidades, modos de ser e estar dos cidadãos naturais da nossa cidade, Bragança. Como isso vai ocorrer?

Por meio de registros audiovisuais captados pelos olhares dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Argentina Pereira, considerando que,

A educação precisa incorporar mais as dinâmicas participativas como as de autoconhecimento (trazer assuntos próximos à vida dos alunos), as de cooperação (trabalhos de grupo, de criação grupal) e as de comunicação (como o teatro ou a produção de um vídeo).” (Moran, 2007, p. 9).

O método etnográfico preconiza que podemos valorizar as vivências nas práticas culturais e na escuta ativa das vozes dos participantes. Permitiu, também, que as oficinas de vídeos realizadas no âmbito do componente curricular Artes propiciassem muito mais do que espaços de aprendizagem técnica, mas também de investigação e interpretação das narrativas identitárias.

A criação de vídeos baseados nas experiências individuais e coletivas desses jovens avaliou o impacto dessas práticas na formação artística deles e no desenvolvimento de uma consciência crítica relacionada ao cinema, à identidade e à cultura local.

3 Aporte teórico

a) As tecnologias digitais na sala de aula

A era digital se consolidou como parte essencial da nossa realidade, exigindo uma abordagem educacional instigante e transformadora, pois,

Como resultado desse ambiente onipresente e do grande volume de interação com ele, os alunos de hoje pensam e processam informações de forma fundamentalmente diferente de seus antecessores. Essas diferenças são muito mais profundas e profundas do que a maioria dos educadores suspeita ou percebe (Prensky, 2001, p. 1).

Precisamos ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento de estudantes críticos, criativos e atuantes na sociedade, pois,

As tecnologias nos ajudam nesta construção, facilitando a pesquisa, a interação e, principalmente, a personalização do processo. Pela interação aprendemos com a experiência dos outros. Com a personalização, adaptamos o processo de aprendizagem ao ritmo possível de cada aluno, às condições reais de cada um, às motivações concretas (Moran, 2007, p.7).

Diante disso, elaborar um projeto que dialogue de forma integrada com as diretrizes propostas torna-se fundamental para compor o cidadão desta era, na medida em que proporciona aos discentes o acesso a instrumentos e linguagens digitais que favorecem a expressão de ideias complexas, a interlocução com diferentes públicos e a inserção em um contexto comunicacional global e como meio de expressão e investigação da realidade local, em particular, neste trabalho, da “*Bragantinidade*”, enquanto prática educativa sensível, crítica e situada.

Tal perspectiva é corroborada por Moran (2015, p. 15) quando diz que “Os nativos digitais aprendem de forma mais interativa, colaborativa e em rede. [...] As tecnologias não são apenas recursos, mas ambientes de aprendizagem.”, ao destacar a relevância dessas ferramentas para potencializar a atuação comunicativa dos estudantes.

b) A pesquisa

Antes de adentrarmos os meandros da nossa pesquisa, vamos, com Libâneo (2004, p. 22 e 23), refletir sobre o conceito de Educação.

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas - físicas, morais, intelectuais, estéticas - tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Neste sentido, a educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade.

A partir destas orientações, e entendendo socialmente a nossa atuação docente, inserimos nossas buscas, nossas posturas, nossas pesquisas.

A presente investigação, de natureza qualitativa e abordagem etnográfica, buscou compreender como a identidade cultural bragantina pode ser documentada e reinterpretada por meio da produção audiovisual realizada por alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Argentina Pereira, situada em Bragança do Pará.

Assim, de acordo com a Scimago Institutions Rankings⁵⁴,

[...] a pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novo conhecimento e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. Quem realiza a pesquisa pode, num nível mais elementar, aprender as bases do método científico ou, num nível mais avançado, aprender refinamentos técnicos de métodos já conhecidos. A sociedade e a comunidade beneficiam-se com a aplicação do novo conhecimento gerado nos indivíduos que a compõe. Para poder ser chamada de científica, a pesquisa deve obedecer aos rigores que impõe o método científico, sendo a principal propriedade a reprodutibilidade.

Pesquisar é procurar se aprofundar em relação a um determinado tema. É buscar, é procurar entender, estudar, captar especificidades, por em cheque hipóteses.

Nas oficinas que propusemos procuramos incentivar abordagens conscientizadoras e participativas. Entendemos que os alunos não são meros receptores de ensinamentos sobre quaisquer processos educativos e, aqui, particularmente, sobre audiovisual, vídeos e cinema, mas sujeitos ativos na construção de suas próprias narrativas e produções artísticas e culturais.

Se a cultura local nos une, nos irmana, nos iguala, por outro lado, observamos que temos as nossas particularidades, a nossa individualidade (que tanto prezamos), a nossa maneira que nos autentica junto aos demais indivíduos que nos cerca.

Desta forma, a opção pelo método etnográfico justifica-se pela natureza participativa da proposta, pois a escuta ativa das narrativas dos alunos e a observação das práticas culturais locais foram foco no processo de coleta e análise dos dados, como reforça Moran (2007), a escola deve incorporar dinâmicas que envolvam autoconhecimento, cooperação e comunicação expressiva, como o teatro e a produção de vídeos, ampliando os sentidos da aprendizagem escolar.

As oficinas de vídeo, realizadas no contexto do componente curricular Artes propiciaram o ensino de aspectos técnicos, a construção de sentidos e a valorização do protagonismo discente. O trabalho coletivo favoreceu a colaboração entre pares, a escuta mútua e a reelaboração simbólica da identidade cultural.

A análise do material produzido considerou tanto os aspectos formais (roteiro, fotografia, narrativa) quanto os conteúdos simbólicos das obras, buscando compreender de

⁵⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pob/a/Y7Zwy8rNNVf6TS6Sv78v6SN/>. Consulta em: 15.06.2024. Traduzindo “Ranking de Instituições SCImago”, instituição que avalia o desempenho científico de instituições de ensino superior no mundo todo.

que forma os estudantes incorporaram elementos da Bragantividade em suas criações e quais os sentidos atribuídos à cultura local.

4 O locus da pesquisa

a) O público envolvido

Constatamos, hoje, que a nossa realidade em sala de aula difere em muito de tudo o que, há tempos atrás, conhecíamos e praticávamos, quer como discentes, quer como docentes. Os tempos mudaram. Nossos alunos, como “nativos digitais”, passam grande parte da vida *online*, sem distinguir entre o *online* e o *offline*”. Mais que isso:

são unidos por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam usando tecnologias digitais, sua tendência para as multitarefas, os modos como expressam e se relacionam um com o outro de maneiras mediadas pelas tecnologias digitais, [...]. Mesmo enquanto dormem, - conexões são realizadas *online* e ficam arquivadas para eles as encontrarem a cada novo dia quando despertam (Palfrey; Gasser, 2011, p. 14-15).

As tecnologias chegaram e chegaram para ficar. Não há como negar ou reverter isso. A escola precisa se adaptar à Modernidade. Como toda inovação, há aspectos positivos e negativos. Para a aplicabilidade em sala de aula, precisamos, como professores, estar atentos aos dois lados da questão. Para Paiva & Costa (2015, p. 8),

quando a tecnologia é usada de forma correta traz benefícios para as crianças a longo prazo ao utilizarem este recurso se sentirão estimuladas a ler e desperta a curiosidade para descobrir o mundo, favorecendo o querer e o prazer dentro e fora da escola, pois a tecnologia aplicada com eficácia favorece o relacionamento interpessoal entre os alunos e mantém o foco das atividades escolares com ajuda dos professores os quais revisarão constantemente suas práticas pedagógicas.

Nossa proposta é, dentro do possível, com o devido cuidado, aliarmo-nos às tecnologias educacionais como possibilidade de criação. O público participante foi composto por estudantes do primeiro ano do ensino médio, matriculados na referida instituição. Trata-se de uma geração marcada pelo intenso contato com tecnologias digitais.

O projeto pedagógico envolveu oficinas de audiovisual, integradas ao componente curricular de Artes, com encontros semanais ao longo de quase um ano letivo. Apesar da limitação de carga horária (uma hora por semana), estratégias como reuniões em feriados e finais de semana foram adotadas para garantir a continuidade das produções sem prejuízo aos demais componentes curriculares.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

As produções audiovisuais realizadas pelos estudantes extrapolaram o espaço escolar, promovendo uma imersão em diferentes territórios simbólicos da cidade. Os quatro grupos participantes escolheram, de forma autônoma, os seguintes locais e temas para suas filmagens, esquematizados na tabela a seguir:

Local	Tema abordado	Significado cultural
Rancho Bela Vista (Comunidade Vila Que Era)	Ecoturismo e memória	Representação da história, vida e ofício campestre
Comunidade São João do Enfarrusca	Produção de farinha	Elemento central da identidade gastronômica local e ofício campestre
Mirante de São Benedito (Camutá)	Religiosidade popular	Homenagem ao padroeiro da Marujada e tradição católica
Chácara do Professor Joel Cardoso (Comunidade Taquandeuá)	Narrativa de vida do Prof. Joel Cardoso	Reflexão sobre identidade, educação e poeticidade do viver

b) Meandros da pesquisa

Para que alcancemos os nossos objetivos, é necessário que estabeleçamos, em sala de aula, uma postura colaborativa, uma conduta cooperativa, uma vez que os alunos vão desenvolver os seus trabalhos em conjunto. Para tanto, é imprescindível, segundo Campos (2003, p. 26),

Uma técnica ou proposta pedagógica na qual os estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto. A cooperação como apoio ao processo de aprendizagem enfatiza a participação ativa e a interação tanto dos alunos como dos professores.

Nesse contexto, a prática docente foi atravessada por múltiplos desafios, especialmente ao se propor a produção colaborativa de minidocumentários no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, organizamos as turmas em pequenos grupos, incentivando o planejamento coletivo e a escolha autônoma de temáticas relacionadas à *Bragantidade*.

Lançadas as ideias do nosso projeto, de captar por imagens especificidades da cultura local, do modo de ser de personalidades que representam a nossa cidade, que traduzam a nossa maneira de ser e estar, de captar algo que nos identifique socialmente, muitas foram as propostas, as ideias. Analisar e selecionar o que poderia ser rentável tendo em vista as nossas pesquisas, foi um processo prazeroso.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Formamos as equipes com um número pequeno de alunos por grupo, para que, em conjunto, pudéssemos levar melhor a cabo as ideias aventadas. Cada equipe propôs o que considerou importante registrar sobre Bragança. Embora a orientação dos trabalhos tenha sido com foco em documentários, cada equipe registrou de forma única e não se limitou a padrões.

Sintetizando os desafios deste trabalho, e que muito influenciaram na seleção dos conteúdos, no tempo de realização e qualidade das produções, podemos destacar os seguintes pontos:

1. Infraestrutura e acesso tecnológico:

Embora o trabalho mencione a imersão na realidade digital, o desafio prático de garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo a equipamentos de qualidade (câmeras, computadores, software de edição) e conexão à internet estável pode ser significativo na maioria das escolas públicas.

Isso gerou disparidades entre os grupos e impactou a qualidade das produções. A internet, o notebook e o tablet utilizados foram da professora proponente do projeto; os aplicativos e softwares usados foram os liberados com gratuidades pelos gerenciadores.

2. Gestão do Tempo e do Currículo:

Integrar a produção de minidocumentários e as oficinas de vídeo no componente curricular Artes com apenas uma hora semanal, conforme normativa curricular, exigiu um planejamento rigoroso e flexibilidade para execução, provocando uma produção em quase um ano letivo.

O desafio foi conciliar os requisitos curriculares tradicionais com a demanda de tempo e recursos que um projeto audiovisual participativo naturalmente exige.

Por vezes utilizamos feriados e final de semana para garantir a realização das atividades externas por equipes, sem prejuízos aos demais componentes curriculares e evitando, desta forma, que o projeto se tornasse ainda mais longo.

3. Superar a Passividade e o *modus operandi* dos “Nativos Digitais”:

Embora os alunos sejam “nativos digitais” e passem grande parte da vida online, o desafio não é apenas usar a tecnologia, mas usá-la de forma crítica, significativa e ética, transformando o consumo passivo em produção autoral e reflexiva.

Muitas vezes, eles estão acostumados a serem consumidores de conteúdo, e transformá-los em produtores com propósito artístico e cultural requer um estímulo e orientação diferenciados.

Outro ponto relevante é a dificuldade em usar dispositivos que não sejam celulares, a exemplo, a dificuldade em usar o teclado de notebook.

Também é interessante citar que os vídeos em formato para Instagram foram a preferência dos estudantes, possivelmente por ser o formato mais conhecido pelos jovens, apesar das oficinas direcionarem aos documentários.

4. Avaliação de Produtos Criativos:

Avaliar minidocumentários, que são produtos artísticos e identitários, é um desafio. Vai além da avaliação de conhecimentos técnicos, exigindo critérios que contemplem a originalidade, a expressividade, a reflexão cultural e a capacidade dos alunos de expressar sua própria essência.

Os vídeos, que, inclusive, “fugiram” dos modelos tradicionais de documentários, são próprios da geração dos alunos: modelos *Instagramáveis*. Posto que a eles fora dada a total liberdade para criação e desta forma, criaram uma nova proposta, talvez, uma tendência de vídeos desta geração.

5. Manutenção da Motivação e Engajamento:

Projetos de longo prazo como a produção de filmes podem ter picos e vales de motivação, pois “Os professores de hoje precisam aprender a se comunicar na linguagem e no estilo de seus alunos. Isso significa ir mais rápido, menos passo a passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas” (Prensky, 2001, p. 2).

O desafio foi manter o engajamento dos alunos e a coesão das equipes ao longo de todas as etapas, desde a concepção e pesquisa até a edição e finalização, especialmente quando surgem obstáculos técnicos ou criativos.

Este ponto foi intensificado pelo fato de ser apenas um encontro semanal do componente curricular Artes, o que impossibilitou bastante a dinamicidade do processo.

5 Resultados

Educar é formar cidadãos conscientes de seu papel social. É preparar para o futuro, colaborando para que todos, professores e alunos em uníssono, transformem positivamente sua contribuição para a construção de um mundo mais bonito, mais justo, mais ético. Assim, para Moran, a

Educação escolar precisa compreender e incorporar as mais novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (Moran, 2011, p. 37).

Quanto aos resultados do nosso trabalho, não há ainda como falar em resultados, mas já é possível visualizar que os projetos estão se solidificando e se encaminhando para um final auspicioso. Pressentimos, no entanto, que estamos trilhando os rumos adequados.

6 Reflexões parcialmente finais

Acredito em um/a profissional inquieto/a, atento à realidade do mundo e de seus alunos/as, consciente de seus limites, colaborativo e capaz de trabalhar em equipe. Em um/a profissional que estimula a curiosidade epistemológica de seus alunos e alunas e a sua própria, promove cidadania, amplia horizontes culturais e sociais, compartilha saberes, valores e horizontes de sentido orientados à construção justas e democráticas (Candau, 2016, p. 317).

A citação que abre essas reflexões finais condiz com a nossa forma de ver e atuar quanto ao nosso fazer docente. O uso de vídeo em trabalhos efetivos em sala de aula ainda se constitui como uma novidade, um desafio, um aprendizado.

A escola anseia por novas posturas, soluções diferenciadas que atendam as demandas da sociedade e seduzam os nossos jovens, engajando-os no processo de ensino e aprendizado. A adoção de recursos audiovisuais interfere direta e cabalmente nas práticas tradicionais normalmente adotadas no cotidiano escolar.

Como docentes, faz-se necessário, no entanto, ressignificar nossas práticas, adequá-las ainda que minimamente às expectativas da contemporaneidade.

Os vídeos têm o poder, enquanto meio de expressão, de capturar a complexidade e as variantes de uma cultura, transformando vivências pessoais em narrativas visuais poéticas que dialogam com o coletivo.

No escopo deste projeto, o audiovisual não apenas documentou, mas também reinterpretou a “*Bragantinidade*”, utilizando as experiências sensíveis dos alunos como insumo para a produção de vídeos que refletem a diversidade cultural e as particularidades de Bragança.

O tema central das oficinas foi “*Bragantinidade*”, servindo de estímulo para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico em relação ao seu meio.

O método etnográfico, enfatiza a observação participante e a interação contínua com o contexto vivido, possibilita, também, verificar as transformações das vivências cotidianas dos alunos em composições visuais e poéticas que representam os simbolismos e as realidades de Bragança.

A diversidade temática torna o tema não só instigante, mas imensamente significativo para cada aluno, o que o incentiva a explorar e expressar sua própria essência de maneira autêntica e criativa, além de se reconhecer como parte importante na cultura local.

Um dos objetivos desta pesquisa é compreender como os alunos conseguem criar suas expressões identitárias a partir das oficinas de cinema, buscando inspiração em outras histórias, outras pessoas, outras identidades. Como a identidade é algo que se constrói e se comunica por meio de práticas culturais e artísticas.

A análise das diferentes representações da “*Bragantinidade*” nas produções audiovisuais resultantes das oficinas nos permitiu mapear as algumas formas de narrações e *(re)interpretações* da identidade bragantina.

Por meio da etnografia, essas produções foram analisadas não apenas como obras artísticas, mas como construções socioculturais que revelam as percepções e inquietações dos jovens bragantinos.

Além disso, a pesquisa se propôs a investigar a relação entre as experiências pessoais dos alunos com a cidade de Bragança do Pará e as escolhas estéticas e narrativas em seus filmes, uma vez que a arte é profundamente influenciada pelo contexto em que é criada.

Dessa maneira, os curtas produzidos não foram obras de ficção, mas documentos poéticos e visuais que capturaram a essência da vida em Bragança, filtrada pelas experiências e sensibilidades de jovens que a habitam.

Por fim, este projeto de pesquisa pretende se inserir no campo dos estudos sobre do audiovisual e educação, oferecendo a nossa compreensão de como o fazer artístico pode ser um meio importante para a expressão identitária e cultural.

O simples fato de termos que redigir o projeto, de refletir sobre ele, já interferiu consideravelmente na nossa maneira de atuar como docentes.

Descobrir Bragança, com sua cultura, seus falares, seus artesãos, seus artistas, sua gente simples e criativa, para além do que inicialmente imaginávamos e, principalmente, a partir do olhar dos alunos, nos fez descobrir a quão rica é a nossa cultura, podendo se constituir como um valioso manancial para pesquisas nas mais diversas áreas de conhecimento.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 de jun. de 2024.

CAMPOS, Fernanda C. *Et al.* **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: Dp&A/Lamparina, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Ensinar - Aprender: desafios atuais da profissão docente**. In: Revista COCAR, Belém, edição especial, n. 2. p. 298-318, ago-dez, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index/php/cocar/article/view/1035/677>. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manoel. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof.moran/desafio.htm>>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias e metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de et al. (Org.). *Mídias e educação: cenários e experiências de formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 15–33.

PAIVA, N.; COSTA, J. **A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça?** Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 13 de mar. De 2025.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 6 de maio de 2025.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: *MEU PÉ DE LARANJA LIMA*

Gênesis Pereira Santos

Resumo: O objetivo do artigo é discutir uma proposta de aulas destinadas a leitura do livro infanto-juvenil *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. As práticas de leitura na escola é discussão de grande relevância no âmbito da educação, pois é uma questão que é frequentemente explorada de maneira pouco eficiente, levando à ausência de interesse de diversos alunos na busca por conhecimento literário. Segundo Irandé Antunes, “formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar” (Antunes, 2009, p. 190). Nesse sentido, a autora destaca a responsabilidade das instituições de ensino em criar caminhos para estimular a leitura constante, pois juntamente com a escrita são competências para a vida. Dessa forma, é viável buscar alternativas que ajudem no processo de construção de um leitor ativo e reflexivo, sendo uma delas o desenvolvimento de propostas como essa aqui em questão, um trabalho específico a ser proporcionado pelo docente. Considerando a necessidade dessas estratégias de ensino, este trabalho desenvolve aulas expositivas e práticas, programadas para serem executadas por um período de duas semanas. O objetivo é usar a literatura como base de uma temática social que é regularmente apresentada em projetos escolares, à medida que também oferece um planejamento de leitura contínua e lúdica, aprimorando metodologias que estimulam o gosto dos alunos pelo universo literário. Com isso em vista, o referencial teórico é a concepção interacionista de linguagem das obras de Irandé Antunes (2009, 2011).

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura infanto-juvenil. Formação de leitores.

1 Introdução

O ensino de português, dentro da realidade brasileira - em especial na cidade e na região - traz diversos aspectos que, hoje em dia, caracterizam-se diferentemente do que era à maneira de ensino do passado, o qual fechava as lições em somente um repasse de conhecimento e memorização das inúmeras regras da morfologia, sintaxe, semântica (e gramática no geral), interpretação de texto, gêneros em seus mais específicos domínios. Isso levava o aluno a obrigatoriamente saber daquele conteúdo, porém, sem uma internalização devida e necessária do saber que compõe a própria língua.

Contudo, para os melhores entendimentos de conteúdos linguístico/literários, deve-se levar em conta a necessidade de uma ação intertextual, unindo assuntos dos mais variados tipos nas abordagens de conteúdo, com o intuito de ampliar uma compreensão mais direta sobre os diversos temas de uma aula de português. A necessidade desta compreensão na prática do ensino de português trás para dentro de sala aula uma visão diferente da didática antiga, em que as aulas eram extremamente metódicas e conceituais, instituídas somente na inserção dos próprios conceitos da gramática ou interpretação de texto no aprendizado do aluno, com exemplos tirados até mesmo de textos literário, porém sem aprofundamento que leva ao sentido real por trás das ações da leitura e da escrita.

A partir desta conjuntura, os métodos de ensino e as construções das aulas de português levam os docentes deste ensino a repensarem como repassar seus trabalhos com uma dinâmica que traga sentido ao aluno ao ler um texto e inseri-lo, por exemplo, em assuntos gramaticais ou tipos de gêneros textuais. O professor, com sua base de conhecimento é levado a refletir em como unir estes conteúdos em seus planos de aula, sequências didáticas, com auxílio dos materiais didáticos para desenvolver suas preleções. Neste caminho, pode-se então perceber que essas mudanças chegaram no cenário educacional brasileiro a partir de mudanças na BNCC, adaptando os conteúdos com premissas intertextuais, unindo literatura, gramática, interpretação de texto, prática da escrita e oralidade em lições mais didáticas.

Com isso, a literatura pode ser utilizada dentro dos conteúdos de livros didáticos, aulas, debates, não só para ilustrar questões, mas como objeto de estudo e internalização do conteúdo, seja ele sobre gramática, sobre interpretação ou sobre a própria literatura. A relação intertextual amplia a jogada didática do professor em seu lecionamento e facilita como trabalhar diversos entendimentos sobre português.

Neste viés, o presente trabalho tem como objetivo propor uma sequência de aulas para o nono ano do ensino fundamental II, partindo de temáticas sociais relevantes para projeto que dialogam com campanhas escolares. As aulas terão como base de leitura o livro “Meu pé de laranja lima” de José Mauro de Vasconcelos, um livro infanto juvenil de fácil acesso e leitura simples que acarreta a facilidade de compreensão dos alunos. Considera-se aqui o funcionamento real das escolas de redes públicas, portanto, a sequência é planejada para se perdurar por duas semanas, em um total de 12 aulas como comumente funciona, sendo possível a adaptação por parte do docente em situações necessárias.

A literatura será usada como ferramenta pedagógica para despertar a reflexão individual, incentivando a leitura e o pensamento crítico de cada aluno, relacionando-se a temas que eventualmente as escolas trabalham, como: Bullying ou violência, haja vista que a obra aqui citada permite a retratação desses tópicos. A proposta usa-se de ponte entre ficção e realidade para trabalhar não só aspectos narrativos da obra, mas desenvolver a parte socioemocional da turma, contemplando tanto atividades de leitura, escuta e produção textual, quanto a formação de sujeitos éticos em discussões coletivas, ultrapassando os limites formais do ensino de Língua portuguesa. Além disso, está alinhada com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteiam os trabalhos com textos literários e escuta ativa.

Nesse sentido, buscou-se formas de conectar o aluno ao mundo literário por caminhos que já fazem parte do seu histórico escolar, dispondo-se dos projetos escolares como oportunidade para explorar as habilidades de cada um, sem necessariamente planejar um grande evento, respeitando os limites de planejamento anual da instituição escolar.

2 Considerações teórico-metodológicas

Na formação docente atual, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) surge com mudanças significativas dentro do cenário educacional brasileiro. Está nova maneira de ensino trouxe para as salas de aula de português a proposta redigida pelo próprio documento: desenvolvimento de habilidades e competências, ênfase no pensamento crítico e o protagonismo do aluno (Brasil, 2017). Inserindo e adaptando para o ensino da língua portuguesa, para os anos de 6º ao 9º, estão inseridas habilidades e competências que levam ao aluno desenvolver atividades de leitura e escrita para compreender textos de uma maneira mais crítica e abrangente. As habilidades e competências urgem como norteadores para os

docentes formarem seus conteúdos tendo em vista o aluno formará seu conhecimento e o docente será seu intermediário no processo, principalmente nas práticas de leitura e escrita.

Tal evolução ratifica o contrate das práticas pedagógicas realizadas nas aulas de português na qual tinham uma “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (Antunes, 2003), para tanto vários autores como Antunes (2003); Geraldi (2005) e Koch (1990) discutiram como deveriam ser a ação pedagógica e o trabalho docente mediante àquele modelo de aula de português, que por mais usado que fosse há anos atrás, houve a necessidade de atualização e uma pesquisa minuciosa de como deveria ser esta mudança, já que hoje, mais do que nunca, o aluno é chamado a desenvolver suas capacidades comunicativas, interpretando não só sinais linguísticos em ordem, mas a relação de sentido e de como colocá-la em prática. A reflexão se torna ainda mais profunda para o docente que busca entender esta novidade nas aulas que ministrará.

Cada uma dessas minúcias Antunes descreve dizendo:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é a linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo interacionais dos alunos (Antunes, 2003, p. 35).

Tal fazer pedagógico dependerá de o docente compreender o processo do que se ensina e da sua importância que deve ser vista como tal em sala de aula, neste caso a língua, a linguagem, e suas demais finalidades e caminhos que o docente, em sua metodologia de ensino pode usar de inúmeros recursos elucidar os discentes sobre a matéria de português. Neste caso, com os conteúdos trazidos pela BNCC, pelo Plano Nacional do Livro didático (PNLD) que examina vários suportes para a montagem de conteúdos e pela formação continuada dos professores trazendo novos suportes didáticos.

Para gerenciar de maneira precisa os conteúdos das suas aulas de linguagens de linguagens o docente deve se servir, a partir do que já foi dito acima da literatura como um poderoso instrumento de ensino de português. Pode-se perceber que esta ciência ainda tem percalços para sua propagação no ensino regular, sendo muitas vezes colocada nos anos iniciais do ensino médio e usado em provas e vestibulares como disciplina obrigatória. Todavia, isto reduz e separa a relação da língua com a literatura, pois as segrega em ramificações separadas dentro dos saberes de português tratando-as como diferentes em si e

na sua maneira de ensina-las, como se não pudessem estarem intimamente interligadas. Neste sentido, Geraldi (2005) apresenta concepção do que seria o conceito de literatura:

Trata-se de uma utilização da literatura, fundamentalmente, na acepção 5, isto é, como trabalho com a linguagem. A partir dela, o ensino da língua e da literatura, integradas numa mesma prática, se faz possível já na altura da alfabetização ou mesmo antes dela, pelo gosto de contar e ouvir histórias, pela brincadeira com as letras e os sons, pela invenção livre do texto (Geraldi, 2005, p. 20).

Com esta percepção percebe-se como é importante a literatura dentro do cenário educacional como instrumento de prática para alfabetização e letramento, mesmo que antes este cenário tenha sido resumido em usos das regras de gramática para serem decorados e os textos literários usados como exemplificação em atividades de procuras de dígrafos, sinônimos, antônimos, classes de palavras, etc. Presumir um processo de alfabetização e letramento em um conhecimento de aglomeração de conceitos é customizar ainda o ensino naquilo que Paulo Freire (1968) vem a chamar de “educação bancária”, na qual resume o ensino e aprendizagem lecionado pelos docentes como um armazenamento de informações e conceitos na mente dos discente, não os colocando em uma posição reflexiva e crítica em relação ao próprio conhecimento recebido.

Além disso, amplificar as concepções de literatura, dentro do ensino de português é ainda mais necessário para subverter este cenário educacional que ainda persiste até os dias de hoje, pois,

Essa concepção mais ampla da literatura nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação diferente daquela que a escola burguesa propõe. Crítica e transformadora do modelo de sociedade que a sustenta, supõe, também, como já dissemos, outra concepção da linguagem e da própria língua, que transcenda aquela tradicionalmente dominante na escola, de instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita ou falada (Geraldi, 2005, p. 20).

Nisto concretiza-se a necessidade e importância do uso da literatura em formação didática e mais especificamente em ambientes do dito “fundamenta” das escolas da rede de ensino brasileira (6º ao 9º ano), para inserir deste cedo a prática de leitura e interpretação de textos com o viés mais crítico e reflexivo, estimulando nos alunos o pensamento analítico e por consequência, trabalhar concomitante a isso a escrita de forma criativa e livre, permitindo o aluno usar dos conteúdos lidos e criatividade proeminente, para produzir textos de variados gêneros, por fim o trabalho com a oralidade e gramática que serão gradativamente manejados a partir da leitura e escrita. Tudo essa didática de ensino pode ser realizada com a atitude

metodológica do professor de usar os novos recursos para a formação dos conteúdos, desprendendo-se da maneira antiga de fazer ensino de português.

Para maior enriquecimento a literatura nas suas mais diversas escolas e estilos de escrita servem para aprofundar, elucidar e desenvolver no aluno naquilo que deve ser uma prática de leitura criativa e fluida, com textos concretos dos mais conhecidos autores, principalmente daqueles de cultura local e inseri-los no próprio contexto e realidade cultural. O que deve-se entender de inserir os discentes em um ensino usufruído da literatura e trabalhar a prática de leitura e, posteriormente, a escrita é de acordo com Antunes:

[...] uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor (Antunes, 2003, p. 67).

E também:

[...] é, então, uma atividade interativa de expressão, (exemplo, "para fora"), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (Antunes, 2003, p. 45).

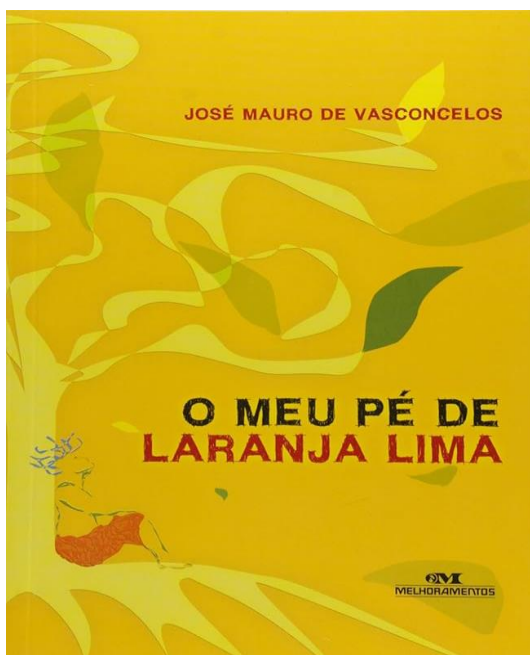
Portanto, a autora intensifica a urgência desta ação para a introdução de um ensino interativo na aula de português, texto e aluno, escrita e leitura, história e criatividade. O aluno pode, a partir desta modalidade interativa, criar uma leitura crítica e uma escrita repleta de conteúdo. O professor usando da literatura opera na construção deste conhecimento.

Em ênfase, a literatura infantojuvenil é concreta para que o docente discorra em sala de aula o seu conteúdo com uma linguagem acessível para o público, seja ele infantil, adolescente ou jovial. A literatura consegue abarcar e traduzir realidades, produzir histórias e introjetá-las nos imaginários das pessoas para que assim compreendam e interpretem como também isso se relaciona com sua vida, com sua imaginação, etc.

Logo, nesta sequência didática será usado o livro *Meu Pé de Laranja Lima* (2005), de José Mauro de Vasconcelos como a base de construção dessas aulas como conseguimos relacioná-las com aquilo que foi posto como base teórica e será mostrada e inserida nos moldes de várias aulas com intuito de apresentar esta relação literatura e linguagem em sua prática pedagógica mais direta.

3 Sequência de aulas

Figura 1. Capa do livro.



Fonte: Vasconcelos (2005).

a) Aulas 1, 2 e 3

Inicialmente o objetivo dessa primeira aula é fazer uma abordagem do tema “violência” através de uma roda de conversa com os alunos, usando perguntas pertinentes que incentivem todos a dialogarem sobre a temática que está sendo discutida, como: “O que vocês entendem por violência?”, “violência sempre é física?”, “O que pode ser feito para combater esse problema?”

Pode-se fazer um registro das principais falas no quadro para retomadas futuras. Essa conversa servirá como uma preparação para a discussão sobre as reflexões que farão durante as leituras que serão realizadas. O professor deverá conduzir esse momento durante o primeiro horário das aulas considerando a média prevista de quarenta e cinco minutos.

No segundo momento da aula, será apresentada a obra *Meu pé de laranja lima* (2005), se possível fazer a exposição do livro físico para que eles tenham um contato com as ilustrações. O professor fará uma breve apresentação oral sobre o autor, em seguida contextualizar a obra: quando foi escrita, em que ano, comentando um breve resumo sem *spoilers*.

Após essa introdução, ocorrerá a distribuição do livro, considerando que a opção mais viável é compartilhar em formatos de PDF ou sugerir aos alunos a impressão dos capítulos que serão lidos. Na sequência, deverá ser apresentado o cronograma das atividades:

DIA	AULAS	ATIVIDADES
Dia 1	Aulas 1,2 e 3	- Leitura do capítulo 1 e 2 (em sala) - Discussões e anotações - Introdução do capítulo 3 (leitura em casa)
Dia 2	Aulas 4,5 e 6	- Discussão do capítulo 3 - Leitura do capítulo 4 e 5 (em sala) - Leitura do capítulo 6 e 7 (em casa)
Dia 3	Aulas 7,8 e 9	- Debate sobre os capítulos lidos - Leitura os capítulos 8 e 9 (em sala) - Leitura do capítulo 10, 11, 12 (em casa)
Dia 4	Aulas 10, 11 e 12	- Discussão dos capítulos lidos - Leitura dos capítulos 13 e 14 (em sala) - Culminância

Figura 2. Exemplo de ilustração do livro.



Fonte: Vasconcelos (2005).

b) Aulas 4, 5 e 6

Como previsto no cronograma, o professor terá iniciado as leituras em sala de aula. Vale ressaltar a importância da leitura em conjunto, sendo possível, inclusive, usar material audiovisual para que os alunos tenham um único foco. No primeiro momento da aula, ocorrerá uma retomada dos capítulos lidos em casa, relembrando e refletindo sobre os principais acontecimentos observados até o momento. O professor novamente conduzirá a roda de conversa para aproximar os alunos da leitura e promover o compartilhamento de impressões assimiladas, perguntando quais personagens que mais chamaram a atenção, sentimentos despertados. É fundamental que o professor ressalte a necessidade de os alunos anotarem partes marcantes do livro ou suas próprias reflexões para que eles tenham um roteiro durante as discussões.

No segundo momento da aula as leituras dos capítulos quatro e cinco serão retomadas, com mediação constante do professor, fazendo pausas curtas para interagir com os alunos, esclarecendo as dúvidas. Uma segunda sugestão é avaliar o comportamento da turma para realizar um segundo método de leitura: a divisão de grupos. Considerando a média de trinta e cinco a quarenta alunos por turma, pode-se dividir em grupos de cinco, enquanto leem, os alunos deverão anotar em seus cadernos respostas e observações rápidas sobre perguntas-chaves como: “O que mais me chamou atenção neste capítulo?” ou “Qual personagem me causou raiva ou empatia? Por quê?”. O professor irá circular nos grupos, podendo ler trechos com os alunos que tiverem dificuldades chamando atenção para os aspectos literários.

Após o momento de leitura, partindo para o terceiro e último momento das aulas, será realizado uma atividade de escrita criativa, o objetivo é trabalhar produção textual. Será criado o “O diário de Zezé”, no qual eles irão escrever pequenos trechos como se fossem o personagem contando o que aconteceu e como eles se sente, pode ser orientado com frases presentes na obra para iniciar o corpo do texto ou frases criadas como: “Hoje meu pai gritou comigo de novo...”, “Apanhei mais uma vez...”. Em sequência o professor pode ler alguns textos e os alunos voluntários podem compartilhar o que escreveram. A aula será encerrada com o lembrete das leituras que terão que realizar.

c) Aulas 7, 8 e 9

Para o terceiro dia de aula da segunda semana, o professor poderá iniciar a aula relembrando o que já foi lido, após esse momento ele direcionará um debate para os alunos

mediantes suas análises e interpretações, com foco nos conflitos vividos pelo personagem principal.

A partir da finalização do primeiro momento, deve-se retomar a leitura dos capítulos 8 e 9 em sala de aula, aprofundando a análise de personagens e novos conflitos, promovendo a discussão relacionada a presença de episódios de violência, estimulando a capacidade de argumentação dos alunos. O professor deve destacar a presença de elementos narrativos que evidenciem a relação do personagem principal com a família e os sinais evidentes dos tipos de violência que estão se revelando aos longos dos capítulos.

Uma segunda sugestão para aprimorar e complementar esse momento, é propor aos alunos uma leitura dramatizada, onde eles escolherão um narrador, e os personagens principais. Essa prática favorece a interpretação emocional, aproximando-os da história. Após a leitura, os alunos irão marcar ou destacar trechos em seus cadernos (ou post-it), duas a três falas que mais os impactaram, acompanhado por uma palavra que represente o sentimento que aquele trecho despertou (exemplo: raiva, tristeza, solidariedade), essa atividade servirá como base para a criação de um “mural de sentimentos” registrando as emoções de cada um mediante a leitura.

Para o último momento da aula, será direcionado uma atividade de produção de um dossiê temático, o docente fará uma breve explicação sobre o que seria um dossiê, propondo um tema, considerando a sugestão dos alunos, e em seguida dividir em grupos, cada grupo ficará responsável por uma parte do documento, como: pequenas resenhas dos capítulos, seleção e comentários de trechos marcantes, levantamento de estatísticas reais e pesquisa sobre violência doméstica, ou infantil. Os alunos poderão escolher entre esses itens para iniciar a produção ainda em sala de aula e terminar em casa para que seja entregue na aula seguinte. Cada parte escrita dos grupos será reunida na aula seguinte finalizando o dossiê. Conforme o cronograma, eles irão fazer a leitura dos capítulos dez, onze e doze em casa.

d) Aulas 10, 11 e 12

Os alunos retornarão com suas produções textuais para o dossiê, o professor irá corrigir e ajustar os textos para a finalização do trabalho, enquanto os alunos fazem a leitura dos últimos capítulos treze e quatorze, o primeiro momento da aula será para a conclusão da leitura do livro e discussão final, realizando uma culminância de tudo o que foi discutido e analisado ao longo do período. Esse será um momento importante para realinhar a temática central da obra, como a infância, os conflitos e a violência doméstica, além de poder debater

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

as possibilidades que motivaram esses acontecimentos, como a pobreza e as traquinagens do personagem.

O professor deverá se organizar para reproduzir o filme da obra nesse segundo momento, incentivando os alunos a anotarem em seus cadernos quais as diferenças presentes entre a obra e adaptação. Considerando o curto tempo das aulas, não será necessário a reprodução completa, apenas uma parte significativa do filme escolhida estrategicamente para que eles façam suas respectivas análises. O docente pode optar por fazer pausas em cenas específicas chamando atenção para a presença ou ausência de elementos marcantes no livro.

No último momento os alunos farão um relato escrito com base em todas as suas anotações, críticas e discussões realizadas em sala de aula. O Relato deve conter: Título, introdução, primeiras impressões, envolvimento com a leitura, atividades desenvolvidas, análise do filme e conclusão. Essa atividade ajudará não só o docente a identificar quais alunos se empenharam ao longo da sequência de aulas e atividades que lhes foi designada, como também reunir todas as produções feitas por eles, essa ideia ajuda a criar uma determinada função para todas as atividades realizadas. O texto poderá ser de caráter reflexivo ou analítico, dando liberdade para que os alunos possam expressar o que de fato conseguiram assimilar, o que sentiram durante o processo e o que levarão consigo após a leitura. Esses registros servirão como material de apoio para a principal pauta dessa proposta, que é ajudar nas campanhas realizadas pela escola, podendo ser exibido em murais, organizados em formato de exposição.

4 Considerações finais

Em suma, pode-se notar a obra de José Mauro de Vasconcelos como de grande auxílio para a fomentação de conteúdos para aulas de português, tendo em vista que o romance trabalha vários assuntos importantes que são mostrados através da história como, pobreza, bullying, infância, entre outros. Isto foi apresentado dentro da sequência com o intuito de gerar para os alunos o que decorremos e discutimos no texto como uma leitura e escrita criativas. Nesse viés, é importante ter em mente que a capacidade dos alunos do 9º ano em relação a leitura, escrita, oralidade e produção de texto já está bem mais desenvolvida e a partir daí o discente insere-se nesse ambiente literário, participa junto com o texto e relaciona isso com o mundo ao seu redor.

Esta prática interativa é uma das maneiras que podem sanar a realidade que muitas vezes é trazida “entediante e difícil” para o repasse dos conteúdos de linguagem. Neste caso a ação do docente é propor esta interatividade fazendo com que o aluno participe ativamente da aula e inseri-lo no ambiente onde o texto é um lugar, algo relacionável e o leitor o compreendendo pode ir desdobrando suas nuances e com ajuda do professor aplica-lo em práticas claras e concretas que levaram ao aluno produzir textos.

Tendo a clara compreensão recebida pelo entendimento que a leitura trouxe o aluno leva este conhecimento também para a produção de texto, exercendo sua criatividade, entendendo que assim como o texto lido, o seu texto escrito também deve resultar daquilo que foi seu próprio processo de aprendizagem e conhecimento, mediado em sala de aula, concretizado em suas atividades. Lógico! Não será em todos os casos que esta prática tirará um aproveitamento total em sala de aula, todavia como os métodos certos de didática e metodologias assertivas para o determinado público escolar, o docente pode conseguir uma grande maioria de participantes que realmente estejam afincos com este dever, compreendam o prazer que a leitura e a escrita podem proporcionar, além dos benefícios que por si só este aprendizado infere.

Vale ressaltar, que aquilo que também foi dito pelos autores supracitados e como isso foi contemplado dentro da sequência didática. A ideia de uma prática pedagógica que transforme o regime antigo de aulas, voltadas somente às práticas que levam o aluno a memorar regras e conceitos pode ser um grande instrumento de desconstrução a partir daquilo que Antunes coloca em seus textos sobre uma aula que gere interação entre o aluno e o texto, leitor e autor; em momentos deste trabalho foi frisado durante o repasse de conteúdo a importância de gerar a partir da leitura do texto essa interação, tanto pessoal do aluno, quanto coletiva na sala de aula, trabalhando assim o entendimento externo por parte da mediação do docente, junto com os demais participantes da aula.

Neste viés o professor na sua classe, apresenta importância de trabalhar com a relação da literatura com linguagem, que é de suma notoriedade apresentar já desde cedo como a literatura tem seu valor dentro da língua, do modo que está traduz a realidade e, ao mesmo tempo, amplia os horizontes ficcionais e imaginativos para que assuntos de extrema relevância possam ser abordados de várias formas, mostrando assim como que a literatura não pode ficar separada na formação fundamental do aluno, independente de qual ano está cursando em sua escola. Tal referência é ainda nova comparada aos parâmetros da educação antiga no que se diz respeito ao ensino de português, mais especificamente no ensino

fundamental, em que esta sequência se direciona. Cabe sempre ao educador levar em conta que este ensino deve ser promulgado em sua metodologia para assim, aos poucos, adaptar cada um que aprende em sala, como o ensino da língua portuguesa pode ser agradável, interativo e rico, tendo em vista a própria dinamicidade criada pelas relações dos assuntos, de modo que ao montar com práticas pedagógicas certas, conseguiram torna essas aulas mais claras do que antes.

Por fim o trabalho tentou mostrar a relação destas práticas com a literatura infanto-juvenil brasileira, de modo que o texto, aulas, atividades, avaliações, tudo foi baseado no conteúdo que o livro apresentava e dissuadido no decorrer de como o docente trabalharia com ele a medida que também percebesse como os alunos se interligassem com a proposta da sequência didática.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

O CURUPIRA N'A "CIDADE INVISÍVEL": DO MITO AO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO PARA SÉRIE

Bruno Rodrigues Costa⁵⁵

Orientadora: Profa. Dra. Danieli dos Santos Pimentel⁵⁶

Resumo: O artigo estuda a representação mítica do Curupira na série *Cidade invisível* (2021) da *Netflix*. Em resumo, a série é uma releitura moderna de alguns personagens míticos que deslocam para um contexto realista e urbano. Em alguns episódios, o personagem Iberê (Curupira) usa uma cadeira de rodas e vive nas ruas, a todo momento tenta controlar os seus poderes, desacreditado de sua missão, por causa dos avanços humanos do meio ambiente. No seriado, Iberê também se destaca pelo mau-humor e falta de paciência, e, no imaginário popular, o Curupira possui cabelos longos e vermelhos, pés invertidos, apresentação que confunde os caçadores e invasores da floresta. A série se apropria de um conjunto variado de mitos, inclusive, do mito do Curupira, mas sem infringir totalmente a matriz tradicional, na forma como o mito é narrado e passado oralmente, demonstrando como a oralidade, mesmo permeada por uma linguagem audiovisual, permanece como instrumento essencial de resistência e permanência cultural. A análise parte da compreensão de que o curupira é uma construção emblemática coletiva, fomentada por matrizes orais que variam conforme as regiões do Brasil, ao relacionar esse aspecto com outras representações, o Curupira aparece em adaptações cinematográficas como *Macunaíma* (1969), filme baseado no livro homônimo de Mário de Andrade, publicado em 1928. Livro do modernismo brasileiro que explora várias camadas do imaginário popular, assim o narrador o descreve: “O Curupira, aquele anão vermelho com os pés virados para trás que o povo dizia que morava nas matas” (Andrade, 1994, p. 28). O presente trecho afirma a permanência das características que atravessam várias gerações e as variantes do mito presentes no texto literário. Assim, a série *Cidade Invisível* recria o mito e o adapta ao contexto urbano, essa remitologia se alinha à linguagem contemporânea, possibilitando as novas formas de recepcionar o imaginário popular brasileiro.

Palavras-chave: Mito. Curupira. Cidade Invisível.

⁵⁵ Licenciando em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus do Marajó-Breves (CUMB). E-mail: rodriguesbrunoo768@gmail.com.

⁵⁶ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó-Breves e coordenadora do Projeto de pesquisa O Marajó das Letras: por uma história da literatura brevese. E-mail: danielipimentel2013@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9866-2517>.

1 Introdução

No ano em que a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (2025), a COP30, escolheu a cidade de Belém do Pará para sediar o evento, o Curupira é escolhido como “mascote” oficial. O personagem é parte da mitologia indígena brasileira, sendo cultivado no folclore brasileiro como o guardião da floresta e dos animais. Assim diz a lenda que em sua forma, o Curupira aparece com os pés virados para trás, por esse motivo, as suas pegadas confundem os caçadores e os invasores da floresta. O imaginário oral da Amazônia confirma a presença do Curupira em diversas variantes e ocorrências do referido mito, e, em uma perspectiva decolonial, o Curupira pode ser lido como um mito de resistência contra os invasores e destruidores do bioma amazônico.

Ao mesmo tempo em que recupera o passado e o presente da Amazônia, desde à sua formação histórica, o encontro entre os povos originários e os colonizadores, o dinamismo que o mito confere à identidade amazônica, pode ser lido como um conjunto de mesclas e de várias etnias. Como se observa, a imagem (oficial) do Curupira, a partir da COP30, ganha uma conotação institucional e internacional e será visto pelo mundo todo, esse é o caráter universal do mito, a sua fronteira que solapa, transborda para outras culturas e agora não só o Brasil e a Amazônia conhecem o Curupira, o guardião das florestas, em síntese, o mito indígena aguarda a chegada dos novos viajantes.

Figura 1: Desenho oficial do Curupira para a COP30.



Fonte: g1.com.br.⁵⁷

⁵⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/blog/ana-flor/noticia/2025/07/01/governo-confirma-o-curupira-como-mascote-da-cop-30-em-belem.ghtml>.

Nesses termos, os estudos decoloniais dão muitas pistas para que se leia os mitos amazônicos por um viés historiográfico e antropológico, ou seja, os mitos como fontes de pesquisa para a compreensão da história social e formação da Amazônia. A tentativa de decifrar palavras impressas, é escutar os ecos da ancestralidade e dos povos que nos constituem, por essas linhas, sentir a sensação de um passado que nos revisita, ter memórias que pulsam em cada narrativa ouvida/lida, e assim perceber que o imaginário popular guarda sabedorias profundas.

A mitologia brasileira, especialmente a amazônica, é conhecida por uma oralidade que carrega as memórias de seu povo, transmitidas de geração em geração, são narrativas que não apenas entretêm, mas constroem identidades, mostram para o mundo e reconectam o homem à natureza, em as *Histórias que eu vivi e gosto de contar* (2006), livro de Daniel Munduruku, “As pegadas do Curupira” aparecem para lembrar desse retorno ao ancestral, saber cultivado pelos povos originários e suas lutas pela preservação do bem viver e do bem comum, o respeito aos seres na natureza e o respeito que a natureza também nos impõe, pois a história do Curupira não é apenas um reconto de caçador e de suas proezas, é uma narrativa da ancestralidade oral amazônica, um chamado para o que Ailton Krenak, em *Futuro ancestral* (2022), “anseio por alguma coisa dos antepassados”, “dentro dos rios”, em comunhão com a natureza, o “instante presente” em suas “saudações aos rios”, na sua “invocação do tempo ancestral”, ainda para Krenak (2022, p. 4-8): “ Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui”. O rio como metáfora da memória ancestral e do esquecimento, espelho das águas onde a presente mira o passado, na remada lenta e descompassada dos meninos, do rio que nos faz outro, depois de nos banharmos nele, o rio como fluxo e movimento já é outro, e nós também:

Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: “Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente”. Eu achei tão bonito que aqueles meninos ansiassem por alguma coisa que os seus antepassados haviam ensinado, e tão belo quanto que a valorizassem no instante presente. Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma ideia prospectiva do tempo nem de algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios (Krenak, 2022, p. 4).

A escritora e pesquisadora Julie Dorrico, atualmente conhecida como Truduá Dorrico, nome Macuxi, em *O caçador e o Curupira* conta uma variante do mito. No contexto da narrativa, o caçador está “panema”, ou seja, sem sorte para a caça, mas logo se depara com uma oferta, ao andar pela mata avista um velho que diz ter carne de caça em abundância: “O mais jovem estranhou aquele homem, porque não se lembrava de ele morar em sua comunidade nem nas vizinhanças, mas, como a nação Macuxi era grande, podia ser que viesse mais distante” (Dorrico, 2023, p. 137). O rapaz então sem nada desconfiar aceita a oferta, levar toda a carne até o seu povo, sob uma condição: não abrir o jamaxim até a aldeia. No entanto, o jovem desobediente não cumpre o acordo e ao abrir o jamaxim, parte da caça é desperdiçada. Ainda assim, na segunda vez que o ancião e o jovem se encontram, ninguém recebe punição. Já durante outra caçada, o jovem ainda receoso, convida os amigos para irem juntos, e durante a caçada, desta vez, por diversão, o rapaz leva uma surra do velho, o que fica evidente no relato que o ancião é o Curupira. Sendo assim, o presente lê o passado, e as novas reproduções audiovisuais constantemente se servem das matrizes da oralidade para narrar o presente, e nesse exercício remitológico⁵⁸.

A imagem do Curupira é uma figura central do folclore brasileiro e mostrar essa origem remonta às tradições indígenas, especialmente dos povos tupinambás e guaranis, que habitavam nas florestas tropicais do Brasil. A representatividade do Curupira é retratada como um menino de cabelos vermelhos e pés virados para trás, características que simbolizam sua conexão com a natureza e sua habilidade em confundir caçadores que ameaçam o equilíbrio da fauna e da flora. A sua figura carrega um conjunto de significados que vão além de mera imagem mítica, ele é uma representação de resistência, proteção ambiental e da sabedoria ancestral, refletindo a necessidade de preservar a biodiversidade e o respeito à vida silvestre.

Nas tradições orais, as histórias sobre o Curupira têm um caráter educativo, servindo como alertas para os perigos da exploração desenfreada da natureza, sempre com objetivo de instigar uma reflexão sobre a nossa responsabilidade em relação ao meio ambiente.

A literatura brasileira propagou a imagem do Curupira, a esse exemplo, Mário de Andrade, em sua obra representativa do Modernismo brasileiro, *Macunaíma* (1928), apresenta uma visão crítica e irônica do herói nacional, mas também dialoga com os mitos e lendas que

58 A remitológia é um conceito criado por Eleazar Meletínski (1987, p. 329) no contexto da Semiótica Russa para explicar o fenômeno da relação entre literatura e mito, para o autor “A literatura está geneticamente relacionada com a mitologia através do folclore, e particularmente a literatura narrativa – a que dedicamos em primeiro lugar –, se liga a mitologia via conto maravilhoso e *epos* heroico, que surgiram nas profundezas do folclore”. Nesse sentido, emprestamos a noção de remitológia literária cunhada pelo autor e assim a empregamos na tentativa de compreender o fenômeno que ocorre no processo de adaptação do mito para as telas.

permeiam a cultura brasileira. Andrade (1943, p. 231-32) considera que “A nossa tradição não é um peso morto, mas um elemento vivo, que precisa ser reelaborado pela consciência”, o autor convida a refletir sobre os mitos, como o do Curupira que se adapta e se transforma ao longo do tempo.

No ano de 1969, *Macunaíma*, de Mário de Andrade, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade, foi adaptado para o cinema. O filme, além de adaptar o texto literário para as telas, dando vida a saga e as “metamorfoses” do famoso “herói sem nenhum caráter”, o *Macunaíma*. Em suas peripécias, *Macunaíma* viaja até a cidade de São Paulo, mas, antes, leva consigo as lembranças de suas brincadeiras na mata, na trapaça que deu ao Curupira, ao enganá-lo. Além disso, leva consigo a lembrança do namoro com Ci. No filme, o Curupira aparece de cabelos vermelhos e com vestimenta de folhas que lhe cobrem o corpo.

Figura 2: O Curupira.



Fonte: Filme *Macunaíma* (1928).

Por sua vez, Câmara Cascudo, em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro*, destaca a importância do Curupira como símbolo de resistência e proteção da natureza. Segundo Cascudo (2001, p. 228) “O Curupira é dos mais antigos e constantes personagens do folclore brasileiro, protetor das matas, vingador das árvores e dos animais contra os excessos de caçador”. Em outra leitura, E. M. Meletínski, em *Os Arquétipos Literários*, argumenta que os mitos são estruturas narrativas que transcendem o tempo e o espaço, permitindo que personagens como o Curupira continuem a ressoar nas narrativas contemporâneas.

Paulo Maués Corrêa (2016, p. 16) enfatiza a necessidade de se preservar a oralidade e a tradição, afirmando que “O Curupira é o dono da caça. Só ele pode autorizar e proibir a

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

atividade do caçador. (...) O caçador que não for capaz de autolimitar-se, que matar por prazer, que for movido pela ganância, será punido por ele”. Essa ideia é pertinente quando consideramos a adaptação do Curupira para a série *Cidade Invisível* (2021), que busca dar voz a um personagem que, historicamente, tem sido um guardião da floresta e um símbolo de resistência cultural.

Por essa ótica, o artigo busca explorar as origens e o significado do Curupira, sua representação cultural, além de analisar o impacto da adaptação para o audiovisual. A intenção é, portanto, investigar como a tradição oral e a sabedoria popular se entrelaçam com as narrativas modernas, promovendo uma reflexão sobre o mito e sua relevância em um mundo em constante mudança, ao mesmo tempo em que preserva a matriz dessas histórias que é o imaginário.

A série *Cidade Invisível* é uma produção da *Netflix*, a produção propõe uma releitura contemporânea do folclore brasileiro ao inserir entidades míticas em um cenário urbano e realista, assim, a série apresenta uma “releitura” dos mitos e lendas brasileiras, inserindo-as em um contexto contemporâneo e que dialoga com questões ambientais e sociais do nosso tempo. A atualização do mito ao ser transformado para o audiovisual, não apenas revisita suas raízes, mas também aumenta a sua representatividade adaptando-o às novas demandas da sociedade.

2 O Curupira na tradição oral

O personagem Curupira, um dos mais emblemáticos do folclore brasileiro, é fruto da força da oralidade. Descrito como um ser de cabelos vermelhos e pés virados para trás, ele é o guardião da floresta e defensor incansável da natureza. Para Câmara Cascudo (2006, p. 121), o Curupira é visto como uma espécie de “mãe do mato, gênio tutelar da floresta que se torna benéfico ou maléfico para os frequentadores desta, segundo circunstâncias e o próprio comportamento dos próprios”.

Nas variantes orais, o Curupira é frequentemente apresentado como um mestre, uma figura que engana e confunde, mas que também ensina as lições valiosas sobre o respeito e harmonia para com a natureza, essa dualidade é fundamental para entender como os mitos se perpetuam e se adaptam ao presente.

Na tradição oral, as histórias sobre o Curupira têm um caráter educativo, servindo como alertas para os perigos da exploração desenfreada da natureza, sempre com o objetivo de instigar uma reflexão sobre as nossas responsabilidades em relação ao meio ambiente. Essa

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

conexão intrínseca entre o Curupira e o território brasileiro articula a importância do mito na formação da identidade cultural celebrando a riqueza e a diversidade das práticas e crença que caracterizam o povo brasileiro. Portanto o Curupira transcende sua condição de ser folclórico, ele se torna um símbolo de luta e justiça ambiental e uma expressão de espiritualidade indígena que ainda ressoa nas vozes da modernidade, consolidando-se assim, como um elemento essencial na narrativa tradicional por todo o Brasil.

Como enfatiza F. J. de Santa-Anna Nery (1988, p. 39), “o folclore é a expressão mais pura da alma popular; nasce do coração do povo, alimenta-se de suas crenças, e perpetua, na memória coletiva, o elo entre o homem e a natureza”. Essa perspectiva reforça o papel do Curupira como um símbolo que, além de representar o imaginário indígena, traduz vínculo espiritual entre o homem e a floresta, essência do pensamento tradicional amazônico.

Ao retomarmos autores como Luís da Câmara Cascudo, Mário de Andrade, Paulo Maués Corrêa e Eleazar Meletínski, foi possível compreender que a tradição oral não é estática, mas dinâmica e aberta a possíveis releituras.

3 Do “hibridismo”: entre a tradição oral e a narrativa audiovisual

O hibridismo da tradição oral com a narrativa audiovisual cria novos lugares de circulação e permanência do mito. No entanto, ao adaptar o Curupira para o formato moderno, a série consegue não só remitologizar o mito, mas fazê-lo reviver trazendo camadas de significado e relevância para a audiência contemporânea. Esse evento pode ser uma execução adequada ao que Paul Zumthor escreve sobre a oralidade e mostra que a tradição sempre se refaz.

Nesses termos, essa interseção entre a tradição oral e a narrativa audiovisual se mostra como um importante reflexo contemporâneo, principalmente, do universo das adaptações, que buscam em lugares culturais um possível encontro com as narrativas ancestrais. A série *Cidade Invisível* mostra essa união, ao retomar o acervo da tradição oral e fundi-las com o mundo das tecnologias, com os recursos cinematográficos. As séries do presente recorrem aos mitos para narrar histórias vivas e atuais, formando um lugar de mesclas, onde não só propaga os mitos e as lendas, mas também cria formas de ligação entre o público e sua própria cultura. Por esse viés, a tradição oral que é uma das mais importantes formas de repassar saberes e histórias - no encontro com a narrativa visual, via uma plataforma de bastante alcance de público - em diferentes modalidades, o mito torna-se ainda mais próximo da vida dos espectadores. As marcas da oralidade nos contos amazônicos

se fazem presentes com a função de chamar a atenção do interlocutor para os fatos narrados, muitas vezes induzindo este de interagir com a história, e então vem a importância da voz nesse processo, assim para Zumthor (2002, p. 243-4),

Um laço funcional liga de fato à voz o gesto: com a voz, ele projeta o corpo no espaço da performance e visa conquistá-lo, saturá-lo de seu movimento. A palavra pronunciada não existe (como faz a palavra escrita) num contexto mais amplo, operando sobre uma situação existencial que altera de algum modo e cuja totalidade engaja os corpos dos participantes.

Nesse contexto, a *Cidade Invisível*, não é apenas uma série, mas um convite a revisitar e reinterpretar a riqueza do legado mitológico, mostrando que, embora as formas de contação mudem, o desejo humano de narrar e ouvir permanece intocado.

A tradição oral, com a sua rica herança de contos, lendas e mitos, serviu como base para muitas narrativas atuais, ou seja, para a remitologia do presente. Dito isso, os contos amazônicos são abastecidos pelo imaginário popular, funcionando como verdadeiro repertório de memória coletiva. Dessa maneira, elas não podem parar no tempo, mas sim devem acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo. Cada narrativa é recriada conforme o tempo, o lugar e a voz de quem conta, revelando que a oralidade não é estática, mas viva e em constante transformação, pois sua vitalidade depende justamente da capacidade de se adaptar às mudanças sociais e ambientais que ocorrem. Nesse movimento, a oralidade amazônica evita paralisar e garante sua sobrevivência, reafirmando-se como um instrumento de resistência cultural e de continuidade da memória ancestral. Por isso elas não podem estagnar, para não serem esquecidas.

Cada narrador torna-se o próprio autor a cada narrativa que conta, pois imprime características pessoais e singulares que os outros narradores não possuem, pois acabam incorporando o texto dando estilo único, já que cada performance traz novas nuances, entonações, sentidos e novas possibilidades interpretativas de acordo com a experiência do narrador e a escuta do público. A partir do conto popular, as pessoas criam um universo de seres e acontecimentos ficcionais e míticos, para dar explicações ao sobrenatural e fenômenos que se ligam ao mítico e ao lendário. Nessa perspectiva, os textos orais precisam de um ouvinte para dar continuidade a narrativa popular.

A narrativa audiovisual, por outro lado, traz elementos de interação, imersão que não eram possíveis nas maneiras tradicionais. O audiovisual, como observa Zumthor (2007, p. 243-244) tem um papel crucial ao permitir que a voz, mesmo mediada por imagens e som,

recupera parte da “tactilidade” e da presença sensorial da oralidade. Essa singularidade é o que diferencia a narrativa oral de outros modos de comunicação e garante sua vitalidade mesmo quando transporta para meios contemporâneos como o cinema e as séries.

Além disso, a relação entre oralidade e audiovisual abre espaço para refletir sobre a resistência cultural. A permanência de personagens como o Curupira demonstra que os mitos não desaparecem diante da modernidade, mas encontram novos canais para circular. O seriado funciona, portanto, como um vínculo entre passado e presente, revelando que as narrativas orais são dinâmicas e se remodelam sem perder sua essência. Esse diálogo entre tradição e inovação reforça a potência da oralidade como instrumento de preservação da memória coletiva e de conscientização ambiental.

Ao ver e ouvir Iberê, o espectador não está apenas consumindo uma série, mas reativando uma escuta ancestral que atravessa séculos de histórias contadas. Assim, mesmo mediadas por recursos técnicos, as narrativas orais recuperam parte de sua força sensorial, o que amplia as possibilidades de recepção e engajamento do público moderno com tradições antes restritas ao contato direto e presencial.

Figura 3: Representação do Curupira em *Cidade Invisível*.



Fonte: Série *Cidade Invisível* (Netflix, 2021).

Ao mesclar esses dois mundos, adaptações como *Cidade Invisível* examina a capacidade para adaptar narrativas permitindo que mitos antigos ganhem dimensões novas através de recursos visuais e sons criados para um público que consome diversão de formas variadas. Essa capacidade de adaptação garante que a tradição oral continue tendo um papel

importante na construção da nossa cultura, mesmo em um mundo cada vez mais dominado por tecnologias e estímulos visuais. Por isso, a tradição oral não deve ser vista só como um relicário, mas um componente essencial da formação cultural contemporânea.

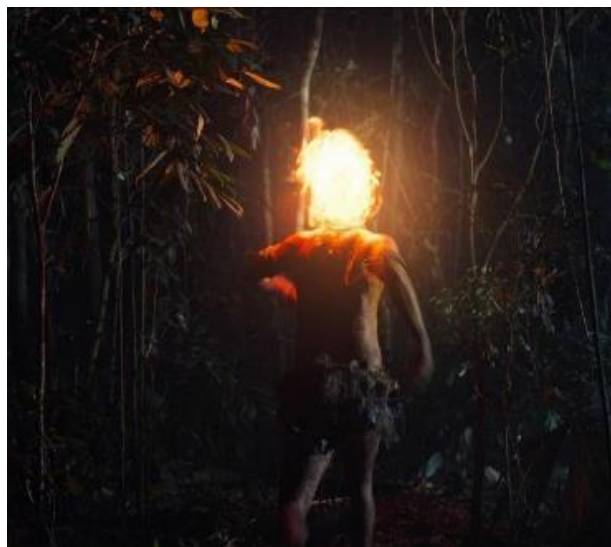
A adaptação do Curupira na série *Cidade Invisível* é um exemplo fascinante de como os mitos podem ser reinterpretados e revitalizados em novos contextos. Através do hibridismo entre a tradição oral a narrativa audiovisual, o Curupira não apenas permanece relevante, mas também se torna um símbolo de resistência e esperança em um mundo que enfrenta desafios ambientais sem precedentes. Assim, a história do Curupira nos convida a refletir sobre a nossa identidade cultural. O Curupira, do mito à tela, continua nos ensinar sobre a necessidade de respeitar e proteger o mundo ao nosso redor.

4 O Curupira na série *Cidade Invisível*

A *Cidade Invisível* é uma série de fantasia brasileira da *Netflix*, criada por Carlos Saldanha, que mergulha no folclore do Brasil através da história de um policial ambiental, Eric (interpretado pelo ator Marco Pigossi). Durante a investigação descobre-se um mundo oculto de seres mitológicos, tudo isso ocorre enquanto, paralelamente, investiga a morte de sua esposa. A série mistura o misticismo do folclore brasileiro com uma trama investigativa do gênero suspense, levando o público a um universo onde entidades como o Boto-cor-de-rosa, a Cuca e o Curupira vivem disfarçados entre os humanos.

Na série, o Curupira reaparece sob o nome de Iberê (interpretado pelo ator Fábio Lago), visto na figura 4. Primeiramente, o personagem surge na trama correndo pela floresta, os cabelos de fogo se destacam na paisagem, ao mesmo tempo emite sons parecidos com gritos, o que dá a entender a participação e o protagonismo do Curupira. Em outro momento, apresenta feições de insatisfação, o qual é consolidado ao desejar manter-se afastado das outras personagens, além de não querer utilizar de seus poderes. Na visão de Cascudo (1988, p. 273): “Um dos mais espantosos e populares entes fantásticos das matas brasileiras. De curu, contrato de corumi, pira, corpo de menino, segundo Stradelli. O Curupira é representado por um anão, cabeleira rubra, pés ao inverso, calcanhares para frente”.

Figura 4: O Curupira no início da trama.



Fonte: Série *Cidade Invisível* (Netflix, 2021).

Na série, a imagem do Curupira difere da tradição, ele é um homem que vive nas ruas, anda em uma cadeira de rodas e sofre com o peso de uma missão que parece esquecida em um mundo cada vez mais distante da natureza. Ao apresentar Iberê em um espaço urbano, afastado da floresta, a série revela a distância crescente entre a sociedade e o meio ambiente, colocando em evidência a crise ecológica. A cadeira de rodas por sua vez, simboliza tanto a limitação física quanto o enfraquecimento simbólico de sua missão, evidenciando como o mito também sofre com as marcas do tempo e de degradação ambiental.

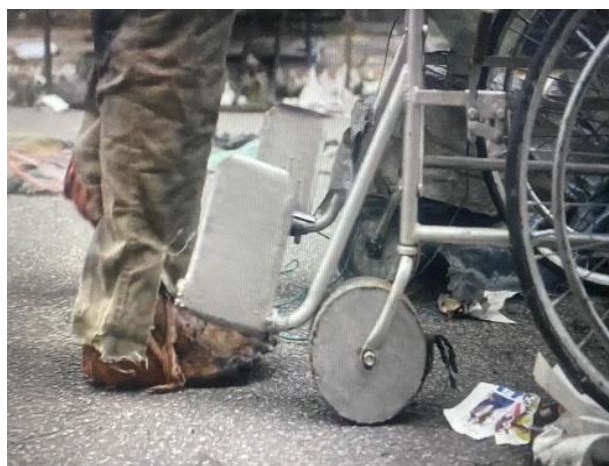
Essa reinterpretação contemporânea do mito dialoga diretamente com o que Paes Loureiro (2015, p. 109) descreve ao afirmar que “o Curupira é um dos mais antigos símbolos da poética da floresta. Sua presença no imaginário amazônico traduz o poder encantatório da mata e a consciência de que nela habita uma força que protege e pune”. Ao ser transportado para o contexto urbano da série, o Curupira mantém esse poder simbólico, transformando-se em uma figura que guarda o mesmo papel de guardião e mediador entre o homem e o natural. Ainda assim, como mostram as figuras 5 e 6, o Curupira mesmo enfraquecido, conserva a sua essência protetora, mostrando que a tradição pode ser transformada e ressignificada sem perder a sua força ancestral.

Figura 5: Iberê na cadeira de rodas.



Fonte: Série Cidade Invisível (Netflix, 2021).

Figura 6: Iberê mostrando sua verdadeira identidade.



Fonte: Série Cidade Invisível (Netflix, 2021).

Essa representação atualizada rompe com a visão romantizada do herói mítico e aproxima o espectador das contradições que o próprio mito carrega, quando inserido no caos da vida urbana. Em *Cidade Invisível*, o Curupira é retratado de forma complexa, mantendo algumas e suas características, mas também incorporando novos traços da sociedade contemporânea. Ele é apresentado com um ser enigmático, que não apenas protege a floresta, mas também se vê envolvido em conflitos que questionam a moralidade e a ética de suas ações, essa imagem é uma atualização do mito, que agora dialoga com questões atuais, com a exploração ambiental, acessibilidade, urbanidade e luta social. Mesmo desacreditado de sua missão, ele cumpre o que seu instinto de herói. Segundo Maués (2021, p. 38), “O Curupira possui uma postura ambivalente, pois figura tanto como vilão quanto como herói. A definição

-se bom, se mau depende das ações das pessoas envolvidas no enredo. Se você fizer o mal à natureza, vai ter problemas com o Curupira”.

A ficha técnica da série evidencia algumas características do Curupira, traços de personalidade, algumas obras, curtas-metragens e filmes preservam os traços mais conhecidos, por exemplo, na imagem tradicional, o público conhece o cabelo de fogo e pés virados para trás, o quadro abaixo destaca o Curupira na série, interpretado pelo ator Fábio Lago (Iberê).

Ficha técnica do personagem: Curupira - Cidade Invisível

TRAÇOS DE PERSONALIDADE	LENDA	CARACTERÍSTICAS VISUAIS NA SÉRIE
• Guardião da floresta e dos seres encantados; • Sério, silencioso e intenso; • Carrega um ancestral como se fosse parte viva da mata; • Determinado, com forte senso de justiça; • Não hesita em confrontar quem ameaça o equilíbrio natural.	• O fogo nos cabelos com a extensão da sua força vital; • Os pés invertidos como marca de engano e da proteção; • A ausência de calçados e conexão com a natureza.	• Cabelos em forma de chamas, dando a impressão de fogo real; • Pele morena e musculatura acentuada; • Aparência rústica frequentemente com camisa; • Olhar penetrante, com olhos grandes e atentos; • Pés virados trás, elemento fiel ao tradicional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na série, as habilidades do Curupira incluem sua capacidade de se camuflar na floresta, a sua astúcia e seu papel como defensor da natureza. No entanto, a série explora o seu lado vulnerável, as suas emoções. Ao mesmo tempo em que é um personagem poderoso, é profundamente afetado pelas ações da sociedade. Esses traços enriquecem a narrativa e aproximam a personagem do público. Além de sua representação individual, o Curupira interage com outras personagens, dialoga com elas por algumas pautas em comum, e em aspectos da sociedade contemporânea. Essa interação é fundamental para a construção da narrativa, pois permite que o Curupira não seja visto apenas como um guardião da natureza, mas também como um agente de mudança e transformação social, interferindo e atuando em um mundo que enfrenta desafios ambientais e sociais.

A estética visual da série *Cidade Invisível* também desempenha um papel crucial na representação do Curupira. A cinematografia, os efeitos especiais e a trilha sonora criam uma

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

atmosfera que evoca magia e o mistério da floresta amazônica. Essa abordagem visual não apenas dinamiza a narrativa, mas também confere o protagonismo da natureza e a urgência para a sua preservação. No caso da figura 7, a qual evidencia o estado de Iberê, o vermelho, o elemento fogo, e a iluminação intensa semiotizam a cena, e, neste plano sobressaem o comportamento humano, a irritação e o medo.

Figura 7: Iberê (Curupira) em momento de fúria.



Fonte: Série *Cidade Invisível* (Netflix, 2021).

Para Meletínski (1998), em sua análise sobre os arquétipos narrativos, as representações visuais desde as artes plásticas até o cinema, frequentemente funcionam como uma superfície de várias camadas profundas de significação arquetípica. Para o autor, ícones como o herói armado ou a floresta obscura não são criações originais, mas sim reiteraões de motivos mitológicos imemoriais, constantemente remodelados por novos contextos culturais e midiáticos. A síntese entre as cores destaca a dualidade entre o mundo humano e o mundo da fantasia. Por outro lado, essas cores permitem entender que os humanos não imaginam que as figuras folclóricas, a magia, vão cercá-los como uma realidade que está distante do imaginário social.

5 O Curupira e a adaptação para a série

Nesse ponto, o curupira é reconfigurado para concluir um drama, onde ele apresenta-se não apenas como uma figura mítica, mas como um personagem multifacetado, imbuído de emoções humanas e conflitos internos. Essa abordagem permite essa nova exploração das temáticas relacionadas, como uma reflexão atual sobre a sua preservação ambiental e as interações entre seres humanos e natureza. As mudanças incluem, portanto, a transição do Curupira de um guardião distante para um protagonista ativo e emotivo, que se depara com os dilemas modernos, além de suas responsabilidades míticas. No entender de Paulo Maués

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Corrêa (2022, p. 40) “na série *Cidade Invisível*, o Iberê/Curupira, que, na cidade, aparece na imagem de um cadeirante morador de rua, nega-se a voltar às funções como protetor da natureza”. Essa releitura não descaracteriza o mito, ela o fortalece ao transportá-lo para o presente.

Os mecanismos de adaptação de mitos populares ao universo audiovisual evidenciam como esses processos reforçam a importância da cultura popular e da oralidade na construção de uma identidade nacional. As pesquisas sobre a oralidade e escrita em textos norteiam para outros estudos e teorias: cultura, voz e performance, memória e identidade.

A oralidade, como aponta Zumthor (2014) continua viva na performance e na recepção e agora também nas telas, nessa linha, o estudioso buscou compreender o papel da oralidade e do universo complexo que a envolvia. Em seu livro *Introdução à poesia oral* (1997), destaca a importância das pesquisas de “folclorista” como Hoffmann Fallersleben e H. Davenson. Estudiosos que entendiam o folclore como cultura oral popular, mas até o século XVII supremacia erudita europeia não aceitava essa cultura como literatura. Com valorização das tradições folclóricas na Europa no século XIX estas se firmaram em “literaturas orais”.

Até cerca de 1900, na linguagem dos eruditos, toda literatura não europeia era relegada ao folclore. Inversamente, a descoberta, no decorrer do século XIX, do folclore e do que se denominou, com um termo revelador, de “literaturas orais” foi feita mais ou menos contra a Instituição, exatamente quando a literatura se empenhava em investigar sua própria identidade, buscando o auxílio da filosofia, na história e na linguística e se assentava em irrecusavelmente um “absoluto literário” (Zumthor, 1997, p. 25).

Conforme Zumthor, a performance requer competência, ou seja, é o desempenho do corpo na fala em uma determinada ação oral-auditiva pela qual é emitida e recebida uma mensagem poética de modo imediato de um acontecimento oral e gestual individual ou coletivo, componente primordial nos estudos do autor. A letra e a voz referem-se à presença da fala oral na enunciação. A oralidade se aproxima da palavra por ser um elemento linguístico, e da voz, por apresentar tom, timbre, ritmo e a presença corporal.

Como sustenta Corrêa (2013, p. 15-35), em toda a primeira parte de sua obra dedicada ao Curupira, este personagem é apresentado como “uma força ancestral cuja permanência na modernidade é garantida pela tradição oral e pelas crenças que se renovam”.

6 O Curupira na literatura brasileira

A figura do Curupira tem sido uma presença marcante na literatura brasileira, figurando em obras que vão desde a produção romântica até a narrativas contemporâneas. Este ser mítico, reconhecido por suas características singulares é sempre revisitado. Assim, o Curupira aparece em várias obras literárias de textos mais antigos até criações mais recentes. Um dos registros mais antigos da lenda do Curupira é a carta do Padre José de Anchieta, escrita em 1560. Essa menção aparece em uma carta escrita pelo padre conforme citação abaixo:

É coisa sabida e pela boca e todos corre que há certos demônios e que os brasis (indígenas que habitavam o Brasil) chamam de “curupira”, que acometem aos Índios muitas vezes no mato, dão-lhe açoites, machucam-nos e matam-nos. São testemunhas disto os nossos irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles (Cascudo, 2001, p. 332).

Outros relatos sobre o Curupira aparecem na voz do jesuíta português Fernão Candim, por volta de 1584, e por meio de Simão de Vasconcelos, em 1663. Mais tarde, em 1797, por meio do padre João Daniel. Essas inúmeras menções ao Curupira difundiram e tornaram a lenda bastante conhecida e difundida pelo território. “Além disso, os estudiosos falam que, à medida que o mito foi se espalhando, o Curupira foi ficando conhecido por outros nomes, como Caipora que lembra o Curupira, assim como o Saci-pererê, por causa da quantidade de semelhanças existentes entre essas lendas.” (Cascudo, 2012, p. 94-95).

Embora em *Macunaíma* o Curupira não apareça como um personagem central, ele é mencionado dentro do vasto universo mítico e cultural que compõe o enredo. A narrativa mistura mitologia indígena, lendas populares e folclore brasileiro, “criando uma verdadeira epopeia nacional”. Neste contexto, a presença do Curupira carrega um valor simbólico e cultural profundo. Nesse contexto, Mário de Andrade recorre aos mitos indígenas e ao imaginário popular, tomando-os como referência às forças da natureza. O interesse de Andrade pela mitologia amazônica é tão marcante que mostra o poder que Curupira tem quando se depara com o seu alvo. O herói Macunaíma, entre suas artimanhas, ludibria e trapaceia o Curupira, como se lê na passagem do livro:

– Carne de minha perna! Carne de minha perna! Lá de dentro da barriga do herói a carne respondeu: – Que foi? Macunaíma apertou o passo e entrou correndo na floresta, porém, o Curupira corria mais que ele – Carne de minha perna! Carne de minha perna! E a carne respondia: - Que foi! Que foi!

Desse modo, o Curupira se faz presente na literatura brasileira de diferentes épocas, sendo lembrado não apenas nos clássicos, como corre na voz, nas oralidades que narram e transmitem o mito, assim como nas releituras atuais o Curupira sempre está lá. Por essas linhas, a Curupira, como entidade ativa, revela a sua capacidade de adaptação simbólica aos diferentes contextos históricos e sociais.

7 O Curupira e a preservação cultural e ambiental

O legado de Meletínski amplia a nossa leitura sobre o Curupira, assim a complexidade do mito e sua permanência levam ao eixo sociocultural e ambiental, às questões urgentes de nosso tempo, uma vez que, olhar o mito é olhar para o tecido social. Nesses termos, Meletínski, ao abordar o conceito de arquétipo, propõe que figuras mitológicas, como o Curupira, operam em um nível simbólico e transcende sua origem folclórica, tornando-se representações da luta do homem contra a exploração e a destruição da natureza. Para compreender melhor como a figura do Curupira está presente em diversos imaginários e pautas culturais e ambientais, faz-se necessário entender o conceito de “arquétipo” termo esse muito utilizado pela semiótica russa, em outras palavras, compreender como determinadas culturas se apropriam e reconstroem determinadas situações narrativas.

Os temas tradicionais que se transformam, em princípio, em arquétipos, são conservados por muito tempo na literatura, manifestando periodicamente e de maneira nítida o seu caráter arquetípico; por outro lado, as transformações dos temas tradicionais em fragmentos originais contribuem para obscurecer e disfarçar as profundas significações arquetípicas (Meletínski, 2002, p. 158).

O Curupira, na sua relação intrínseca à mãe terra e sua função de protetor das florestas, manifesta-se como um arquétipo de defensor da natureza e, simultaneamente, como uma crítica ao comportamento destrutivo dos seres humanos. Através das abordagens que envolvem a tradição oral, a literatura brasileira e a narrativa audiovisual, discutimos como o Curupira se transforma e se reinventa, mantendo sua relevância em um contexto contemporâneo.

Além disso, podemos relacionar a imagem do Curupira com as campanhas de sensibilização, levando a representação para o mundo. Assim, a COP-30 incluiu o Curupira como um emblema central, promovendo não somente a conscientização sobre a importância da preservação florestal, mas também encorajando uma reflexão crítica sobre as responsabilidades coletivas na conservação da natureza, assim esperamos que seja. Através de palestras, oficinas e atividades interativas, o Curupira foi destacado como um agente

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

transformador, levando os participantes a reconhecerem a interdependência entre seres humanos e o meio ambiente, e instigando o debate sobre práticas sustentáveis que podem ser adotadas em diferentes esferas sociais.

Assim, a imagem do Curupira na COP30 não apenas revitalizou as narrativas tradicionais, mas também trouxe conexões relevantes com as exigências globais contemporâneas em relação à crise ambiental, promovendo um espaço de diálogo em torno da ancestralidade e da modernidade na luta por um futuro sustentável.

8 Conclusão

A representação do Curupira, portanto, não é apenas um personagem inocente do imaginário brasileiro, mas um símbolo de luta, preservação da floresta e da resistência cultural dos povos amazônicos.

Essa multiplicidade de representações não enfraquece o mito, ela o revigora. Em vez de ser engessado em uma única imagem, o Curupira se adapta, resiste e ganha novos contornos, mantendo sua função simbólica essencial: proteger a natureza e denunciar a exploração predatória, seja nos relatos orais, nos livros ou nas telas, ele continua sendo a voz da mata.

Em um contexto geral, a série conseguiu capturar os pontos centrais do mito, ao mesmo tempo que introduziu novos elementos e personagens que enriquecem a narrativa original, criando uma camada de significado que ressoa no público atual. E assim, não só entretêm, mas também educa e sensibiliza, reafirmando a importância do Curupira como símbolo de resistência e proteção da natureza.

Assim, a permanência do Curupira na literatura, no audiovisual e até mesmo em eventos como a COP-30 reforça que o mito não pertence ao passado, mas continua ativo no presente, projetando-se para o futuro. Ele não é apenas uma figura do folclore, mas um emblema que reúne ancestralidade, memória coletiva e reflexão crítica sobre os dilemas ambientais da contemporaneidade. Sua imagem, portanto, não se restringe a um símbolo da floresta, mas se transforma em um recurso pedagógico, político e cultural capaz de dialogar com diferentes públicos e contextos.

Dessa forma, o estudo do Curupira e sua adaptação em *Cidade Invisível* evidencia como os mitos, ao invés de se perderem com o avanço tecnológico e urbano, encontram novos espaços, novas semioses. O Curupira, entrelaçado às lutas indígenas, à preservação ambiental

e à identidade nacional, ressurgem como um elo entre a tradição e a modernidade. Reforça-se, portanto, que a cultura popular, quando revisitada, não apenas preserva as raízes, mas também inspira práticas de resistência e de esperança em tempos de crise ecológica e social.

Portanto, ratifico que essa obra não deve ser vista como uma adaptação do mito, mas como uma reinvenção cultural para futuro do estudo e o reconhecimento não só do Curupira, mas dos mitos brasileiros. Sendo assim, *Cidade Invisível* não é apenas entretenimento, mas um gesto político e cultural, que dá visibilidade ao invisível, fazendo do Curupira, antes um mito da mata, agora com extensões universais, um símbolo contemporâneo de resistência, memória e identidade.

Referências

- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ANDRADE, Mário de. **Aspectos da literatura brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1943, p.231-232.
- CASCUDO, Câmara Luís. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11.ed. Rio de Janeiro: Global, 2001, p.332.
- CASCUDO, Câmara Luís. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2012, p. 94-95.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- CORRÊA, Paulo Maués. **Cidade Invisível: desvendando os personagens lendários da série famosa**. São Paulo: Editora Parágrafo, 2022.
- DORRICO, Julie; NEGRO, Maurício. (Org.). **Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- LOUREIRO, Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 4. Belém: Editora Cultural do Brasil, 2015, p.109.
- NERY, F.J. de Santa-Anna. **Folclore Brasileiro**. Recife: Editora Massangana, 1988, p. 39.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MELETÍNSKI, Eleazar Moiseevich. **A poética do mito**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- MELETÍNSKY, Eleazar Moiseevich. **Os Arquétipos literários**. São Paulo: Ateliê, 1998.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires e Suely Fanerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A literatura medieval**. Trad. por.: Amálio Pinheiros, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec; EDUC, 1997.

A MÃE DA MATA MALINA E O IMAGINÁRIO POÉTICO ORAL NA LITERATURA DE RITA SANCHES

Romulo Passos Noite⁵⁹

Orientadora. Profa. Dra. Danieli dos Santos Pimentel⁶⁰

1 Introdução

A obra de Rita Sanches, *Mãe da Mata, Malina! Guardiã das Matas* (2020), insere-se no amplo universo das narrativas míticas do contexto amazônico e marajoara, tendo como característica central a preservação da oralidade, dos saberes e costumes tradicionais. Ao retomar a figura da Mãe da Mata, a autora construiu uma narrativa que ultrapassa barreiras do campo literário e assume uma postura de resistência e identificação cultural. Sua mensagem transmite valores de respeito à natureza, com forte apelo para a oralidade e para a ancestralidade. Assim sendo, este artigo analisa como a força da literatura oral na obra carrega suas marcas da ancestralidade e sua luta pela resistência de manter vivo o imaginário amazônico/marajoara, através dos ensinamentos, valores e do respeito à natureza, sendo parte essencial da identidade do povo brevense.

A narrativa se baseia nas tradições regionais, onde a oralidade é o principal elo que mantém vivos nossos costumes e nossos mitos como forma de preservação cultural amazônico/marajoara. O livro em questão mostra como a contação de histórias é um fenômeno vivo que garante a continuidade e a sobrevivência da tradição oral na região.

Nesses termos, Rita Sanches homenageia os “narradores e contadores de causos e mitos marajoaras” e deixa bem evidente que sua narrativa imprime essas características, em que o mito descrito remonta a prática de ouvir histórias, que é bem comum entre o povo ribeirinho, uma vez que as memórias vão sendo conservadas e preservadas pela modalidade oral. No texto, podemos entender de forma mais clara como essa transmissão ocorre, quando a personagem Clara lembra do ensinamento da sua avó, ao mesmo tempo em que confessa para Mariana:

59 Licenciando em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus do Marajó-Breves (CUMB).

60 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó-Breves e coordenadora do Projeto de pesquisa O Marajó das Letras: por uma história da literatura brevense. E-mail: danielipimentel2013@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9866-2517>.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Deixa eles aí, é só seguir a trilha que a gente chega lá. E vamos pedir licença para a Mãe-da-mata que nos leve em segurança, para que nada de mal nos aconteça. Minha avó sempre nos conta histórias, que, se entrarmos na mata e não pedirmos licença, ela malina da gente (Sanches, 2020, p. 30).

Na passagem acima, a personagem lembra da crença na Mãe da mata, e, além disso, pede a sua proteção e de seu grupo, para que cheguem em segurança ao destino. Ao mesmo tempo em que convoca os ensinamentos de sua avó, nas histórias que lhes são contadas. Chama atenção a performance da avó durante contação de histórias: “Minha avó sempre nos conta histórias”, destaque para o verbo contar, conjugado no presente: “conta”, fator que confere não só o dinamismo à contação oral, reforçando os ensinamentos dos mais velhos por meio da arte de narrar. Ao mesmo tempo, a advertência, da avó ao lembrá-la de pedir licença ao entrar na mata, essa crença é reforçada pelo imaginário popular, e serve para que a Mãe da mata não castigue/maline as pessoas.

Esse trecho mostra que a oralidade é a marca de resistência cultural, pois ela garante que esse imaginário seja preservado e perpetuado. Muitos dos ensinamentos tradicionais, mesmo nos tempos atuais, não são escritos, e devido a isso, alguns ensinamentos podem ser perdidos com o decorrer do tempo. Por essa lógica, Paes Loureiro afirma que a cultura amazônica está mergulhada no ambiente predominantemente oralizado, em síntese, o estudioso reforça que a cultura amazônica se mantém viva graças às práticas oralizadas, modalidade esta que tem um vínculo total com o passado.

Mais uma vez, enfatizamos que no trecho citado, as marcas de ancestralidade são bem acentuadas na fala da personagem, pois sua avó demonstra um conhecimento de geração em relação ao respeito que ela tem pelas crenças de sua região. O ato dela ensinar sua neta a pedir uma proteção para a entidade protetora da floresta é uma forma de instruir e marcar na memória da neta como o conhecimento ancestral deve ser respeitado.

No contexto do texto literário, a figura mítica que é a Mãe da Mata torna-se uma entidade viva, cultuada e temida, até mesmo pelas gerações mais novas que não ousam desacreditá-la e desafiá-la. Dentro da narrativa, ela é a guardiã da floresta. Esse simbolismo criado por Sanches em sua obra nos mostra como nossas florestas são, muitas vezes, desrespeitadas pelas atitudes do ser humano, e ações de maus-tratos em relação à fauna e a flora. Em contrapartida, os ensinamentos ancestrais, evidentes no contexto da narrativa, servem para chamar atenção do leitor para a realidade dos saberes populares e para as crenças que coexistem mesmo dentro de um universo racional da cultura.

No imaginário popular amazônico, a figura da Mãe da mata assume diferentes feições, em primeiro lugar, é vista como guardiã e protetora das matas. Ademais, é conhecida por outras variantes mitológicas, entre elas, destaca-se como o Curupira, guardião das matas, assim descrito *Dicionário de coisas da Amazônia* (2013, p. 101): “[...] defensor da floresta. Quem derruba uma árvore ou corta uma planta é punido por ele. Fica então o violador errante, perdido na mata, sem poder atinar com o caminho”. Para reiterar a crença na lenda do Curupira, o Dicionário grafa a “importância do Curupira”, para que não se corte mato ou apanhe as flores sem motivo, que não seja por necessidade, caso contrário, o Curupira deixa o “violador” mundiado, perdido na mata.

No livro de Sanches há uma passagem em que os garotos se perdem na floresta, assim observamos como a desobediência trouxe consequências. A partir daí, João lembrou das histórias que sua avó contava para ele: “Minha avó conta que, quem entra na mata sem pedir licença à Mãe-da-mata, ela malina, brinca com a pessoa e a faz caminhar em círculo até ficar doida”, (Sanches, 2020, p. 36)

Assim sendo, o referido trecho nos mostra como o mito pode influenciar a mentalidade das pessoas de uma determinada região. O medo de acabar se perdendo na floresta serve como ensinamento para manter o respeito e o cuidado com a floresta e os seres que nela habitam, como lemos na seguinte passagem: “Mãe-da-mata é espírito bom que protege todos os bichos e a floresta da desmatagem”.

Observamos que o livro de Sanches apresenta uma conotação positiva da Mãe da mata, entendida como um “espírito bom”, de proteção. Por esse viés, o livro reforça como o conhecimento tradicional vem conseguindo resistir às grandes transformações que nossa sociedade atual vem passando. A obra serve como ferramenta contra o apagamento das crenças populares.

No livro *Contos Tradicionais do Brasil*, Câmara Cascudo (2014, p. 4) faz a seguinte afirmação: o folclore é uma “Ciência da psicologia coletiva, cultura do geral no Homem, da tradição e do milênio na Atualidade, do heroico no cotidiano, é uma verdadeira História Normal do Povo”. Conforme as palavras do estudioso, é crucial se aprofundar nos estudos das tradições populares, pois, através delas, entenderemos o sentimento e as interpretações do povo, o seu patrimônio material e imaterial. Dito de outra forma, a crença no mito da Mãe da Mata vem reafirmar a identidade amazônica e comprovar que a ligação com a natureza aparece nas falas, nas crenças e nos costumes dos ribeirinhos, mantendo vivos os valores antigos de toda uma comunidade.

Por essas linhas, ao lermos o livro de Sanches, percebemos como as práticas tradicionais são bem marcadas em sua narrativa. Ao lermos a narrativa em questão, somos transportados para uma época em que a produção artesanal era o principal método de produzir certos alimentos, como a farinha de mandioca, um dos principais alimentos do povo amazônida, alimento que já estava na base da alimentação dos povos originários.

Como sabemos, essa prática faz parte do cotidiano amazônico e, até os dias atuais, em algumas comunidades, a farinha é produzida de forma braçal. Podemos considerar isso como um ato de resistência frente ao apagamento cultural. A descrição usada pela autora demonstra qual a origem de tal trabalho, como no trecho em que o texto explica: “O processamento da raiz da mandioca é realizado de forma tradicional, herdada dos indígenas, que foram os primeiros cultivadores da espécie”, (Sanches, 2020, p. 20).

Esse pequeno excerto afirma como nosso território marajoara carrega consigo os traços dos povos originários. Essa prática é feita de forma conjunta, no verdadeiro mutirão que as famílias que possuem roças fazem para ajudar na produção e nas etapas descritas no texto, que são: a limpeza; lavagem da raiz em água corrente. Em seguida, a limpeza para retirar a terra e as possíveis contaminações vindas do solo; “descascagem” que é retirar a casca da mandioca; ralar: as raízes são raladas, formando uma massa empapada; prensar: a massa é comprimida em um tipiti ou numa prensa de madeira.

O tipiti fica suspenso numa forma de tesoura, para que se extraia, todo o sumo da massa, o tucupi; peneirar: a peneiração separa os fragmentos menores dos maiores. Os fragmentos retidos na peneira são chamados de crueira; e torrar: a massa, após passar pela peneiração, é colocada no forno, sendo mexida constantemente pelo forneiro (farinheiro) com um rodo de madeira. Imagine uma bacia bem grande e embaixo dela uma fogueira grande; é nessa bacia que é colocada a massa e mexida sem parar, para que não queime e chegue ao ponto da farinha, alimento que consumimos diariamente, a imagem abaixo retrata a realidade de uma casa de farinha:

Imagem 1: Casa de farinha.



Fonte: Ilustração do livro.

Para melhor referenciar estas tarefas que são desenvolvidas por meio do processo de fabricação de farinha, o estudo de Cirlene Silva (2011) nos serviu de base para sustentar as práticas das casas de farinha como um “espaço de (com) vivências, saberes e práticas educativas”, no sentido de reforçar como o trabalho se ordena, como as tarefas se distribuem. Além disso, como esse espaço democratiza o trânsito de saberes e práticas da tradição amazônica, a saber:

Os sujeitos são os agricultores e agricultoras familiares que, no processo de fazer farinha, também usam conhecimentos elaborados tradicionalmente, socializados entre as gerações pelas experiências, que informam práticas educativas necessárias à reprodução de seus modos de vida (Silva, 2011, p. 33).

A mesma autora enfatiza a importância do espaço para o convívio no espaço da casa da farinha: “a casa de farinha é um espaço onde se produz não apenas a matéria (farinha), mas também cultura e educação, e, ao produzir cultura e educação, o ser humano está se produzindo enquanto ser multiplicador desse saber camponês. (Silva, 2011, p. 20). Essas características apontadas no texto fomentam o registro literário das práticas exercidas pelas gerações passadas, preservando as experiências que podem vir a ser esquecidas com o passar do tempo, caso não sejam preservadas.

A narrativa pode ser compreendida como um ato de resistência cultural e política contra o esquecimento. Ao valorizar a oralidade no contexto dos mitos e práticas regionais, Rita Sanches reafirma o direito do povo amazônico/marajoara de produzir e guardar suas memórias, em contraposição ao apagamento. Nesse sentido, a obra ultrapassa seu caráter puramente literário e assume também uma função social, pois fortalece a identidade de todo um povo, projetando as vozes caboclas e indígenas que historicamente vêm sendo silenciadas, transformando-se em uma verdadeira arma de resistência cultural.

Em suma, ao analisarmos a narrativa da Mãe da Mata, notamos como Sanches assumiu um papel muito importante na preservação do imaginário marajoara, ancestral e de resistência. Ao buscar a valorização da oralidade como meio de disseminação dos saberes tradicionais, demonstra como devemos buscar sempre essa manutenção dos costumes que são contados e repassados pelos nossos pais, nossos avós, que são os antecessores que receberam esses conhecimentos e que, através deles, são transmitidos como uma cultura que é passada de pai para filho.

Tudo é ensinado pela modalidade oral, em conversas, contações de histórias, mitos, rituais. Por conseguinte, a escritora usa de sua narrativa para demonstrar como devemos respeitar os costumes e os ensinamentos dos mais velhos. Por esse viés, a escolha por uma entidade mítica do nosso imaginário é proposital e consciente, é para ensinar que o cuidado e o respeito com a natureza devem ser ensinados desde cedo. Assim, a obra vem ser um ponto de afirmação da resistência que não se vincula apenas ao conceito de lutar por essa manutenção, mas sim fortalecer o ato de contar e guardar aquilo que mantém a identidade viva de um povo.

2 Figura materna presente na obra

A figura materna presente no livro está ligada à oralidade, sempre vista como a transmissora dos ensinamentos ancestrais. Ao olharmos para dentro da narrativa, podemos perceber que, através das falas e conhecimentos da avó e da mãe das crianças, elas vão aprendendo a importância do respeito pela floresta e seus seres míticos e lendários, de modo geral, as encantarias se fazem presentes de uma forma poética e sensível.

Em um diálogo entre as personagens Clara e Mariana, observamos a transmissão desses saberes, assim lembra Mariana: “Verdade! Minha mãe também contou histórias, quando era criança, ouvi vários casos de pessoas que ficaram perdidas na mata” (Sanches,

2020, p. 30). O trecho citado faz parte do momento em que as duas meninas pedem a proteção da Mãe da Mata, antes de fazerem o caminho de volta à casa de farinha.

Em outra análise, o referido excerto mostra como a figura feminina é um fator primordial para que a narrativa desenvolva, esses recursos são usados pela escritora com o objetivo de enfatizar o protagonismo feminino de suas personagens, as suas ações, sempre resguardadas pelo respeito.

Assim, é preciso dizer que a maternidade é apresentada como principal mediadora entre o presente e o passado, assegurando a permanência de saberes que poderiam vir a se perder com o avanço da modernidade, formando assim uma corrente atemporal que, através da oralidade e dos saberes, vem se fortalecendo no decorrer do tempo. A exemplo disso, a imagem da avó que atua como mãe ancestral, a matriarca que guarda e protege a memória e a tradição familiar, transformando suas palavras em ferramentas que vão orientar as novas gerações sobre a preservação, o respeito e o pertencimento cultural, são cruciais para o papel que o feminino assume no contexto da narrativa de Sanches.

Em outras palavras, a figura materna é expressa também no plano mítico, adotado pela Mãe da mata, na conotação e simbolismo que assume, uma vez que dentro da narrativa é continuamente considerada como mãe e guardiã, protetora de todos os seres da floresta. Na imagem abaixo, atestamos esse caráter maternal e acolhedor da mãe, da Mãe da mata que segura uma criança no colo, símbolo de proteção maternal presente no livro:

Imagem 2: A mãe da mata.



Fonte: Ilustração do livro.

Nesse contexto, a entidade assume o papel de mãe cuidadora, que terá como função zelar pela ordem, impondo o respeito, os limites e o cuidado com a natureza e todos os seres que nela habitam. A esse respeito, no estudo “As mães míticas marajoaras”, Josebel Fares (2007, p. 3) discorre como a figura materna está presente e assume importante papel no contexto do imaginário amazônico, assim, em suas palavras, a mãe está relacionada “A figura da mãe protetora e da mãe sedutora são as imagens que aparecem nas narrativas. Os filhos são cuidados contra os humanos e contra as intempéries do tempo. Quem molesta o filho é castigado pela mãe, com vários tipos punição”.

Ao mesmo tempo que a “mãe” citada na obra pode proteger, no nosso imaginário marajoara é uma entidade que age também de forma maliciosa, quando usa de seu poder e “sedução” para punir, ou até mesmo desconjurar algo ou alguém que esteja perturbando o equilíbrio natural da natureza. Na mítica criada na narrativa, a persona representada pela Mãe do Mato simboliza a proteção, assume o papel de guardiã de todo um território, o amazônico-marajoara. Essa função maternal desenvolvida é uma reafirmação de sua autoridade sobre os seres vivos, tanto no cuidado quanto na disciplina imposta. Assim, lemos no poema inicial utilizado por Sanches (2020, p.14), ao mesmo tempo em que reitera a disciplina imposta pela Mãe da mata:

“Pois, a dita Mãe-da-mata
Certas coisas, ela não tolera
Essa gente, que faz de pouco
Queima a mata e não preserva.”

Ao relacionarmos a figura da representação do papel feminino da avó e da mãe - que são um dos principais meios de transmissão das histórias e dos ensinamentos, como já foi dito - de acordo com a tradição, o feminino carrega todo um simbolismo maternal, elemento que se incorpora ao imaginário oral da Mãe do Mato, a protetora da floresta e dos animais. Nesses termos, percebemos que, nos dois sentidos, a presença materna está ligada ao cuidado e à oralidade, que são vínculos que fortalecem os valores culturais e evitam o apagamento das identidades. Desse modo, a vinculação maternal desenvolvida por Sanches em sua obra vai muito além de uma metáfora e de uma reafirmação do espaço e da resistência amazônica. Por último, o mito encarna toda a ancestralidade coletiva, que tem sua vinculação muito ligada à preservação da natureza e, principalmente, à resistência cultural, tornando-se uma obra de grande expressividade memorial da região amazônica.

3 A performatização na obra

A obra de Rita Sanches vai muito além da dimensão textual e adentra o campo da oralidade viva, revelando algo que podemos comparar à performatização abordada por Paul Zumthor (1997). Ele afirma que a performance é um ato em que a pessoa que está contando uma narrativa incorpora uma nova característica: transforma o mito em presença viva, levando quem ouve a adentrar no mundo descrito pelo narrador. A performance faz com que a fala se torne um ato de presença, dando corpo à palavra no instante em que é enunciada a voz assume uma postura de presença por meio dos acontecimentos narrados no texto oral.

Essa concepção evidencia como linguagem, corpo e memória são elementos inseparáveis para que exista comunhão entre narrador e ouvinte. Quando trazemos essa perspectiva para o texto de Rita, notamos a aproximação com essa linha: sua obra carrega traços da coletividade popular, insere a vontade de contar e traz a performance como elemento essencial da narrativa. Se manifesta como uma forma que ela utilizou para preservar tradição oral amazônica.

Para Pimentel (2014), a performance constitui uma experiência que mescla o estético e sensorial, em que a voz, gestos e o corpo de quem está contando faz com que a narrativa ganhe vida. A autora enfatiza a seguinte afirmação: “De certo, existe a magia de uma linguagem em que se dá, pelo plano de toda performance, uma relação harmônica e sedutora de voz que enreda e envolve o ouvinte”. (Pimentel, 2014 p. 4).

Tal afirmação demonstra o caráter encantador da voz, que acaba ultrapassando uma simples transmissão e se insere em uma experiência entre quem está contando (performatizando) e quem está ouvindo. Portanto, a força da performance se apresenta na vibração tanto sonora quanto corporal, que transmuta a narrativa em um acontecimento. A autora ainda acrescenta: “A performance promove a vida carregada de palavras no ato narrado; reside nela toda sintonia entre palavras, corpo e gestualidade que dá ênfase ao que está sendo contado” (Pimentel, 2014, p. 5). No entendimento de Pimentel isso revela uma natureza dinâmica, viva e performática da palavra, na qual o corpo se torna linguagem e o gesto se torna sentido. Assim, a performance vai muito além de comunicar: ela cria vínculos culturais e afetivos, tornando-se arte e memória. Diante dessa compreensão, permitimos reconhecer que as narrativas orais são um ato de resistência estética que, através da fala corporal, mantêm viva a tradição, através de gestos que nos ensinam e da voz que nos encanta.

A autora Rita Sanches transforma sua escrita em uma extensão da oralidade, fazendo com que a narrativa descrita ganhe ritmo, a musicalidade e os gestos característicos dos mitos populares amazônicos. Rita não apenas está contando uma história, mas cria uma encenação; a cada frase e palavra podemos notar o eco das narrativas que atravessa gerações. Essa característica apresentada se entrelaça com Zumthor (1997), pois a performance é aquele momento em que a voz acaba se tornando gesto; através desse gesto gera-se o sentido. A linguagem poética, bastante fluida na narrativa, vem dando corpo à memória coletiva, transformando o ato da escrita em uma presença viva. Ao utilizar expressões regionais dentro de sua obra, Sanches produz uma determinada cadência que simula os movimentos das histórias que muitas vezes ouvimos em casa ou até mesmo dos nossos avós.

Dentro da obra, como em “Minha avó sempre nos conta histórias”, torna-se ponto de evidência da performatização da escrita, em que alguns momentos o ritmo da leitura se confunde com as falas dentro do texto, fazendo com que o leitor seja levado a ouvir a voz de quem narra, como se estivesse presente, sentindo o mesmo encantamento e os mesmos arrepios quando ouvimos um mito popular amazônico. Desse modo, a obra de Rita Sanches ultrapassa o plano do literário e se insere em um registro popular e cultural das oralidades amazônicas, que mantém vivas as memórias já vividas e o respeito por elas exercidas, principalmente com a floresta e os seus seres. A autora não apenas fez um resgate de um mito, mas o reviveu, atualizando-o no presente através da narrativa performada, tornando sua escrita uma resistência simbólica, pois ela reinsere na literatura amazônica o corpo e a voz, transformando o ato da sua narração em gesto, memória e pertencimento.

4 Conclusão

A literatura apresentada na obra *A Mãe da Mata Malina*, Guardiã das Matas, de Sanches, permite-nos compreender a literatura como espaço de resistência, de memória e de afirmação do povo amazônico/marajoara. A escritora, ao transformar sua escrita no âmbito da oralidade popular, faz com que sua narrativa se entrelace ao mito, ao saber ancestral e aos gestos performáticos do contar. Seu texto literário atualiza as tradições das contações de histórias que atravessam gerações nas comunidades brevenses e marajoaras, como forma de reafirmação da força da palavra falada e da escuta coletiva diante das pressões da modernidade, que é um fator que está contribuindo para a perda da cultura de contações, tanto de histórias quanto dos nossos mitos.

A narrativa utilizada nessa análise revela-se como elo entre o passado e o presente, entre o sagrado e o cotidiano. Graças às nossas mães e avós, é que o conhecimento é transmitido e, assim, a cultura continua sendo perpetuada. A presença da figura materna, tanto no âmbito humano como no literário, representada pela entidade da Mãe da Mata, vem estruturar o texto em um espaço de ensino do cuidado e do pertencimento. A maternidade descrita no texto ultrapassa o contexto familiar e torna-se um gesto político e pedagógico: a mão que assume o papel de contar, ensinar e preservar também atua como a guardiã da floresta e da memória.

Quando a autora une a voz da mata e a voz da mulher, ela constrói uma poética do respeito e da convivência, em que a natureza e o ser humano possam dialogar de forma harmônica e racional. Levando em questão essa perspectiva, a obra desenvolvida por Sanches confirma o papel da literatura como ato de resistência política contra a ameaça do apagamento cultural. Como demonstrado na narrativa, não há limitações apenas em registrar as tradições, mas na reinvenção da musicalidade, dos gestos, da fala e, principalmente, do mito. Essa dimensão fica mais aprofundada quando Zumthor (1997) aponta que “a voz é presença viva”; ela que dita e transforma o texto em acontecimento. Essa reflexão se encontra com o estilo narrativo de Sanches, que, através de uma linguagem poética, faz do texto escrito uma presença viva, e ecoa como uma voz ancestral que educa e protege.

Partindo da mesma perspectiva, Pimentel (2014) amplia a leitura em sua afirmação de que “existe a magia de uma linguagem em que se dá pelo de toda performance”. Em *Mãe da Mata Malina*, essa magia se manifesta nas cadências, nas repetições e nas pausas que simulam todo o contexto narrativo amazônico, recriando o ambiente das rodas de histórias e o vínculo afetivo entre quem conta e quem escuta. O texto se transforma em algo vivo, em que a palavra se une com o gesto para trazer à vida o mito e fixar a coletividade. Essa performatização da escrita coloca dois pontos para serem observados: o estético e o político. Estético porque devolve à literatura a fala; e político porque devolve a voz de um povo que sobrevive da palavra.

A obra de Rita revela que podemos, sim, dar um alavanco na literatura e reatualizar os saberes para a reafirmação e preservação das memórias. O livro não fala apenas da floresta, mas dialoga diretamente com ela, dando voz à natureza e à ancestralidade que nela habita. Ao transformar a linguagem poética em mito, a autora resgata a dimensão coletiva e espiritual da oralidade, exibindo que cada palavra narrada é um gesto de amor e resistência. A performance, em todo o contexto da obra, torna-se símbolo de convocação ao outro, à escuta.

Portanto, o livro de Sanches ocupa um lugar de fronteira entre a tradição oral e o registro escrito. Sua escrita, que performatiza, reafirma que a cultura amazônica é viva e resistente, provando que a memória de um povo não se guarda apenas nos escritos, mas nas vozes que narram e se perpetuam. Ao assumir o papel de contadora, a autora dá continuidade ao ciclo da palavra, garantindo que, mesmo diante das inovações do tempo, a voz ancestral da Amazônia continue a ecoar firme e presente no corpo literário amazônida.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 29. ed. São Paulo: Global Editora, 2014.

FARES, J. A. “**Todo mundo tem mãe**”: o mundo das mães míticas marajoaras. Inventário Nacional de Referências Culturais / Levantamento Preliminar - Ilha do Marajó. Belém: IPHAN / 2ª SR PA/AP, 2007, v. Cd rom, p. 01-15.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica uma poética do imaginário** – 4. ed – Belém, PA cultural brasil, 2015.

MORAES, Raimundo. **O meu dicionário de cousas da Amazônia**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013.

NERY, Frederico José de Santa-Anna. **Folclore brasileiro**: poesia popular, contos e lendas, fábulas e mitos, poesia, música, danças e crenças dos índios. Tradução, apresentação, cronologia e notas adicionais de Vicente Salles; prefácio de Roland Bonaparte. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1992.

SANCHES, Rita de Cássia dos Santos. **Mãe da mata, malina! Guardiã das matas**/ Rita de Cássia dos Santos Sanches. – Breves (PA), 2020.

SILVA. Cirlene. **Casas de farinha**: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas. Dissertação de mestrado, 2011. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/04/cirlene_do_socorro_silva_da_silva.pdf. Acesso em: 20/09/2025.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

POESIA E MÚSICA BRASILEIRA: OS ECOS DO TROVADORISMO NAS CAMPOSIÇÕES DE CAETANO VELOSO, CHICO BUARQUE E RENATO RUSSO

Flavia Emilly Silva dos Santos (UFPA)

Orientadora. Profa. Dra. Danieli dos Santos Pimentel (FALE-UFPA)

Resumo: O artigo investiga as ressonâncias do Trovadorismo nas letras da Música Popular Brasileira (MPB). Assim, por meio dos estudos literários e dos estudos da literatura comparada, verificou-se que diversas “influências” do estilo trovadoresco se fazem presentes em composições de Chico Buarque, Caetano Veloso e Renato Russo. O referido texto é uma produção vinculada à Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Marajó-Breves, tendo como orientadora e coautora a professora Dra. Danieli dos Santos Pimentel. Em primeiro instante, será apresentado uma breve introdução do Trovadorismo e algumas de suas características presentes na poesia. Em seguida, a partir do conceito de intertextualidade, o estudo se debruça no processo comparativo entre os temas do Trovadorismo presentes nas letras de música dos três compositores brasileiros. Assim, por meio da análise intertextual, será possível verificar e demarcar as referências trovadorescas presentes nas canções, além disso, o artigo estabelece uma correspondência entre poesia música, mais uma herança trovadoresca que perdura.

Palavras-chave: Trovadorismo. Poesia. Música Popular Brasileira.

1 Ecos do Trovadorismo

De natureza vocal, o Trovadorismo enquanto um dos mais expressivos movimentos da Idade Média, ocorrido entre os séculos XII e XIV, foi o movimento literário de convergência entre poesia e música, o estilo perdurou por séculos e suas ressonâncias se estendem até o presente, alguns de seus temas e características sobrevivem em letras de compositores contemporâneos brasileiros. Nesses termos, e em busca da herança trovadoresca na música brasileira, o referido artigo se debruça nas relações intertextuais entre as cantigas medievais e as canções de Chico Buarque, Caetano Veloso e Renato Russo.

Embora, com estilos musicais distintos, quando as letras dessas canções são analisadas, observa-se um diálogo intertextual entre as cantigas trovadorescas e as letras dos compositores e músicos brasileiros. Assim, Chico Buarque, Caetano Veloso e Renato Russo retomam alguns dos temas presentes nas cantigas líricas trovadorescas, a exemplo do idealismo pela pessoa amada e a temática do queixume amoroso, e, em uma linguagem formal repleta de metáforas que se expressam por meio da intensidade do amor e do sofrimento do eu-lírico que se enuncia, a música brasileira recupera elementos trovadorescos.

Nesses termos, o artigo ratifica a importância que o movimento trovadoresco trouxe para a poesia e para a música contemporânea brasileira e objetiva mapear e analisar as referências trovadorescas nas composições dos três compositores, em especial, no *corpus* musical: “Olhos nos olhos”, “Tatuagem”, de Chico Buarque, “Queixa”, de Caetano Veloso e “Vento no Litoral”, de Renato Russo. O trabalho se fundamenta nos seguintes autores: Antônio Saraiva (1996), Paul Zumthor (1997), Rodrigues Lapa (1997), Segismundo Spina (2006), Julia Kristeva (1974), Jonathan Culler (1999), Tania Carvalhal (2001), entre outros veios teóricos.

Nessa sincronia entre poesia e música, as canções de Chico Buarque, Caetano Veloso e Renato Russo servem como exemplos intertextuais, da música que retoma elementos das cantigas trovadorescas. Embora sejam canções de décadas e contextos diferentes, ainda assim, apresentam características familiares ao lirismo medieval. Por essa lógica, o conteúdo das canções será analisado pelo viés da intertextualidade, na associação e diálogos entre os textos.

Nessa acepção, Aguiar (1993, p. 10) defende que “a poesia e a música nasceram juntas” e que esse fenômeno foi impulsionado pela cultura trovadoresca. A respeito da intertextualidade e sobre o campo de visão da estudiosa Julia Kristeva (1974, p. 2), na qual considera que “todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Assim, em lugar da

noção de subjetividade, instala-se a intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla”.

Nesses termos, as intertextualidades presentes nas MPB aparecem de diferentes maneiras e em diversos contextos de época. No caso da MBP, a partir dos anos de 1960, sob a égide de um regime de censura que se instalou a partir do Golpe Civil Militar de 1964, o estilo musical enfrentou mudanças significativas, as músicas de protestos se vestiram do espírito subversivo, questionaram a dureza do regime militar.

No contexto da ditadura militar surgiu um novo conceito musical, as canções de protestos ganharam as ruas em passeatas e protestos, os festivais impulsionam a MPB. Nesse cenário, alguns músicos despontaram como expoentes de uma geração, entre esses nomes estão Chico Buarque e Caetano Veloso em sua canção “Queixa” publicada em 1982, em seu álbum *Cores e Nomes*, assim como o cantor e compositor Chico Buarque em suas canções “Olhos nos Olhos” e “Tatuagem”, ambas de álbuns distintos, mas que recuperam a expressão do eu-lírico e a queixa pela pessoa amada, tais como eram nas cantigas medievais. A canção “Olhos nos olhos”, foi publicada no álbum *Meus Caros Amigos* em 1976, enquanto a canção “Tatuagem”, foi publicada pela primeira vez em 1973, no álbum *Chico Canta*. Já a canção “Vento no Litoral”, de Renato Russo, integra o *Álbum V* de 1991 da Banda Legião Urbana.

Os traços comuns entre as referidas músicas podem ser entendidos a partir da visão de Salete de Almeida (1989, p. 30), na leitura de que “a poesia não se justifica mais como imitação, mas como uma expressão inspirada de uma alma.” Nesses termos, o eu-poético das canções expressa seus sentimentos de forma um pouco mais espontânea, as estrofes das canções não se dão mais pela retórica da repetição de indagações, tais como eram caracterizadas muitas poesias da Idade Média. Em alguns casos, a canção exprime as representações do lirismo, porém o eu-lírico mostra-se bastante reflexivo, sentimental e melancólico.

Por essa lógica, a poesia e a música se entrelaçam e juntas forma um “corpo só”, as melodias, os ritmos e sua forma poética chamam atenção de quem as ouve, nesse sentido a afirmativa do medievalista Zumthor (2005, p. 89) leva a crer que a “voz emana do corpo, mas sem corpo a voz não é nada”.

Ainda sobre a fusão entre poesia e música, fator presente na escrita dos compositores eleitos nessa pesquisa, entendemos após a Idade Média e o legado das canções medievais, muitos estudiosos da literatura buscaram explicações lógicas para o entendimento do fenômeno da junção entre as artes. A esse exemplo, Jonathan Culler, em seu livro *Teoria*

literária considera “um evento linguístico”, onde inclui falante, atores, acontecimentos e um público implícito. Tal qual nas poesias, onde também encontramos essas figuras que são, muitas vezes dedicadas as canções, usando metáforas que possam indicar como referência ao que quer ser repassado pelo compositor, ou seja.

O eu-lírico (falante) aparece como um trovador que narra (acontecimentos) relacionados aos seus sentimentos por alguém (ator/atriz) e se coloca como vassalo diante da situação na qual se encontra, sejam elas: sofrimento amoroso, saudade, solidão, abandono. Expressando (a um público) algo que caracteriza uma situação de vida passado pelo eu-lírico (Culler, 1999, p. 37).

É a partir Trovadorismo que observamos a importância da escrita (registro) das poesias que eram cantadas durante a era medieval, período máximo dos grandes trovadores da época, sobre este período a “comunicação da literatura ainda nos séculos XII e XIII se fazia por intermédio dos jograis, que nas feiras e castelos ofereciam espetáculos e músicas, canções e histórias variadas”, assim afirma (Saraiva, 1999, p. 13).

O movimento trovadoresco foi um divisor de águas na era medieval, naquela época, a sociedade vivia sob domínio da Igreja. Ainda assim, o Trovadorismo, aos poucos, foi tomando grande proporção na sociedade que fugia do controle dos líderes religiosos. As poesias e canções trovadorescas eram feitas com o intuito de “transmitir” mensagens, ideologias, críticas, elogios e até mesmo como forma de declarar seu amor a pessoa desejada.

Assim, “o mundo dos trovadores é um mundo de tipos diversos, de tensões sociais e políticas, de extratos culturais que se entrecrocavam, de projetos políticos que se enfrentam, de micropoderes que da poesia dos trovadores torna uma verdadeira ‘arena trovadoresca’”, conforme (Barros, 2007, p. 2).

Na Idade Média, os grandes trovadores geralmente faziam parte da nobreza, o que facilitava a circulação de seus poemas diante da corte. Além dos trovadores existiam outros integrantes que faziam parte do ciclo de compositores, o Trovador era o compositor responsável por compor as cantigas; Segrel era o fidalgo, cantor e compositor que geralmente vivia desse trabalho; Jogral era de origem popular e servia os senhores feudais para distrair a corte; Menestrel também de origem popular, limitava-se a apresentar composições nos castelos ou feudos; Soldadeiras eram as moças que acompanhavam os artistas dançando ou tocando castanholas.

As cantigas medievais tomaram grandes proporções em todo o continente europeu, após as primeiras apresentações das cantigas que até então se limitavam apenas nas cortes palacianas, em “1198 a data presumível para a mais antiga composição literária portuguesa,

uma cantiga de amor escrita pelo trovador Paio Soares Taveirós, dirigida a Maria Pais Ribeiro (Ribeirinha), amante de D. Sancho”, assim lembra (Spina, 1991, p. 12-13). Logo, os trovadores começaram a dedicar-se nas composições de cantigas a partir de então, sobretudo, aqueles que sofriam por um amor impossível ou não correspondido, mas também (alguns) compunham como forma de agradecimento e devoção a Igreja ou até mesmo como veneração aos santos, como era uma época em que prevalecia os valores religiosos, como é o caso do rei e trovador Afonso X.

Tudo começou com a cultura jogralesca após Afonso X, também conhecido como “o sábio” escrever uma poesia que exaltava a virgem Maria, chamado “cantigas de Santa Maria”, onde homenageava a Virgem Maria, expressando sua gratidão pelos milagres ocorridos através da intercessão da Virgem Maria, a partir de então D. Afonso foi considerado o protetor dos trovadores e jograis na idade média (Saraiva, 1999, p. 3).

A partir de então, vários reis seguiram o exemplo de D. Afonso, nesse contexto, proliferaram as cantigas líricas e satíricas, divididas entre cantigas de amor e amigo, escárnio e maldizer. As poesias trovadorescas atingiram seu auge anos mais tarde no reinado de D. Dinis, que foi um rei e trovador da Idade Média, autor de um número considerado de cantigas compostas durante o seu reinado.

Após o século XII, através dos trovadores e jograis, as poesias trovadorescas se espalharam pelas cortes da Itália, da França e outros países que passaram conhecer as poesias líricas, assim os “trovadores peninsulares não se encontravam preparados para assimilarem a riqueza psicológica e estilística dos provençais e tendem a exprimir uma emoção ainda difusa num ritmo repetitivo e obsessivo baseado no paralelismo tradicional.” (Saraiva, 1999, p 15).

Os trovadores e jograis ganharam mais prestígio e valorização dentro da sociedade graças às suas melodias, músicas sutilmente difundidas através das poesias apresentadas nas cortes. Uma das características dos poemas é que, eram escritos em formas de cantigas líricas ou satíricas, as cantigas eram muito vinculadas à música, a linguagem do trovadorismo foi fortemente influenciada pela religião, além do uso dos instrumentos que eram utilizados pelos trovadores para recitar os poemas, os mais conhecidos eram: a cítara, viola, flauta, lira e harpa.

Nas cantigas de amor o eu lírico geralmente é masculino, por meio das cantigas se dirige à pessoa amada, nesses termos, o senhor expressa seus sentimentos, idealiza o amor cortês, usando metáforas dentro das poesias, podendo repassar através das poesias seu amor e sofrimento pela dama. Sobre essa perspectiva “A mulher torna-se, assim, a *dane sans merci*, a

dona impiedosa, obstinadamente inacessível às solicitações do trovador amante” (Spina, 1991, p. 16). Esse estilo de poesia foi muito usado nas cortes pelos senhores feudais.

Sobre os cantares de amigo, sambemos que o eu-lírico presente nesses cantares geralmente são femininos, os temas predominantes são: saudade, abandono, partida de um amigo ou amado, apresentam as circunstâncias que caracterizam o momento da partida e, sobretudo, a maneira na qual se encontram após esses acontecimentos.

A dama aparece em ambientes como a natureza; lugares de namoro; em conversas com irmãs mais velhas; ambiente doméstico. Sobretudo nessa cantiga a dama dedica a um amigo, a expressão de saudade após a partida de alguém que não se sabe se retorna para reencontrá-la. Tais elementos que simbolizam o encanto e a doçura do realismo nas poesias femininas (Spina, 1991, p 15).

Partindo desses pressupostos que dão ênfase aos cantares de amor e amigo, a seguir, seguiremos para a apresentação das canções propostas e pontuaremos as ressonâncias nas letras, principalmente, os temas que se aproximam das cantigas medievais.

2 Os ecos do Trovadorismo na MPB

A primeira canção a ser analisada será “Vento No Litoral”, a proposta da canção que valoriza o estilo de canções brasileiras, especialmente da década de 90, sobretudo seu estilo, que segundo Salete de Almeida, em seu livro *A poesia lírica* afirma “o mais importante para a nova ideia de lirismo é a modernidade de sua concepção da poesia como linguagem de sons, tons e metro: uma concepção que, embora moderna, acaba sendo uma recuperação da unidade original da poesia e música.” (Salete, 1989, p. 32). A referida música retrata o modelo de músicas românticas. Por essas linhas, o eu-lírico exprime os seus sentimentos e recorda de momentos que viveu ao lado de sua amada, mas que agora, segue sozinho. Além de usar elementos da natureza como um lugar de refúgio para sua tristeza, no início é possível observar que ele cita um lugar como a praia, sendo este um lugar de paz e tranquilidade, espaço de distração, que confere leveza e calma para o seu coração que, no momento, encontra-se entristecido:

De tarde quero descansar
Chegar até a praia e ver
Se o vento ainda está forte, vai
Ser bom subir nas pedras, sei
Que faço isso pra esquecer
Eu deixo a onda me acertar
E o vento vai levando tudo embora

Já nos primeiros versos encontramos similitudes da canção com as cantigas de amor, em outras palavras, o eu-lírico é masculino e apresenta uma queixa amorosa, indicando seu sofrimento por um amor que não deu certo, e ainda, o eu-lírico confessa sua angústia em um momento de dor. A canção possui uma melodia calma, que indica a melancolia do eu-lírico, enquanto expressa de maneira exacerbada a maneira na qual está se sentindo após o fim da relação amorosa.

No verso “E o vento vai levando tudo embora”, o eu-lírico indica que o vento leva embora o sofrimento, toda tristeza e angústia daquele momento delicado vivenciado por ele, em síntese, a paisagem como a praia e o encontro com o mar trazem um sentimento de conforto e amparo, mesmo diante da dor.

Agora está tão longe vê
A linha do horizonte me distrai
Dos nossos planos é que tenho mais saudade
Quando olhávamos juntos na mesma direção
Aonde está você agora
Além de aqui dentro de mim?

Em outros momentos, o eu-lírico lamenta e questiona o amor que se tornou impossível, devido a partida da pessoa amada, e apresenta-se como um sofredor ao lembrar dos momentos e planos que tinham mas que não conseguiram concretizar. Tal qual como nos revela Joaquim (1993, p. 14) Aguiar “o poeta recorda-se do tempo que se conheceram, quando havia juras de amor eterno. Mas as promessas não foram cumpridas, surge a queixa pelo abandono da morena”. Em “Vento no Litoral”, percebemos o queixume amoroso do eu-lírico, traço marcante das cantigas medievais. Logo, nos versos seguintes, o “trovador” assim dizendo, recorda constantemente dos sonhos e planos que fazia com a pessoa amada:

Agimos certo sem querer
Foi só o tempo que errou
Vai ser difícil eu sem você
Porque você está comigo o tempo todo
E quando vejo o mar
Existe algo que diz
Que a vida continua e se entregar é uma bobagem
Já que você não está aqui
O que posso fazer
É cuidar de mim
Quero ser feliz ao menos
Lembra que o plano era ficarmos bem

Os versos oscilam entre as recordações dos planos que tinham e entre a saudade por momentos que viveram. Em instantes, o eu-lírico se depara com a sua triste realidade de

solidão e logo procura se reconfortar com a ideia de que, apesar de ter sido abandonado, “agiram certo” e que apenas não era o tempo certo para que esse amor fosse eterno, assim como expressa nos seguintes versos “Agimos certo sem querer; foi só o tempo que errou”.

Ao retomar suas reflexões, o eu-poético defende a ideia de que a vida continua e que ele também é merecedor da felicidade, quando ele diz “quero ser feliz ao menos”. Sobretudo, esse verso apresenta a melancolia e a dor profunda do eu-lírico, enquanto a música explora elementos da natureza como forma de mostrar a intensidade dos sentimentos e a busca pela sua retomada emocional, nesse sentido “tão intenso e possessivo é o sofrimento que o avassala.” (Moisés, 2008, p. 26).

Se observamos a versificação das canções, notarmos que há um lirismo presente nas letras e principalmente na mensagem que o autor/trovador deseja repassar, na canção “Olhos nos olhos” se verifica que o eu-lírico revela seus sentimentos em cada verso, mostrando o sofrimento pela partida da pessoa amada (o), como nos versos seguintes:

Quando você me deixou, meu bem
Me disse pra ser feliz e passar bem
Quis morrer de ciúmes, quase enlouqueci
Mas depois, como era de costume, obedeci.

Já nos primeiros versos identificamos algumas características presentes nas cantigas de amigo, em que eu-lírico é feminino e indica que foi deixada pelo seu amado, que logo, não indica se volta ou não, tais como eram apresentadas nas cantigas de amigo, visto que expressa o tema do lamento amoroso e da ausência do amado, assim os “cantares d’amigo exprimem, portanto, estes pequeninos dramas e situações da vida amorosa das donzelas” (Spina, 1991, p. 15). Uma das características marcantes dessas canções é a presença da voz feminina que, geralmente lamenta a partida de seu amado e exprime esse sentimento de tristeza profunda.

Os versos acima lembram os traços das cantigas de amigo, quando no primeiro verso o eu-lírico, feminino nesse caso, no primeiro verso da estrofe diz “Quando você me deixou, meu bem” essa é uma das características marcantes das cantigas de amigo, indicando que a mulher foi abandonada e lamenta esse abandono, e ainda, apresenta versos que alternam entre a tristeza e a possessão, logo, ela não sabe o que irá acontecer com a vida de seu amado após essa partida, no momento que ela diz “Quis morrer de ciúme, quase enlouqueci”, sendo essa uma particularidade das cantigas de amigo, quando fica subtendido se o amado volta para a dama ou segue a vida, construindo uma vida nova com outra pessoa, ou ainda, na Idade Média, quando o amado deixava a sua parceira para guerrear, essa incerteza da volta tornava-se preocupante, pois não sabia se o companheiro voltaria com vida para casa.

Quando você me quiser rever
 Já vai me encontrar refeita, pode crer
 Olhos nos olhos, quero ver o que você faz
 Ao sentir que sem você eu passo bem demais

E então, a dama vem apresentando sua retomada de sentimentos, indicando sua reconquista emocional, e ainda, demonstrando que, se alguma vez eles se reencontrarem, ela já não estará mais disposta, não estará mais na condição de passividade, quando do momento da partida de seu amado. Essa estrofe relembra o poder feminino e a independência emocional, mostrando a sua autonomia não só na vida amorosa, mas também a maneira de seguir a vida se permitindo vivenciar novas experiências amorosas.

E que venho até remoçando
 Me pego cantando
 Sem mais nem porquê
 E tantas águas rolaram
 Quantos homens me amaram
 Bem mais e melhor que você

Como é comum as ressonâncias dos cantares de amigo apresentar traços do realismo, nesse verso, a dama apresenta aspectos de sua vida após o abandono de seu amado, fazendo comparações a experiências vividas por ela e ainda, mostrando a “sua volta por cima” e reconquistas amorosas que vivenciou com novas pessoas, “a cantiga de amigo é realista, veiculando um sentimento espontâneo, natural e primitivo da mulher” (Moisés, 2008, p. 27).

A canção de Caetano Veloso a seguir recupera a presença marcante de elementos que remetem às cantigas medievais, as músicas popular brasileira, especialmente as composições da década de 70/80, pois, assim como na Idade Média, a música e a poesia se entrelaçaram, nessa composição, ocorre algo bem parecido. No entanto, apesar séculos depois da Idade Média, percebemos nessa letra que “a poesia não abandonou de vez a música tanto quanto a música não abandonou de vez a poesia”, conforme explica O eu-lírico (Aguilar, 1993, p. 10).

Um amor assim delicado
 Que você pega e despreza
 Não devia ter despertado
 Ajoelha e não reza

Do mesmo modo que os cantares d’amor da Idade Média apresentavam a vassalagem amorosa, nessa canção essa característica se repete, o eu-lírico masculino apresenta-se como um vassalo e expressa o seu amor que foi desprezado, abandonado, ignorado, assim como ele apresenta no verso “Um amor assim delicado, que você pega e despreza”, ao mesmo tempo

em que demonstra a grandiosidade que é o amor, o descreve como um sentimento delicado e puro que a pessoa amada despertou nele, e, em seguida, reitera que a dama o recusou, tornando-se o motivo do sofrimento amoroso do cantor/trovador.

O trovador/poeta ainda faz menção à religiosidade no seguinte verso “Ajoelha e não reza”, como maneira de falar sobre a ingratidão da dama que o desprezou apesar de tudo.

Dessa coisa que mete medo
Pela sua grandeza
Não sou o único culpado
Disso eu tenho certeza

Faz-se presente ainda nos versos a indignação do poeta, por ter oferecido uma coisa tão grandiosa, linda e pura como o seu amor e mesmo assim, não ser correspondido, então o eu-lírico traz a oscilação da culpa, dividindo-a com sua amada quando ele diz “Não sou o único culpado, disso eu tenho certeza”.

Nessa estrofe o autor apresenta a sutileza do amor, a grandiosidade que chega dar medo pelo que ele representa na vida de alguém que ama.

Princesa, surpresa
Você me arrasou
Serpente, nem sente
Que me envenenou

Ao imprimir a alternância entre “princesa e serpente”, o eu-lírico escolhe duas vertentes, uma indicando que a beleza de sua amada é superior, chegando a compará-la com uma princesa, semelhança essa que os cavaleiros usavam para enaltecer a mulher por quem eram apaixonados, e, em outro momento, a metáfora da serpente se associa a um ser personhento, venenoso e demoníaco, o que demonstra uma experiência negativa para com a dama, ou ainda porque, talvez, a mulher tenha se mostrado indiferente e inacessível a seus apelos. Essas duas metáforas usadas pelo eu-lírico explicam o motivo da “raiz das súplicas transubstancia-se, purifica-se, sublima-se, ou seja, escende-se sob o véu das conveções:’o trovador teve que propagar a mentira convencional da sua esquiva senhora que não lhe concedera nunca o mais pequeno favor e o tortura até a morte.” (Moisés, 2008, p. 25).

Por fim, a última canção proposta nesse trabalho retrata a experiência do eu-lírico com o amor, em que pesam as metáforas do estado emotivo após a vivência de um amor:

Quero ficar no teu corpo
feito tatuagem
que é pra ter coragem
pra seguir viagem
quando a noite vem

No primeiro verso, em tons confessionais e passionais, identificamos certas características dos cantares d'amigo, o eu-lírico é feminino e indica que seu amado está partindo, assim como eram representadas nas cantigas de amigo. Como afirma Moisés (2008, p. 27) “Este tipo de cantiga focaliza o outro lado da relação amorosa: o fulcro do poema é agra representado pelo sofrimento amoroso da mulher”. Embora nesse primeiro verso o eu-poético não indique de forma direta a palavra “saude”, então usa a metáfora da tatuagem como o representação desse sentimento, além da forma como queria ficar marcada na vida e na pele de seu amado.

E também pra me perpetuar
Em tua escrava
Que você pega, esfrega
Nega, mais não lava

Nesses versos, a voz poética se refere-se à maneira de como se sente ao ser abandonada, indicando que seu amor foi usado e “jogado fora”, descartado, e que não foi valorizado como era esperado. Assim, alguns elementos são descritos para apresentar o sentimento de tristeza, e como se sente por não ter sido o suficiente para que seu amado ficasse.

Os versos se alternam entre a possessão e ingratidão, utilizando-se do termo “escrava”, no sentido reverso, dizendo que assim como uma “escrava” ela foi usada e abandonada pelo seu parceiro.

Quero brincar no teu corpo
Feito bailarina
Que logo se alucina
Salta e te ilumina
Quando a noite vem

Finalmente, o eu-lírico apresenta elementos que transmitem a delicadeza de uma mulher, a ingenuidade da moça, sobretudo, o que nos faz imaginar das características dos cantares de amigo, pois a mulher se coloca nesse lugar da dama, de “moça de família”, tal como eram apresentadas nas cantigas de amigo. Além de possuir uma melodia leve e autêntica, a canção aborda essa delicadeza da mulher, apresenta a alternância de um amor ingênuo e de ingratidão para com a dama.

Como vimos, neste trabalho e na análise das canções da Música Popular Brasileira (MPB), ainda que de épocas diferentes, as intertextualidades com os temas presentes no Trovadorismo se fazem notar, numa visão sobre as perspectivas de autores que trazem um diálogo com as canções, sobretudo no que compete as cantigas líricas. Além disso, é válido

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

ressaltar que essa herança trovadoresca da Idade Média perdura em algumas canções brasileiras, portanto, esse artigo trouxe uma análise um pouco mais detalhada sobre canções que já pertencentes às décadas de 70, 80 e 90, pontuando as ressonâncias deixadas pelos trovadores medievais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Joaquim, **A POESIA DA CANÇÃO**. São Paulo: Scipione, 1993.

CARA, de Almeida Salete. **A POESIA LÍRICA**. 3ª ed. São Paulo: ática, 1989.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca. 1999.

MASSAUD, Moisés. **A literatura portuguesa**. 37ª. ed. São Paulo: 2008.

PIMENTEL, dos Santos Danieli **A performance em Paul Zumthor**. X Semana de Extensão e Pós-graduação – SEPesq. 2014.

PIMENTEL, dos Santos Danieli **Chacal e Acaso: Intertextualidades, Paródias e Apropriações Literárias**. Londrina: Estação Literária, 2014.

SARAIVA, Antônio José. **Iniciação à literatura portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SPINA, Segismundo. **Era medieval**. 9º. ed. São Paulo: Bertand Brasil, 1991.

AS MÚLTIPLAS FACES DO FEMININO: UMA LEITURA DO CONTO “AMOR”, DE CLARICE LISPECTOR

Maria Yasmim Ribeiro Matos⁶¹

Orientadora: Profa. Dra. Danieli dos Santos Pimentel⁶²

Resumo: O trabalho consiste em analisar as faces do feminino no conto “*Amor*”, de Clarice Lispector, texto publicado no livro *Laços de família* (1960). A obra lispectoriana conversa de forma íntima com os anseios da vida feminina em diferentes perspectivas e visões de mundo, sem explicitar vertentes propriamente feministas, e, se assim toca nessas pautas, é sempre de maneira sutil e inquietante. Todavia, os contos de Clarice não se eximem de questionar a situação da mulher e as funções que desempenham no contexto social. Assim, no âmago de uma escrita de cunho intimista revela o universo particular e o despertar de suas personagens, como acontece com Ana, a protagonista de “*Amor*”, descrita como uma mulher de classe média, na função de dona de casa, casada e com filhos. A personagem lida diariamente com seus embates, anseios e dúvidas, seus pensamentos são considerados intrusos e tentadores, isso decorre de sua própria realidade condicionante. Nos textos de Lispector as coisas mudam facilmente de um estado para outro, e, em um dia de rotina de compras, ao se deparar com um cego, é tomada por uma espécie de iluminação, resultado arrebatador que lhe tira de um estado letárgico, nesse instante, a sua visão de mundo já é outra, inquietante e desconcertante. Dessa maneira, é possível estudar a presença do feminino em diálogo com as teorias críticas do feminismo e de gênero, passando pelas correntes do primeiro feminismo, como Simone Beauvoir em *O Segundo Sexo* (1980) e outras referências mais atuais desse campo de abordagem: Clarissa Estés (1989), Chimamanda Adichie (2012), Lélia Gonzalez (2020), Marcia Tiburi (2023), entre outras.

Palavras-chave: Literatura. Conto. Feminino.

61 Estudante do curso de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó-Breves. ribeiromayasu@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0587-4186>.

62 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó-Breves e coordenadora do Projeto de pesquisa O Marajó das Letras: por uma história da literatura brevese. E-mail: danielipimentel2013@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9866-2517>.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Pelas lentes do feminismo

Sob o prisma feminista e existencialista, que se misturam e interagem na mente de um “eu feminino”, relativo as noções do mesmo, ancoradas à perspectiva patriarcal, o presente artigo discute o conto “*Amor*”, de Clarice Lispector, publicado no livro *Laços de Família*, de forma a discorrer suas nuances abraçadas a escolha pela pesquisa e leitura bibliográfica das discussões relacionadas a esfera do lar, sociedade e funções ligadas ao feminino. Para abrir tais tópicos, é necessário analisar a narrativa gradativa e nauseante com o apoio de críticos literários como Nunes (1988), Gotlib (1985) e Nascimento (2012), críticos literários do gênero conto e precursores estabilizados como pesquisadores e escritores sobre Clarice.

Para investigar a conceituação de certos termos utilizados como função narrativa típica em Lispector, observando as recusas da autora a “nichos de pensamento fechados” como o feminismo e sua cadencia de ótica, ainda é perceptível e indispensável em nuances da vida feminina essa transgressão que reside no fluxo de consciência de personagens como Ana, a protagonista do conto “*Amor*”, declarando assim como um trabalho elaborado que considera até mesmo o título do conto sugestivo, desconcertante, desconfortável e provocador, um exímio produto para a extração dos diálogos possíveis e seus respectivos produtos à teoria feminista, concepção também justificável pela impossibilidade de neutralidade dentro da pesquisa acadêmica e humana.

Considerar o texto como nauseante refere-se à construção em estilo de uma literatura sensorial não redutiva a uma produção descritiva de imagens angustiantes, repulsivas ou de embrulhar o estômago, tais consequências são resultados da iluminação advinda da epifania cíclica, característica da progressão narrativa no universo clariceano. Essa náusea é psicológica, deliberada pela alienação a transgressão e sucessivamente, enfim a clareza de uma mudança sugestiva, e até mesmo incômoda.

No conto, se existe, e a náusea da existência é construída na narrativa com o amparo da revelação experimentada. É ultrapassar o campo espontâneo da existência, colocando em prática o traço humano da consciência para considerar um estágio inicial de uma conscientização crítica, em uma abordagem apoiada ao processo de observação humana de sua posição no mundo ancorada na premissa de Paulo Freire (1987) em pesquisas em que de fato o homem é o fruto da sociedade, correspondendo a padrão de um papel social fechado, mas ao poder e observar de fora imprime uma reflexão, passando do estado estático e ingênuo à possível práxis de uma consciência crítica.

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1987, p. 121).

Em Clarice, observamos uma gradativa náusea do processo de conscientização, narrando histórias de mulheres aprisionadas em suas condições sociais de época, os movimentos transgressores individuais fazem com que entremos em sua camada psicológica, em sua densidade narrativa, em suas condicionantes sociais, filosóficas e existenciais.

Para caracterizar essa retomada ao mundo cognoscível de Ana, o monólogo interior é instaurado. Essa lida com o real demonstra a alienação, produto das perspectivas sociais da realidade em que se vive, a esfera familiar e suas demandas à mulher social. Com as circunstâncias de náusea, é revelado as tentações constantes anteriormente, mas muito bem silenciadas por Ana, isto é, pela sua produtividade no esteio familiar, essa aceitação de invalidação em qualquer esfera do mundo dos homens como existência produtiva.

Esse indício de narrativa cíclica levanta questões como o que mudou para esse despertar e até mesmo qual mudança sucederá a Ana? O círculo da alienação e transgressão opera a personagem e revela as imposições que a circulam e demarcam em confronto à sua subjetividade de existência. No cunho filosófico da existência, Clarice fala mais do que declara, essa existência de invisibilidade no conto “*Amor*” conversa com o leitor de maneira decisiva, de tal forma em que a náusea experimentada por Ana, náusea de viver, é sensorial para os leitores, transcendendo período e idade, principalmente às mulheres, determinadas às suas condições de gênero dentro do patriarcado, lidando com dupla jornada e até mais, na modernidade do patriarcado neoliberal, característica que permeia indissociável, se pensar filosoficamente sem pensar socialmente.

O aspecto produtivo é intencional, na medida que comparado ao *status* de produção na sociedade da época, dominado e liderado por homens. Sustentados pela crença de que o mercado seria deles e a casa é função e manutenção da mulher. Corroborando com uma “felicidade” conjugal de viés ideológico, fruto das reproduções históricas, logo sociais, assim, a,

[...] derrubada do direito materno representou a derrota do sexo feminino no plano da história mundial. O homem assumiu o comando também em casa, a mulher foi degradada, escravizada, tornou-se escrava do desejo do homem e mero instrumento de procriação. Essa posição humilhante da mulher, que aflora principalmente entre os gregos do período heroico e, mais ainda, do período clássico, foi gradativamente floreada e dissimulada e, em parte,

revestida de formas atenuadas; mas de modo algum foi eliminada (Engels, 2012, p. 75.)

Engels em *A Origem da Família* remonta a imagem da família primitiva a partir dos estudos de Morgan, descontinuidade da tese negligente de McLennam sobre endogamia e exogamia, que encarava com um simplismo quase carregado de estereótipos sobre a configuração de relações humanas dos nativos, para discutir a família como prática social regulada pelas perspectivas sociais de cada aspecto produtivo de sua determinada época e sociedade.

Na passagem da produção voltada a mercantilização, com as explosões de revoluções burguesas, o mercado industrial é dominado pelo gênero masculino, suas minúcias na exploração de classe e gênero, apontam a exploração feminina como base produtiva da regulação do lar e família para as longas jornadas de trabalho de seu parceiro, práticas diretas dos homens de poder em defesa de seu *status* de classe e acumulação de capital.

A característica substancial dos direcionamentos da historicidade desse período para concepção e vida moderna, como produto cíclico de reprodução, é o imediatismo das relações sociais dentro dessa dinâmica familiar fabril, tal imediatismo refere-se à subordinação vivida como aspecto alienante, com a preocupação da subsistência, os bens necessários para a sobrevivência do consumo: alimentação, moradia e vestimenta e continuidade da procriação humana. Esse desamparo contribui para a ebulição da luta de classes, Engels e Marx explicitam em seus estudos que a história da sociedade é a história da luta de classes, na dimensão da exploração feminina, marcada pelo discurso de inferioridade como gênero, as contribuições marxistas perduram com teóricas interseccionais feministas, que discutem as particularidades da sociedade moderna e a vida feminina em dupla jornadas, formada de camadas de marcadores sociais de opressão, para o controle de sua existência, com privações binárias.

Simone de Beauvoir em *O segundo sexo*, ao mencionar o texto de Engels e sua exposição de pesquisa sobre a origem da família, a pensadora feminista compreende o traço ideológico da defesa de uma sociedade socialista que substitui a desigualdade entre gêneros para igualdade de classe, defendendo a perspectiva de que em uma sociedade produtiva engrenada pela força operada pelos trabalhadores, a perpetuação de desigualdade de gênero definharia. Para Beauvoir, tal expectativa era encarada com otimismo e propaganda, dada a realidade que as mulheres engravidassem e precisariam manter a gestação para continuidade

prática da humanidade em tal realidade de força de massas, levantando questionamentos de quais seriam os limites da liberdade feminina.

Para compreender essa posição de função da mulher, em tantas camadas para a realidade da sociedade moderna, a teórica feminista retoma a situação de redução ao sexo a partir do poder reprodutivo. Para os primeiros humanos, na vida primitiva, na vida comunitária nômade, a gravidez era erro, símbolo de fraqueza, apontando, de acordo com a realidade da falta de recursos, práticas de infanticídio. Com a determinação funcional de seu corpo biologicamente, a mulher não foi inserida tal qual o homem nas expedições de conquista, como guerreiras em nascença. Sua presença foi limitada, mulheres guerreiras mutilavam seus seios, como demonstração de seu não envolvimento com a esfera materna.

A maior maldição que pesa sobre a mulher é estar excluída das expedições guerreiras. Não é dando a vida, é arriscando-a que o homem se ergue acima do animal; eis por que, na humanidade, a superioridade é outorgada não ao sexo que engendra e sim ao que mata (Beauvoir, 1970, p. 83).

Essa condição associada a fraqueza de seu sexo resultou na disparidade entre os sexos, os homens iniciaram sua aquisição intelectual e produtiva na invenção de utensílios para atividade produtiva e recompensadora. Segundo a teórica, a primeira atitude de cumplicidade feminina revela o sentimento de comunidade para as mulheres primitivas, acorrentadas às fraquezas da gravidez, os ganhos dos homens em suas guerras e caças voltavam para a comunidade abraçadas pelo segundo plano da comunidade feito destas mulheres. Com a experiência existencial, a consequência de ordem biológica e econômica das comunidades primitivas geram a chamada supremacia do macho.

Resultando em, com o atributo da ferramenta e o poder pensar em um propósito, na manutenção dos rumos da vida humana, uma atividade especificamente masculina e voltada aos seus projetos, assim dominando a natureza e a mulher, fazendo-a sua cúmplice, amarrando-a ao seu corpo, à manutenção e continuidade da espécie, reduzida a fêmea. Com a fixação a terra, a agricultura ocasiona o início da instituição e do direito. A mulher ganha o prestígio dentro dos limites biológicos da sua capacidade de reproduzir, de manter a vida da espécie, garantindo futuros operadores da manutenção da terra dessa produção ainda coletiva. A gravidez se torna sagrada, a mulher associada à terra fértil, porque ambas dão frutos, revelando a construção e instalação de uma forte premissa religiosa.

Discordando com qualquer aspecto teórico de um passado matriarcal pesquisado e associado por uma interpretação visual, Beauvoir (1960) encara o culto às imagens femininas mitológicas, como produto das relações eróticas e narrativas dos homens, tecendo mais uma

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

vez sobre o modo operacional do patriarcado em conter a mulher à sua condição de fêmea e a ebulição final na transformação da idade da pedra para a idade do cobre, a ferramenta e a realidade moderna de imposição produtiva e reprodutiva, direcionando e atribuindo sentido de existência entre os sexos em exploração, expondo categoricamente a imposição da ordem social à mulher de forma redutiva ao seu sexo, como objeto “outro” para um “eu” masculino através do tempo. Reprodutoras e associadas a manutenção, de maneira submissa, da vida nas organizações sociais, passam a ser encaradas como propriedade da comunidade em que se vivia no período primitivo, de seus pais nas comunidades agrícolas e após o casamento, sob as regras da monogamia religiosa tornam-se propriedade de seus maridos, condições que permeiam e são questionadas a medida que, sob uma ótica de classes, a exploração industrial permite a inserção de mulheres para a força produtiva na busca de maximizar os lucros.

Nessa premissa introdutória sob construção histórica da posição feminina nas relações sociais, compreensão de cunho a somar nesta leitura da narrativa lispectoriana, encontramos a representação da mulher dos anos de 1960, um ser social que é demandada e colocada como vida possível na esfera do lar e na construção da família, a única de magnitude de conquistas. Nesse período histórico, as mulheres passaram pelo extremo conservadorismo, assim a mulher era designada e limitada às atividades domésticas, a imposição social do casamento, o “bem casar”, procriação e cuidado dos filhos e ensinada para tais ações. No Brasil, o crescimento dos movimentos sociais de classe, raça e gênero foram suspensos com o golpe de civil militar de 1964.

Para discutir o universo feminino de Lispector sob a ótica de pesquisa escolhida é, em primeira instância, desafiador uma vez que tal universo se dá de acordo com Gotlib (1985) de dentro para fora, em uma introspecção e é revelador, conta sobre mulheres que são esteio do mundo, operam manutenções para a vida em funcionamento harmônico, sofrendo invisibilidade em seus anseios e improdutivas, como se lê em um trecho do conto:

De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera (Lispector, 1960, p. 19).

Ocasionado o choque da existência, da subjetividade com a revelação da imposição de sua possível existência como ser mulher, pelo demandado e real, vislumbrado nas iluminações sua subjetividade, Clarice narra na camada psicológica densa da existência feminina a sua vida condicionada, a partir da experiência sensorial daquela que apazigua dentro de si uma

vida nauseante que explode, respeitando o tempo da personagem e sua maneira de lidar com seus anseios, como parte de um processo progressivo dentro de uma cadeia cíclica em exposição narrada.

2 Diálogos com a crítica Clariceana

O entendimento do universo construído pela obra de Lispector é um dos méritos do crítico Benedito Nunes (1973). O estudioso elucida a questão do protagonismo feminino em seu anseio regulador, a camada social íntima do abandono, na alusão de uma identidade fingida como um outro privado de sua individualidade, encorajando a desconfiança enquanto seres existenciais, sensíveis em constante e enojada abstração a refletir sobre a própria condição, sem ultrapassar o interno constatando o caráter alheio como um alcançável método tranquilizante, manter-se alienado a totalidade de suas condicionantes para dispersar o profundo sofrimento de uma falsa liberdade, corrente do pensamento, nas palavras do crítico literário “assistem, muitas vezes, como espectadores, à constante metamorfose de seus estados afetivos.” (Nunes, 1970, p. 118). Isto tudo, como expõe os livros fruto da pesquisa de quatro artigos de Nunes, uma compreensão global da literatura lispectoriana como “motivos constantes que se repetem nos contos e romances da autora” (Nunes, 1973, p. 97), tecendo arquétipos da dimensão psicológica em narrativa.

Com as considerações da exposição global da construção narrativa com magnetismo a dimensão introspectiva, perpetua à análise literária o sentimento da narrativa construída para mediar a aproximação ao máximo possível de suas personagens. Ressaltando e afirmando o texto literário como um diálogo entre o que se narra a partir de uma possível percepção do que se vê, a visualidade da configuração da sociedade em que se existe sem descrevê-la, essa característica parte de uma análise material, nivelando assim a dimensão filosófica existencial a bases do cognoscível da experiência do ser mulher na obra lispectoriana, uma “representação épica possível numa sociedade que se tornara prosaica, organizando-se como um todo sob o império político da ordem civil e legal do Estado burguês, com o qual conflita a individualidade.” (Nunes, 1978, p. 52).

O papel do monólogo em “*Amor*”, o cego como mediação da interpretação possível da (in)visibilidade no conto, essas engrenagens sustentam a ação constante de sair do “eu”, e entrar em um “outro” identificável e cercado pela composição social. No fluxo do pensamento sendo explorado na tentativa de esgotar o que se quer dizer pelo agudo experimentado pelas protagonistas. Para Nunes (1978), tal contextualização da existência subjetiva refere-se à

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

imposição ao negar o ser livre, conflitante com a individualidade. Nas palavras do crítico: “O ato de narrar é levado assim a seu extremo limite de descentramento, em direção ao “outro que também somos.” (Nunes, 1978, p. 66), dizendo mais do que aquilo que se propõe inicialmente, transcendente em sua relação com os leitores.

Mas com certeza a narrativa continuará sendo aquilo que os contos confirmam: o desdobramento do sujeito que se narra. Narrar é narrar-se: tentativa apaixonada para chegar ao esvaziamento do Eu sem máscara, tendo como horizonte – existencial e místico, mas não mítico – a identificação entre o ser e o dizer, entre o signo escrito e a vivência da coisa, indizível e silenciosa (Nunes, 1973, p. 155).

O referido crítico salienta o funcionamento narrativo do mundo experimentado, da figura personagem e suas delimitações não esclarecidas, mas esperadas, demandadas, conjuradas em um tempo marcado pela mudança rápida das coisas, sucesso de um movimento próprio da produção como composição sintomática da experiência do vir a ser no momento epifânico, na tensão conflitiva do personagem com o mundo. Mantendo-se firme como aspiração ou devaneio, sem levar a de fato a consumação de um ato para a ruptura praticável.

Evando Nascimento (2012) caracteriza evocando termos como a metamorfose do outro-ser chocando, eclodindo na literatura de uma leitura nauseante na qual se é muito mais reconfortável adicionar funções adjetivais como alteridade. Onde vigora-se a identidade, mais precisamente uma máscara. Nas figuras femininas que se conta, pautado na espécie, filosofia existencial e no gênero, a categoria “ser mulher” debatida até então, continuamente na esfera filosófica de existir. Nessa cadeia de náusea, afasta-se uma crítica mais aguçada aos determinismos modernos de recorte social, considerando o status alienado do personagem, afundando no âmago da consciência.

No livro *Teoria do Conto*, de Nádia Battella Gotlib, a crítica literária analisa a narrativa gradativa em *Laços de Família* como mergulho na experiência de Ana em “Amor”, apontando três esferas: a experiência sensorial da descrição visual, o cunho filosófico pela crise existencial e a índole moral da época como redoma da personagem. Ainda correspondendo a uma estrutura começo, meio e fim pelos apontamentos de Gotlib (1985) da situação narrada. Essa qualidade é descrita pela professora especialista em literatura pela habilidade de combinar recursos e atribuir tradição, sustentado também pelas características de identidade obra/autor nos livros que se faz análise.

A partir das entrevistas de Nádia, observa-se a realidade negada do encaixe da obra em um ciclo fechado de gênero, isso se confirma nas falas de Clarice. No livro *Clarice, uma vida*

que se conta, Gotlib reúne os relatos daqueles que se envolveram minimamente com Clarice, montando a imagem da mulher retraída, enigmática e modesta pelas ocasiões materiais e por categorizar a si mesma como simples, a partir da percepção das alegorias midiáticas de sua complexidade literária e termos como letargia.

Evidentemente se conhece uma mulher sensível, tal qual se demonstram algumas de suas protagonistas na literatura, sentia demais, e um ponto para Gotlib que indicava um olhar a vida e obra que se misturam “Clarice era fustigada- crucificada- pelos excessos de estímulos, conscientes e inconscientes, que tinha que de domar” (Gotlib, 1995, p. 53), e, por consequência de tal, evitava ao máximo a exaustão de ordem social.

3 “*Amor*” e suas faces

No livro *Laços de Família* é possível identificar as características da obra de Clarice sob a perspectiva dos anseios da vida feminina, essa vida circuncidada pelos valores sociais que impõem uma existência delimitada, isto é, a esfera doméstica familiar, com uma ruptura crescente, afinal, há um “quê” de falta que assombra a alienação em que se vive de maneira transgressora, eis o ápice da epifania, pois a obra lispectoriana, reconhecida pela escrita do esgotamento do que se quer dizer, evita a contemplação de um mundo maior, mas assume a complexidade desse mundo maior e diretivo na vida feminina, elaborando sobre o cotidiano minuciosamente, dialogando sobre as coisas particulares da condição do ser mulher, em um viés que escore no existencial ao navegar na camada densa psicológica de suas personagens.

Mesmo com essa premissa, as atitudes da figura feminina na obra lispectoriana é envolvida ao campo cognoscível social e histórico, de forma alheia às estruturas em seu sentido crítico, como referência as ondas do sufrágio feminino durante a época da publicação do livro *Laços de Família* (1960), envolve, ainda assim, uma vida particular que se conta e se assemelha, esta cuja constantemente perturbada pela existência possível, que a reduz a vida doméstica e a maternidade. Seu escape do lar, seja para as compras e demais atividades de manutenção contínua da vida familiar, tem sabor agri-doce, ao não compreender, mas sentir o mundo como seu agressor e amante.

O conto a ser analisado comunica sobre aquela que seria *permitido* de se falar a respeito, na perspectiva do feminismo interseccional, a mulher de classe média, branca, com acesso a uma vida estável, ainda que a serviço do marido líder *natural* da família, de acordo com a ordem do patriarcado. É indispensável, ao considerar a presença no conto desse tipo de perfil, indagar a profunda questão feminina em um país periférico como o Brasil, afinal,

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa. No que se refere à discriminação da mulher, que se observem, por exemplo, as diferenças salariais no exercício de uma função com relação ao homem, e a aceitação de que “está tudo bem.” (Gonzaléz, 2020, p. 35).

Lélia Gonzaléz (2020), aponta a complexidade de se falar sobre a mulher dentro de uma sociedade cercada de estruturas de reprodução da ordem, como uma contagem de estigmas que perpetuam uma pirâmide social a se considerar para distribuir os papéis sociais. Classe, cor e gênero. Um estudo interseccional latino-americano. Ainda ao se aprofundar na situação da mulher negra e periférica brasileira, Gonzaléz discute a relação entre os sexos como reforços discursivos colaborativos, como um meio de difundir a naturalização do papel social desvalorizado da mulher em geral, que no processo de embranquecimento brasileiro, considera a mulher negra *não mulher*, em um Brasil que adjetiva a mulher branca a condição de casável e a mulher mulata e negra como sinônimo de cobiça sexual.

Djamilla Ribeiro em *Lugar de Fala* (2019), assume um caráter significativo a esse apontamento analítico sobre uma imagem que não se fala, mas que se sente, em um processo de assimilação nas afinidades que o gênero em si discorre psicologicamente, característica da escrita lispectoriana, resulta na possibilidade sensorial em suas semelhanças do gênero feminino em geral, mesmo sob as condições patriarcais em suas minúcias da ordem do capital, que é ter base racista em sua fundação, o colonialismo. Ainda assim, as considerações da autora são rebuscar Simone de Beauvoir que, ao estudar e escrever sobre as relações de gênero, na esfera cognoscível, filosófica e na ciência social, obteve a mulher como fruto do olhar masculino, como outra, para explicitar a mulher negra como outro do outro, assumindo uma posição dificultosa na reciprocidade no caráter das primeiras manifestações de gênero.

Com estas ponderações iniciais, deve-se considerar o conto de Clarice, em seu poder, de acordo com Gotlib em *Teoria do conto* (1985) a não adequação e a ausência de fórmula, consentido apenas em querer e se contar algo, dentro da esfera autor-texto e possíveis leitores, não voltado a um compromisso de justiça social de gênero, considerando a discrepância entre a ciência e a literatura para a escrita sobre mulheres brasileiras em geral e especialmente negras dentro do movimento feminista. Por fim, a dimensão de classe social é visualizada ao considerar, nas palavras de Clarice a seguinte colocação: “A classe alta me tem como um monstro esquisito, a média com desconfiança de que eu possa desequilibrá-la, a classe baixa

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

nunca vem a mim”, um indício da relação do escritor sobre aquilo que se escreve e sua realidade.

Todavia, é um texto literário com o peso significativo sobre a vida feminina no início das ondas revolucionárias, isto devido seu aspecto basilar ao desenvolver, cercada pelo discursivo de uma vida gratificante de mulher casável em relação as suas semelhantes em situação desfavorecidas, em uma crise cíclica a perda de subjetividade e escolha de Ana e sua relação desfavorecida com o mundo devido seu gênero. Como afirma Gotlib:

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos[...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que tem intenção de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim. Trata-se de registrar qual realidade nossa? A nossa cotidiana, do dia-a-dia? Ou a nossa fantasiada. Ou ainda: a realidade contada literariamente, justamente por isso, por usar recursos literários segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? Não seria já produto de um autor que as elabore enquanto tal: Há, pois, diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. Tal como o tamanho, literatura não é documento. É literatura. Tal qual o conto, pois. O conto literário (Gotlib, 1985, p. 12-13).

Clarice desejou esgotar sobre um mundo estruturado, denominando significados carregados e amplo em uma escrita das minúcias, entre o descritivo do estado material real, do que se é possível observar como mulher, esposa, mãe e dona de casa, a complexidade da camada psicológica abatida pela náusea da existência, esse rigor coloca em transe aquele que entra em contato com sua obra e vida, isto é, o leitor. E em “*Amor*”, esses fragmentos crescem no cotidiano da cozinha que dá estalos do fogão, das crianças que crescem e do marido que volta do trabalho para ser recebido com almoço e casa pronta, recompensa do trabalho *real*, explodindo por fim, nessa consciência feminina de submissão.

Para introduzir Ana, a protagonista de “*Amor*” ao leitor, há um querer da construção do cenário familiar, este é de uma mulher com filhos reais, casada e com um lar para cuidar, mantendo essa rotina como a figura que faz manutenção do lar, uma base improdutiva para a configuração de mercado moderno do ano em que vive, 1960, mas indispensável para as reproduções necessárias de um estado de alienação e corroborando como um elemento discursivo como “mulher do lar” que se retroalimenta a partir de suas atribuições.

A questão real, “filhos reais” serve de subsídio para uma vida objetiva feminina, voltada ao cuidar das crias e do homem, no título de marido, para que esse continue ativo na

sua demanda produtiva pertencente ao mundo real, como operador de um futuro, sendo assim, a figura feminina em segundo plano passa e deve viver na manutenção das tarefas domésticas da casa pertencente ao marido, e cuidando dos filhos que darão continuidade ao estado, reforçado socialmente, como natural das coisas, para o patriarca em sentido de posse, possibilidade e permissão, com as crias, vendo a mãe como instrumento das suas necessidades primárias, nesse sentido tornando-a instrumento do lar. Essa passagem geracional da figura feminina nas atribuições impostas ao seu gênero é comentada pela filósofa brasileira Márcia Tiburi (2018, p. 7) na seguinte afirmação:

Desde que nasce, não é um exagero dizer, uma menina está condenada a um tipo de trabalho que se parece muito com a servidão que, em tudo, é diferente do trabalho remunerado ou do trabalho que se pode escolher dependendo da classe social à qual se pertence. Em muitos contextos, lugares, países e culturas, meninas e jovens, adultas e idosas trabalharão para seu pai, os irmãos, para o marido, para os filhos. Serão, apenas por serem mulheres, condenadas ao trabalho braçal dentro de casa, a serviço de outros que não podem ou não querem trabalhar como elas.

Em contraste a essa esfera doméstica, há o limiar psicológico da violenta condição do seu ser social com o seu ser subjetivo, que não se escora em qualquer sentido coletivo de reivindicação, dimensionando à individualidade da existência, revelando uma abstração com texturas sensoriais a partir do texto. Sendo assim, a vida rotineira de Ana, o paladar que prova o alimento a ser servido à família e os pulmões que enchem de ar e sopram os alimentos para, enfim frios, serem servidos aos filhos é utilizado pela narrativa como meio de contato visceral com a realidade do mundo e as amarras da sua existência subjetiva. Que se dá em momentos angustiantemente alienada, e, em outros, recheada de conformismo, mas ecoando psicologicamente sobre cada etapa abominável e improdutiva de sua feminilidade ilusória, de uma existência serviçal.

O olhar introspectivo de Ana, alienada às suas condições como fenômeno social de gênero, cumpre o papel de dialogar com intimidade com possíveis leitoras, caracterizando tal ponto de encontro com a feroz veracidade e semelhança da realidade feminina, funciona como marcador social da vida até a atualidade, como do empenho em atitudes sociais de reduzir a ação feminina no mundo. Para Ana, em sua época de uma dominação heteronormativa de imposição religiosa e moral sexista, a única possibilidade de resistência era a transgressora, em um monólogo interior que encarava a si própria como perturbada e delinquente, enfim elevada a crise existencial inexprimível, condição que gera na narrativa a empatia deixada pelo autor em sua construção da progressão da história ao leitor em entender o que sucedeu na

personagem. Na escrita de Clarice, no processo epifânico, em “*Amor*”, um estado letárgico de um ciclo de náusea. Nas palavras de Gotlib (1995, p. 153), tal processo no conto “*Amor*” é assim descrito:

[...] lá a narradora de Clarice trabalha mais pausadamente, por etapas sucessivas e bem dosadas, que partem de inquietações, leves, que vão invadindo aos poucos o espaço domesticado feminino, até predominarem e explodirem num outro espaço selvagem, o do Jardim Botânico, em que Ana vislumbra em êxtase uma alteridade, um outro jeito de ser, mais sofrido e mais autêntico, misto de prazer e dor, de amor e ódio, de Inferno e Paraíso. Esse êxtase apaixonado diante da vida no seu núcleo mais profundo, ou seja, diante da morte, vai, depois, se desmanchando, também paulatinamente, enquanto a mulher volta para casa, lá prepara o jantar para os convidados, enquanto os recebe, e, finalmente, quando vai se deitar, apagando, então, como uma vela, a “pequena flama do dia”. Mas o conto não termina em decepção cética. Ao final, predomina um estado de “amor”, sob a forma de equilíbrio reinaugurado pela descoberta clandestina, que torna a mulher mais sabida e mais madura, mais idêntica à sua intimidade, recentemente desvendada em toda a sua dor e delícia.

Dentro dessa condição, associações ao caráter de produtividade eram de analogias a condições de privação, nas palavras do conto “ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas”, conceituando a noção de um dever esperado, delimitado, único possível na sua vida doméstica. Que certamente aprisiona a figura feminina, caracterizada de extrema sensibilidade, a uma pequena fuga possível, a de se deslocar e dissociar apenas pelo pensamento, navegar na mente e encontrar o desprazer da melancolia. Engatilhado no primeiro momento por: “Certa hora da tarde era a mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela. Quando nada mais precisava da sua força, inquietava-se” (Lispector, 1960, p. 18).

Nesse delineamento do primeiro golpe psicológico, a narrativa eleva Ana, dentro da sua própria introspecção, a figura central da sua própria realidade incorruptível e preferível. Que a esfera doméstica era necessária para ela, tanto quanto necessitava de Ana, demonstrava as forças humanas de aperfeiçoar o cotidiano familiar aos custos de sua vida, e essa complexidade alimentava a sua necessidade de se ver em uma base sólida real, ou seja, o “bem casar” na condição da mulher na década de 1960. Sua subjetividade cedeu lugar ao ar de mulher, a vida se tornou função, logo, quando sem os afazeres domésticos, a noção de sua improdutividade tomava conta da sua cabeça, um aperto de uma existência reduzida a tarefas cíclicas e diárias, o mesmo rotineiramente e sem valor para o mundo, a margem e invisível, que sempre fora associada às figuras femininas.

No conto, a camada introspectiva é o princípio que revela a dimensão psicológica da complexidade da existência fadada, com a resistência da subjetividade presente na memória da jovem Ana, carregada de elementos de um *eu*. Essa versão de Ana não tinha segurança de nada, devido ao que se espera da figura feminina em sua época, uma vida estável e frutífera de um bom casamento. Sendo assim, o papel do monólogo representa a tentativa de acomodação das inquietações e o conforto na vida que tem, numa relação fantasiosa de escolha, conforme trecho do conto:

Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto - ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido. Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar e da família à revelia deles. Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na. Assim chegaria à noite, com sua tranquila vibração. De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera (Lispector, 1960, p. 18-19).

O ápice na história de Ana é o encontro com o cego, figura associada à invisibilidade de Ana, por consequente inquietação e raiva crescente em uma mulher obediente às demandas que são feitas às mulheres casadas em sua maternidade. O cego era o mundo, nessa leitura. “Inclinada, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê”, transbordando os anseios inevitáveis iniciados pela hora da tarde, de uma vida permeada pela invisibilidade.

E com os movimentos de mastigar chicletes, a narrativa usa como mediação a visualidade angustiante para a fragilidade de Ana, trazia uma expressão fácil daquele que dá risadas sobre a pseudoexistência de Ana, violentando a personagem por completo, dilacerado de súbito todo o monólogo que colocou em prática para lidar com a mente perturbada em razão da vida objetiva feminina. Derrubada pelo ódio, perde o ponto de descida, e se vê na entrada do jardim botânico, um escape de pura náusea, onde a personagem feminina se depara com a provocação e provação das sensíveis, onde o mundo é prazer e sofrimento dada a capacidade humana de refletir sobre as próprias condições e a vida, essa entupida de direcionamentos de uma coletividade que sempre impôs as condições da existência possível às mulheres. Nessa experiência estética sensorial, o bosque tornara-se um refúgio com vida própria, seja nos pequenos pássaros que são descritos pelo conto a ciscar no chão, como o

balançar das árvores devido a ventania. Causando um fascínio carregado de nojo em Ana, absorta até então das crianças que a esperavam em casa.

Essa fuga é reveladora da narrativa pois Ana, como ser novamente alguém com desejos, impulsos e sem limitações de caráter social pra viver o real, como uma exploradora. Logo, tudo sonoro e sentido é ampliado, provocando a sensação mista agri-doce do patamar que a enlevação a ocasionou, com o parâmetro real da sua existência que a chama, de uma mãe, de uma esposa, de uma mulher domesticada. Essa amplitude quase selvagem, abordada por Clarissa Estés (1989), diz sobre essa resistência ousada da mulher que participa da sociedade, mas nunca por ela será totalmente reprimida, nas palavras da própria:

Por isso, igual a muitas mulheres antes e depois de mim, passei minha vida como uma criatura disfarçada. A semelhança da parentela que me precedeu, andei cambaleante em saltos altos e fui à igreja usando vestido e chapéu. No entanto, minha cauda fabulosa muitas vezes aparecia por baixo da bainha do vestido, e minhas orelhas se contorciam até meu chapéu sair do lugar, no mínimo cobrindo meus olhos e às vezes indo parar do outro lado da nave (Estés, 1989, p. 9).

Com a retomada ao lar, e o jantar com os irmãos e suas devidas famílias, a segurança se tornou o momento da troca social do cuidar e bem querer, para substituir seu encontro com uma extensão do seu ser antigo, agora esvaziado que podia se distanciar do que a maternidade esperava. E pensou no amor, na literatura do conto, que não se prende a escolha do título, como se espera um romântico, mas analiticamente considerar a troca entre os gêneros no casamento, demonstrando distanciamento associadas as suas figuras sociais e suas devidas atribuições, revela ambos, Ana e marido como desconhecidos, dependentes, não amantes, uma relação voltada ao status de um e valor monetário e ao outro a prestação de serviços do cuidado, onde a posição de poder masculino não impõe na figura individual do marido, respinga e acontece como ordem natural patriarcal da família.

Considerar a banalidade de “*Amor*” é um discurso, como signo de simbolismo abstrato, ao ser incorporado a dimensão social em vigência, pois reforça estigmas sociais da mulher bem comportada, moça do lar e para casar, declarando um perfil esperado e projetado, tal qual uma cartilha, uma feminilidade que é institucionalmente ensinada as meninas do sexo feminino para posicionar seu lugar de gênero no mundo, elevando um padrão e delegando tal comportamento às mulheres, Bell Hooks (1999, p. 69), socióloga e ativista feminista, discute tal relação nas seguintes palavras:

Uma suposição bem aceita em uma cultura patriarcal é de que o amor pode estar presente em uma situação na qual um grupo ou indivíduo domina outro.

Muitas pessoas acreditam que homens podem dominar mulheres e crianças, e ainda assim serem amorosos.

Essa colocação reitera a necessidade primária para a estabilidade da estruturação do funcionamento social em vigência do capitalismo patriarcal na relação entre os gêneros, considerar “Amor” um terreno abstrato, se aplicarmos a lógica de Hooks, é deixar ser capturado pela ordem social para a perpetuação e propaganda de relações desiguais entre os sexos, como uma condição de ordem natural. Tal problemática, é enfrentada pela socióloga a partir da conceituação do termo em sentido verbal, pedindo que revisitemos o amor como prática social além dos limites da relação romântica dependente.

4 Em últimas palavras

Com a necessidade de escrever até esgotar o que se quer dizer, Clarice e sua escrita que adentra a essência do ser, o psicológico de suas personagens de maneira única e sutil nos por menores, envolve seu leitor ao sensitivo, a acompanhar o drama e a iluminação provocada por uma ruptura do cotidiano, que no exercício de sua progressão da história dentro do conto se dará por “gatilhos” de ultrapassagem dos limites do conformismo, isso em uma crise de identidade subjetiva existencial de suas personagens femininas.

Considerando a realidade moderna da crise de identidade constante em uma onda globalizada capitalista da ordem do consumo, os interessados e leitores do gênero feminino se associam, mesmo com possível curto repertório à sensação daquilo que é inexplicável, inexprimível, seja por compartilharem a densidade filosófica, seja a alienação constatada nas estruturas sociais reais e, até mesmo o sentimento de resistência de gênero como Ana, e compreender a conformidade da personagem em seu ciclo angustiante, devido as possibilidades. Está sujeito a base da empatia da associação, Judith Butler (2003, p. 18) elabora sobre a crise de identidade da devida maneira:

A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade.

Caracterizando a função primária de sensibilizar a situação de uma semelhante, com uma realidade palpável, mas com a inconformidade sofrida de um valor redutivo da identidade associada ao gênero que pertence. Por último, em “Amor” o plano social real é

aliviado em função ao peso da não aceitação psicológica da prisão serviçal, ainda que cíclico pelas provocações de uma esfera pior do campo cognoscível da vida de suas semelhantes, do gênero feminino, de etnias inferiorizadas, classes exploradas. Todo repertório conduz um viés introspectivo psicológico.

Referências

- BEAUVOIR, Simone. **Segundo sexo**: Fatos e mitos, vol. 1(1949). Tradução de Sérgio Milliet. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, 2003.
- CHIMAMANDA, Adichie. **Sejamos todas feministas**. Tradução de Cristina Baum. São Paulo: Companhia de letras, 2015.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça, classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família**. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Expressão popular, 2012.
- ESTÊS, Clarissa. **Mulheres que correm com lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOTLIB, Nádia. **Clarice**: Uma vida que se conta. São Paulo: Ática, 1995.
- GOTLIB, Nádia. **Clarice fotobiografia**. São Paulo: Edusp, 2008.
- GOTLIB, Nádia. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.
- GONZÁLES, Lélia. **Por um feminismo latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.
- NASCIMENTO, Evandro. **Clarice Lispector uma literatura pensante**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2012.
- NUNES, Benedito. **O mundo de Clarice Lispector**. Manaus: Edições Governo do Estado de Amazonas, 1966.
- NUNES, Benedito. **Literatura de Clarice Lispector**. São Paulo: Quíron, 1973.
- NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Polén, 2019.
- TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.
- TIBURI, Márcia. **Filosofia feminista**. São Paulo: Senac São Paulo, 2023.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

GÊNERO E ESPAÇO: LEITURA DA PERSONAGEM DO CONTO “SAFIRA”⁶³

Alessandra Guimarães Bispo⁶⁴

Sandra Maria Job⁶⁵

Resumo: No conto “*Safira*”, apresentam-se elementos cruciais que refletem a desigualdade de gênero. Uma questão que cada vez mais vem ganhando visibilidade nos diversos meios e campos da sociedade, e que ainda precisa ser aprimorado para a efetivação de fato das políticas e ações voltadas à igualdade entre homens e mulheres. Neste sentido, o objetivo deste trabalho, é analisar a representação de gênero em intersecção com o espaço geográfico, denominado aqui por espaço social, no conto “*Safira*” (Matos, 2020), buscando compreender possíveis consequências/interferências do mesmo para as relações sociais de gênero, no tocante à personagem Safira. Para o alcance dos objetivos traçados, a metodologia utilizada respalda-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico com embasamento teórico nos autores Matos (2020), Moreira (2022), dentre outros. Ao final da pesquisa, concluiu-se que gênero, enquanto papéis sociais construídos, trouxe e traz luz à situação da mulher na sociedade, onde se faz necessário levantar pautas e refletir acerca de políticas, ações de enfrentamento à opressão e a invisibilidade da mulher na sociedade, em “especial” no Arquipélago do Marajó, dos rios e florestas, onde existem diversas mulheres com o perfil de Safira, que trabalham diariamente, seja para ajudar seus cônjuges ou para suprir as necessidades de casa, dos filhos. Apesar de conquistas obtidas, ainda há muitos desafios a serem vencidos ou superados, pois são mulheres que vivem em um espaço geográfico que as colocam em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Palavras-Chave: Personagem. Estudos de gênero. Espaço social. Análise.

63Trabalho orientado pela Profa. Dra. Sandra Maria Job, docente na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, na disciplina Laboratório de Textos Acadêmicos.

64Graduanda em Letras na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

65Professora Associada III, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Breves.

1 Introdução

Como é de conhecimento de todos, muitas foram as mudanças que ocorreram na sociedade, como a ascensão da mulher ao mercado de trabalho e sua participação ativa em diversos meios sociais, políticos. Haja vista, nesse sentido, as diversas profissões nas quais hoje são vistas trabalhando quando, em períodos anteriores, não podiam, pois eram proibidas. Proibição oriunda das desigualdades de gênero que as colocavam (e ainda colocam) em um papel de inferioridade, incapacidade só por ser mulher.

Neste contexto, esse trabalho tem como intuito analisar a representação feminina em intersecção com o espaço social, no conto “*Safira*” (Matos, 2020). Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, a metodologia utilizada será de caráter bibliográfico (Melo, 2010; Moreira, 2022, entre outros). Em seus trabalhos esses autores, cada um dentro da sua área de pesquisa, elencam importantes pontos de análise e reflexão acerca das temáticas que abordaremos aqui. Temas estes importantes para os debates e discussões relacionadas também à intencionalidade do aprimoramento de políticas e ações voltadas à igualdade de gênero.

Quanto à estrutura desse artigo, ela está dividida em três partes. Na primeira parte encontra-se a fundamentação teórica, na segunda, a análise proposta e, na terceira, as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

O termo gênero é comumente utilizado para se referir ao masculino ou feminino dos substantivos, por exemplo. Assim como é uma palavra utilizada para se referir a gêneros literários. Mas também é um termo, dentro da área das ciências, para designar um campo de estudo, o campo dos Estudos de Gênero. Ele é um campo vasto, multi e interdisciplinar e que, dentro das sociedades ocidentais, mexeu e mudou sobremaneira as relações sociais da mulher e do homem.

No que se refere ao Brasil, em particular, de acordo com Melo (2010, p. 01), dentro dos Estudos de Gênero, gênero é um conceito constituído nas ciências sociais, na década de 1970. Este conceito se refere à construção social do sexo, diferenciando o dimorfismo sexual da espécie humana (macho e fêmea) e a característica do masculino e feminino (homem e mulher) na condição de ser um ou outro, que se realiza pela cultura, ou seja, das relações que se desenvolvem e caracterizam o ser homem ou mulher. Embora, outros conceitos tenham sido elaborados por outros autores, este é o mais próximo do que será abordado neste

trabalho. Ou seja, o gênero cultural atrelado as relações sociais motivadas por diferentes fatores (classe social, poder e outros) que, privilegiam o homem, deixando evidente as desigualdades de gênero, também presentes no conto “*Safira*”.

Ainda para Melo (2010, p. 11) “A teoria de gênero resulta de um diálogo com o pensamento social, em suas diferentes abordagens. A incorporação dessa teoria nas Ciências Sociais é efetivada pela utilização cada vez mais recorrente de seus principais conceitos - gênero, relações sociais de sexo, patriarcado, dominação masculina - e pelas implicações que os acompanham”. Tais conceitos, enfatizam atribuições e posição da mulher a qual era colocada períodos anteriores que, ao passar dos tempos foram se modificando, resultados dos movimentos feministas pela igualdade de gênero.

Segundo Farah (2004 *apud* Moreira, 2022, p. 187), os movimentos feministas buscavam a transformação da situação da mulher na sociedade, ou seja, pela igualdade de gênero entre homens e mulheres. Para isso, os movimentos feministas (dentro da sociedade) e os Estudos de Gênero (dentro da academia) tem discutido e questionado sobremaneira as relações de gênero que permeiam a sociedade.

Com relação às relações de gênero, Melo explica que,

[...] a expressão relações de gênero, tal como vem sendo utilizada no campo das ciências sociais, designa, primordialmente, a perspectiva culturalista em que as categorias diferenciais de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens. Em outras palavras, o que chamamos de homem e mulher não é o produto da sexualidade biológica, mas sim de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder (Melo, 2010, p. 02).

Em outras palavras, “determinam” que o homem e a mulher são construídos a partir das relações sociais, ou seja, pela diferença sexual “imposta” dessas relações que ocorrem por meio da dominação, da posição de destaque do homem sobre a mulher, invisibilizavam a diante dos diversos contextos.

Nessa perspectiva, na história, as mulheres por muito tempo viveram subordinadas as características patriarcais onde,

A mulher era culturalmente, por uma visão patriarcal, confinada ao espaço privado, “do lar”, submissa plenamente à figura masculina, quer fosse seu genitor ou companheiro; e quando casada, era tratada como mero objeto de procriação, considerada como propriedade dos homens, aos quais tinha o dever de obediência e subordinação. As mulheres eram oprimidas, escravizadas, exploradas, abusadas por homens que achavam possuir algum direito sobre a classe feminina. Por essa razão, as mulheres buscaram

constantemente o seu direito de liberdade e de igualdade (Silva; Carmo; Ramos, p. 102).

Além disso, foram diferentes os estereótipos constituídos para caracterizar o feminino e o masculino, inclusive a utilização das cores “rosa” e “azul”. Segundo Porcellis & Krause (2024), as normas de gênero, atribuídas pela competição, independência, agressividade e dominação “definidas” caracteristicamente para os homens, enquanto as mulheres são consideradas sensíveis, gentis, emocionadas e empáticas, são estereótipos criados que distinguem o comportamento entre homem e a mulher, juntamente com a atribuição de outros termos que colocam as mulheres em posição desigual ao homem (mulher sexo frágil).

Tais estereótipos, refletem as desigualdades nas relações sociais de gênero, exposta pelo “poder” masculino que, em consonância com Bourdieu (2002), ocorre uma “violência simbólica” representada nas diferenças estereotipadas nas características físicas e comportamentais que devem ser contemplados entre homens e mulheres, onde o gênero masculino mantém uma posição privilegiada em relação ao gênero feminino.

Dentro dessa estrutura de poder que impõe aos indivíduos o que é ser homem e o que é ser mulher, então, gera/lega à mulher um determinado papel injusto, muitas vezes cruel, pois há ainda casos, principalmente em relações matrimoniais de grupos minoritários, em que a mulher trabalha para ajudar e manter as necessidades da família, além de ter sob sua responsabilidade os afazeres domésticos de casa, os cuidados aos filhos etc. Ou seja, é imposto a ela uma jornada árdua de trabalho não valorizado, não reconhecido e extenuante.

Nesse sentido, para Moreira (2022, p. 199), “assim como no espaço urbano, o espaço rural continua atravessado pelas relações de trabalho patriarcais, por isso a busca pela igualdade de direitos e visibilidade nesse espaço é parte de uma luta árdua, que se constrói por meio da ruptura com a estrutura patriarcal prevalecente”. Contudo, vale frisar que, além desses espaços serem os mais diversos, tem-se também a própria condição socioeconômica (baixa, boa, média, alta) que não garante igualdade nas relações de trabalho e matrimonial, quando atreladas ao “patriarcalismo”.

Neste contexto, é válido, então, afirmar que gênero, em intersecção com espaço geográfico, atribuiu às relações de gênero um peso maior. Peso este no qual o espaço geográfico pode, sim, proporcionar a quaisquer leituras sobre gênero um quê a mais que determinará o quanto e como o papel social da mulher ainda está, não apenas atrelado ao patriarcalismo, vinculado a um sistema de opressão social, de exploração sexual e trabalhista sobre o corpo feminino.

Tal condição social da mulher ainda é comumente vista no meio rural, ribeirinho e até urbano, no Marajó das florestas, por exemplo. Mas para este trabalho, procuraremos averiguar a representação feminina no conto “*Safira*” (2020), de Bruno Sérulo Matos.

Antes, contudo, vale esclarecer, no que diz respeito a espaço, dentro do texto narrativo, que o tema é amplo. Mas basicamente é preciso considerar que ele existe dentro de qualquer narrativa. Nesse aspecto, para Brandão (2007, p. 208),

[...] é possível definir quatro modos de abordagem do espaço na literatura, tendo-se como escopo os Estudos Literários ocidentais do século XX. São eles: representação do espaço; espaço como forma de estruturação textual; espaço como focalização; espaço da linguagem.

Interessa-nos, neste caso, o primeiro modo, qual seja, o da representação do espaço. Este, segundo Brandão (2007, p. 208), é “[...] provavelmente o mais recorrente, é o que se interessa pela representação do espaço no texto literário. Nesse tipo de abordagem, com frequência nem se chega a indagar o que é espaço, pois este é dado como categoria existente no universo extratextual”. Posto que tudo na vida acontece em determinado tempo e também espaço. Sendo assim, na narrativa literária não seria diferente. Ainda de acordo com ele, “isso ocorre sobretudo nas tendências naturalizantes, as quais atribuem ao espaço características físicas, concretas (aqui se entende espaço como “cenário”, ou seja, lugares de pertencimento e/ou trânsito dos sujeitos ficcionais e recurso de contextualização da ação). Por outro lado,

[...] há também os significados tidos como translatos: o “**espaço social**” é tomado como sinônimo de conjuntura histórica, econômica, cultural e ideológica, noções compreendidas segundo balizas mais ou menos deterministas; já o “**espaço psicológico**” abarca as “atmosferas”, ou seja, projeções, sobre o entorno, de sensações, expectativas, vontades, afetos de personagens e narradores, segundo linhagens variadas de abordagem da subjetividade [...] (Brandão, 2007, p. 208 - grifos das autoras).

Em outras palavras, além dos espaços concretos, há também espaços figurados, simbólicos denominados por Brandão de espaço social. Assim como há o espaço psicológico.

Embora Brandão faça uma leitura sobre possíveis tipos de espaços dentro das narrativas literárias, ele alerta sobre o fato de que

Deve-se ter em mente que estas (abordagens) não chegam a constituir modos plenamente elaborados - e, muito menos, consolidados -, seja como sistemas teóricos voltados especificamente para o texto literário, seja como conjuntos de procedimentos metodológicos que garantiriam uma aplicação imediata, capaz de gerar resultados avaliáveis com nitidez. A meta é, pois, demonstrar a viabilidade de uma investigação prospectiva, muitas vezes tomando-se, como base, sugestões - relacionadas em particular à categoria espaço, e

conversíveis ao campo literário [...] (Brandão, 2007, p. 213 - parênteses nossos).

Contudo, para ele, “em função de levantamentos realizados, pode-se afirmar que tais modos representam as tendências genéricas mais importantes (pelo menos quanto ao fator recorrência), e em relação às quais é plausível situar outras possibilidades” (Brandão, 2007, p. 213). E para nós, esse modo citado acima pode contribuir para a leitura proposta por esta pesquisa.

3 Gênero em intersecção com espaço social: leitura no conto “*Safira*”

Como é sabido, um dos elementos estruturais da narrativa é o espaço. Ele, assim como os demais elementos (personagem, tempo etc.), tem seu determinado grau de importância - a depender da intenção do narrador e, também, de quem se propõe a analisar o texto literário. No caso dessa pesquisa em questão, a intenção é averiguar possíveis interferências do espaço para as relações sociais de gênero, no tocante à vida da personagem, no conto “*Safira*”.

O conto “*Safira*” (2020), de autoria de Bruno Sérvulo Matos, retrata as experiências, lutas e os desejos da personagem principal (Safira). Narrado em terceira pessoa, através de um narrador que sabe, aparentemente, tudo sobre a personagem, ele, no momento presente da narração, apresenta-nos uma Safira cujo “coração ameaçava explodir do peito” (Matos, 2020, p. 108). Mas sem entrar em detalhes do porquê. Antes, ele buscará nos explicar quem é essa Safira. Para isso, volta ao passado da personagem e nos revela que seu nome, Safira, fora

[...] escolhido por conta de uma novela que a mãe religiosamente assistia. Achou o nome bonito e que combinava com os olhos da menina recém-nascida. **Mas em nada se parecia com uma joia, pelo menos não como uma safira de verdade.** Apesar dos olhos enormes, como se fossem de alienígena, eram negros e profundos, não refletiam muita luz, porém a mãe insistia em que havia algo de especial naquelas duas esferas. Especial ou não, a menina fora batizada com o nome de Safira, o mesmo da personagem principal da novela das 9. **Naquele mesmo dia, no cartório de registro civil, outras quatro mulheres com seus recém-nascidos também registraram suas filhas com o nome de Safira,** por causa da novela. E também juravam que os olhos das pequenas eram como grandes safiras (Matos, 2020, p. 109 - grifos das autoras).

Ou seja, Safira só no nome, pois, na realidade, ela, assim como todas as outras meninas de nome Safira, nascida naquele *espaço social*, compartilhavam o mesmo gosto televisivo, não viviam uma vida que reluzia, não brilhavam, nem eram glamorosas tal como a pedra preciosa de nome safira. Neste contexto, pode-se inferir que o espaço geográfico no

qual está inserida a personagem-mãe e, conseqüentemente, a personagem-filha, a Safira, são influenciadas pelo que advém das novelas, isto é, de uma “realidade” utópica, enganosa. Tanto que a personagem-mãe, tão impregnada por esse espaço irreal, deixa-se levar por ele, “vendo”, enxergando na personagem-filha o que o narrador deixa evidente que não há, isto é, a personagem-filha não tem os mesmos atributos que a personagem televisiva.

Com relação ao espaço geográfico, na voz do narrador, “quando Safira abriu os olhos, viu o teto de sua casa: algumas telhas rachadas, uma aranha que se alimentava de uma mosca[...]” (2020, p. 108), ele (narrador) nos fornece subsídios que nos dá margem para definir o espaço social da personagem Safira, qual seja, uma localidade que está intrinsecamente relacionado a uma vida de privações de ordem econômica. Além dessa informação, ainda na voz do narrador, como Safira

Acordara cedo porque sabia que tinha serviço duro pela frente e a julgar pela **distância do local de trabalho**, era necessário acordar muito cedo para não se atrasar. Safira lavou o rosto para espantar o resto de sono e vestiu-se pensando no sonho que tivera (Matos, 2020, p. 108 - grifos das autoras).

Ele (narrador) fornece subsídios para concluirmos que, muito possivelmente, ela vivia em uma região periférica. Neste contexto, como a questão do espaço geográfico/social perpassa a questão de gênero ou vice-versa?

Esse espaço social contribuiu para a opressão de gênero no qual vive Safira, pois, de acordo com o narrador,

[...] a jovem crescera. Menstruara. Casara...não teve filhos, o útero era emborcado e não conseguia segurar a criança. Aceitou a condição sem lamentar. Talvez porque não quisesse transmitir o gene da desgraça, ou mesmo porque fora uma escolha de Deus. O marido, que nunca esteve em um emprego fixo, preferiu que as coisas ficassem assim. Não havia **espaço**, tempo, dinheiro e nem paciência para cuidar de uma criança, **Safira já tinha que trabalhar por dois** (Matos, 2020, p. 109 - grifo das autoras).

Não consideramos, entretanto, que o espaço social tenha sido determinante para a opressão e submissão da personagem a esta opressão vivenciadas pela personagem Safira. Na verdade, a opressão advinda das relações de gênero não poupa esse ou aquele espaço social. Dentro do espaço social no qual vive Safira, observa-se tal opressão, por exemplo, quando o marido diz:

– Demorou, hein?! Estou com fome. Melhor preparar o jantar.” (Matos, 2020, p. 111).

A imposição, a agressividade, a falta de consideração do marido para com a esposa, Safira, que acabava de chegar do trabalho demonstra o tratamento imputado a mulheres que, assim como Safira, eram e ainda são colocadas em uma situação de subalternidade diante do marido, evidenciando a desigualdade de gênero nas relações sociais e matrimoniais estabelecidas pelo “poder”.

Neste contexto, pode-se inferir que o espaço social é um elemento que, em intersecção com gênero, coloca Safira em uma situação de vulnerabilidade social. Diferente da patroa da Safira que, devido seu espaço social, ela tem certa autonomia. Como pode ser observado no excerto abaixo:

– Safira, precisarei sair. Tenho um compromisso inadiável com algumas amigas. Meu marido chega do emprego apenas à noite, se é que ele vai chegar.” (Matos, 2020, p. 110).

Contudo, esse espaço social não a poupa das opressões, desigualdades de gênero, pois submete-se a um casamento no qual o marido, aparentemente, a trai. Ou seja, ambas: tanto a pobre (Safira) quanto a rica (a patroa) - cada uma dentro do seu respectivo espaço geográfico/social - são vítimas das questões de gênero, enquanto papéis socialmente construídos. Porém, a rica consegue uma “autonomia”, no que tange a ir e vir, que Safira, dentro do seu espaço social nunca lhe foi possível, pois, parece ter “herdado” da mãe esse mundo da utopia, da apatia.

Apatia que, em um momento de uma coragem duvidosa, ela (Safira) se deixa contaminar e/ou se envolver, ou ainda se sente o desejo de ter/ser parte do espaço da patroa. Por isso, acaba cometendo um roubo na casa da empregadora. E quando Safira chega ao seu espaço social/geográfico, ela

[...] em frente ao único espelho quebrado que havia na casa, retirou com cuidado os brincos do bolso e os colocou nas orelhas. Fechou e abriu os olhos várias vezes, apenas para ter certeza de que não estava sonhando. Sentiu-se novamente **a rainha em seu castelo**. Tocou as pedras delicadas e percebeu que lhe caíam muito bem. Agora lembrou-se do sonho da mãe e quais eram suas palavras: “Seus olhos são como duas safiras”. Foi isso que ela dissera em seu sonho. Sim, tinha os olhos de Safira. Deixou-se viver naquela realidade ilusório por tanto tempo que esqueceu de suas safiras verdadeiras (Matos, 2020, p. 111 -grifo das autoras).

Vivendo por segundos em um espaço que não era o dela, ela pode sentir-se, ser outra que não ela mesma. Ir, através da pedra safira roubada, para outra espaço não apenas a fez se sentir outra, fez principalmente ela esquecer quem era e a doença que, indiretamente, o seu

espaço social não lhe permitia saber como tratar/cuidar - tão vulnerável o mesmo (espaço) a colocava na vida.

4 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi averiguar no conto “*Safira*” as possíveis consequências das relações de gênero em intersecção com espaço geográfico que, neste trabalho, optou pelo uso da nomenclatura de espaço social. Findo a análise, foi possível chegar a algumas conclusões. Uma delas diz respeito ao espaço que, enquanto um dos elementos estruturais da narrativa, está presente nos textos narrativos - seja de forma explícita, seja de forma implícita. O mesmo, foi possível concluir também, embora não seja, neste caso, entendido como determinante para as ações e comportamentos das personagens, ele, enquanto espaço social, em intersecção com gênero colocou a personagem Safira em uma situação de maior vulnerabilidade, pois o mesmo não lhe permitiu ter uma autonomia pessoal, diferentemente da patroa cujo espaço social lhe proporciona um ir e vir, uma autoconfiança.

Contudo, conclui-se também que em se tratando de gênero, ambas as personagens são desvalorizadas, não são respeitadas pelo marido. Sofrem opressão e convivem com a desigualdade de gênero.

Por fim, conclui-se que essa diferença, aparentemente sutil entre a situação das duas personagens, assim como a semelhança, observadas a partir de gênero em intersecção com espaço social, são de grande relevância para discutir e refletir sobre as políticas públicas, ações de enfrentamento e visibilidade da mulher em nossa sociedade, isto é, refletir e discutir considerando a questão de espaço, pois, no Brasil, no Arquipélago do Marajó, em particular, temos inúmeras “Safiras” que labutam diariamente e que, devido a espaço social/geográfico, além da questão de gênero, também sofrem a opressão advinda de espaços cerceadores que dificultam o empoderamento feminino, dificultando seu ir e vir, colando-as em um ciclo vicioso de vulnerabilidade espaço social-geográfico constante. Quebrar esse ciclo, assim como empoderar mulheres e meninas no tocante a gênero, é o desafio sobre o qual toda a sociedade deve debruçar para buscar mecanismos para reescrever esse espaço social-geográfico, tão belo por natureza.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner – 2º edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Espaços literários e suas expansões**. In: **Aletria**, v.15, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Microsoft%20Windows/Downloads/administrador,+v15-n.1-2007-18+-+Espa%C3%A7os.pdf>. Acesso em: 13 de out. de 2025.

JULIÃO, H. V.; DIB, A. M.; DE OLIVEIRA, L. T. **Desigualdade de gênero no mercado de trabalho e as formas de enfrentamento alicerçadas na OIT** / Genderinequality in themarketandthewaysofcopingwiththe OIT. *BrazilianJournalofDevelopment*, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26114>. Acesso em: 11 de set. de 2025.

MATOS, Bruno Sérvulo. Safira. In: **Revista Falas Breves**, n.8, 2020. Disponível em: <https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/152>. Acesso em: 09 de fev. de 2025.

MELO, Erica Jenecek. **Estudos de gênero no âmbito das Ciências Sociais: material de apoio para o professor de Sociologia do Ensino Médio**. FFLCH/USP. São Paulo, 2010.

MOREIRA, Ozileide Matos. **O gênero para a Geografia: Por uma Ciência feita com, por e para as Mulheres**. **Revista da Anpege**, v.18, n. 36, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/13293>. Acesso: 14 de fev. de 2025.

PORCELLIS, Renata; KRAUSE, Kai. **No final é tudo drag: estereótipos de gênero**. Ponta Grossa – PR: Atena, 2024.

SILVA, Joasey Pollyanna Andrade da; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. **As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas**. In: **Direitos Humanos em Perspectiva: Florianópolis**, 2021. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/view/7948>. Acesso em: 08 de set. de 2025.

“OS CABELOS DELA”, DE BRUNO SÉRVULO: UMA LEITURA A PARTIR DO PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Fernando Souza Sarja⁶⁶

Sandra Maria Job⁶⁷

Resumo: A semiótica discursiva tem sido utilizada como uma metodologia possível para ler e analisar o texto literário, visto que a semiótica procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (Barros, 1990). Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo uma leitura do conto “*Os cabelos dela*” (Matos, 2019), a partir do percurso gerativo de sentido (PGS). Contudo, como a teoria escolhida para subsidiar a análise é ampla, nossa proposta visa a uma leitura não aprofundada do conto. Neste contexto, este trabalho parte de uma pesquisa de cunho bibliográfico (Barros, 2011; Fiorin, 2013, entre outros). Ao final, foi possível concluir, entre outros aspectos que o percurso gerativo de sentido (PGS) oferece uma ferramenta eficaz para compreender como o texto “Os cabelos dela”, de Bruno Sérvulo Matos, constrói seus sentidos a partir da articulação entre estrutura profunda, narrativa e discursiva.

Palavras-Chave: Semiótica. Percurso Gerativo de Sentido. Conto.

66 Discente da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

67 Professora Associada na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

A semiótica discursiva tem sido utilizada como uma metodologia possível para ler e analisar o texto literário, visto que a semiótica procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (Barros, 1990). Nesse sentido, o objetivo dessa comunicação é uma breve leitura do conto “*Os cabelos dela*” (Matos, 2019), de Bruno Sérulo Matos, a partir do percurso gerativo de sentido (PGS). Neste contexto, para subsidiar a análise proposta, este estudo parte de uma pesquisa de cunho bibliográfico (Barros, 2011; Fiorin, 2013, entre outros).

Quanto à estrutura, este trabalho se divide em três partes. Na primeira, é abordado a fundamentação teórica sobre os três níveis do percurso gerativo de sentido (PGS), em seguida a análise do conto “*Os Cabelos Dela*” de Bruno Sérulo Matos; e, por fim, as conclusões.

2 Os três níveis do percurso gerativo de sentido (Pgs): nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo

De acordo com Fiorin (2008), o texto é um objeto histórico e cultural, carregado de nuances ocultas e relações dialógicas com outros textos. Entender esse objeto é o objetivo de todo leitor - competente ou não, pesquisador ou não. Meios, subsídios, mecanismos respaldados por teorias para tal empreitada são várias, pois há um “mundo” de linguagens à espera de uma leitura/sentido a ser dado por nós. Nesse sentido, no que tange em especial a texto literário, considerando que a semiótica, de acordo com Fiorin (2006), é uma teoria que busca, grosso modo, por meio de uma teoria, possibilitar condições para um melhor entendimento de um texto, buscaremos, então, através da semiótica francesa, lê-lo à luz dessa teoria.

Quanto a essa teoria, como toda teoria, ela não é simples. Para tentar simplificar, a semiótica francesa (também chamada de semiótica do discurso, semiótica greimasiana⁶⁸) busca compreender qual o “caminho” que um texto traz em si para dizer o que ele quer dizer (Barros, 2002). E, nessa sua busca, isto é,

Para **construir o sentido do texto**, a semiótica concebe o seu **plano do conteúdo** sob a forma de um **percurso gerativo**. A noção de percurso gerativo do sentido é fundamental para a teoria semiótica e pode ser resumida como segue:

1. o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;

⁶⁸ Greimasiana em referência ao fundador dessa teoria, o lituano Algirdas Julien Greimas.

2. são **estabelecidas três etapas no percurso**, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
3. a **primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata**, recebe o nome de **nível fundamental** ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
4. no **segundo patamar**, denominado **nível narrativo** ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
5. o **terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas** em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.” (Barros, 2005, p. 13 - grifos nossos).

De forma mais didática, no nível da estrutura fundamental são averiguadas as oposições (Barros, 2002). Ou seja, as antíteses que permeiam e/ou impulsionam a narrativa: bem *versus* mal, amor *versus* ódio. Ainda para a autora, “as categorias fundamentais são determinadas como: positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas” (2002, p. 10). Essas categorias podem, ao longo do texto, trilhar um percurso, isto é, sair de um determinado de estado/situação, por exemplo, positivo/eufórico para negativo/disfórico, de forma alternada. Em outras palavras, “o nível fundamental (ou profundo) organiza uma estrutura elementar que é uma oposição semântica” (Lara & Matte, 2009, p. 2).

Neste contexto, compreendemos, portanto, como sendo a espinha dorsal, o nível da estrutura fundamental, ainda que nenhuma das autoras mencione uma hierarquia de valores dentro dos níveis.

Quanto ao nível das estruturas narrativas, Lara & Matte (2009, p. 22) explicam que “nesse nível, há um investimento semântico e sintático da dicotomia fundamental, no qual entram os papéis actanciais (actantes)”, isto é, na nossa interpretação, entra em cena os ‘atores’ e seus respectivos papéis/fazeres. Ainda para as autoras, “no nível narrativo, cada texto é composto por um ou mais **programas** que compreendem uma transformação de estado(s), ou seja, uma transformação na relação entre sujeito e objeto ou entre o sujeito e um outro sujeito” Lara & Matte (2009, p. 22 - grifos nossos).

Vale ressaltar que “um programa de base é aquele que abrange o texto como um todo e contém a ideia central da narrativa” (Lara & Matte, 2009, p. 22) e que, em um texto, não existe apenas o programa de base; há os programas secundários, aos quais as autoras nomeiam de programas de uso. Quanto à relação entre o sujeito ou objeto, citado anteriormente, as autoras explicam como sendo a relação de conjunção (U) ou disjunção (∩) de um sujeito com um objeto, no qual se inscrevem valores” (Lara & Matte, 2009, 32). E em relação aos programas, ainda dentro da fase do nível narrativo, estão presentes os programas narrativos

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

“que se encadeiam para formar os percursos”, compostos por quatro fases, a saber: “manipulação, competência, performance e sanção” (Lara & Matte, 2009, 25).

O terceiro é último nível, o discursivo, “compreende a parte mais superficial e concreta do percurso gerativo do sentido” (Lara & Matte, 2009, p. 29) e diz respeito, segundo Barros (2005) às escolhas que sujeito da enunciação faz acerca de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras.

Obviamente que o PGS, dentro das três fases, não se resume às considera trazidas em cada fase. Mas atende aos propósitos desse trabalho que visa a uma leitura não aprofundada do conto “*Os Cabelos Dela*” (2019), de Bruno Sérulo Matos.

3 “*Os cabelos dela*”: uma leitura a partir do pgs

“*Os Cabelos Dela*”, conto de Bruno Sérulo Matos, através de um narrador-personagem, o personagem recorda sua infância e juventude passadas em uma ilha remota no estado do Pará, um local onde “lendas se confundiam com as histórias reais” (Matos, 2019, p. 119). Tais recordações trazem à tona dois momentos marcantes que envolvem o pai e uma moça que é vizinha de sua mãe. Tal moça é conhecida por seus cabelos “longos, negros e lisos” (Matos, 2019, p. 119) que, por uma promessa feita após uma suposta flechada de mãe-d’água, não poderiam ser cortados. A narrativa explora a dualidade da vida ribeirinha, onde os rios são “ruas” e “vida”, mas também podem ser “perigosos”, “traíçoeiros e vis” (Matos, 2019, p. 119). O enredo se desenvolve a partir da partida do pai do narrador para a cidade, em busca de um futuro para o filho, deixando a mãe em uma espera angustiante. Tempos depois, o narrador também embarca para a capital, e a mesma canoa o leva, junto à menina dos cabelos longos, em uma viagem que se revela catastrófica.

Um resumo assim sucinto, óbvio, não contempla todo o drama contido na narrativa. Da mesma forma, não explica o “caminho” que o narrador-personagem utiliza para narrar o que ele queria muito, aparentemente, narrar. Para entender/compreender, minimamente, tal “caminho”, é preciso mais do que uma leitura do conto todo. É preciso de uma teoria que possibilite averiguar/analisar/entender esse “caminho”. Neste contexto, tentar fazer uma leitura desse “caminho” é a proposta a partir do PGS é o objetivo aqui.

Como já abordado no tópico anterior, o PGS é composto por três níveis. No que se refere ao primeiro nível, o fundamental, que busca os aspectos antagonistas, opostos, em “*Os Cabelos Dela*” (2019), ele se baseia na relação entre o real *versus* irreal, ou racionalidade

versus irracionalidade, ou misticismo *versus* terreno. E isso está implicitamente relacionado, a partir do ponto de vista do narrador-personagem, com o local onde viveu.

Morávamos em uma das muitas ilhotas no estado do Pará, afastado quase que completamente da civilização e da modernidade. Naquele lugar, **as lendas se confundiam com as histórias reais**. Mas hoje me pergunto “**o que é real, afinal?**” Todos nós vivíamos ali sob o signo da inverdade, uma mentira bem contada: nos curávamos com ervas, alimentávamos com o que vinha do mato, acreditávamos no que nos diziam os mais velhos...até hoje preciso fazer o sinal da cruz antes de me banhar em um rio ou igarapé (Matos, 2019, p. 119 - grifos nossos).

Essa oposição existente no texto, expressa pelo narrador-personagem, vivenciada, no íntimo, pelo mesmo, dá o tom, a tônica ao texto, explica seus sentimentos, muitas vezes não explícitos. O que nos leva a concluir que, no conto, o “real” pode ser caracterizado como o estado eufórico (positivo) e o “irreal” disfórico (negativo), na medida que todas as preocupações/angústias sofridas/vividas pelo narrador-personagem advêm do que é “irreal”, mas no qual ele acredita ou se não acredita totalmente, ao menos não ignora, como pode ser observado quando ele narra que “[...] até hoje preciso fazer o sinal da cruz antes de me banhar em um rio ou igarapé. (Matos, 2019, p. 119), embora ele mesmo tenha dito “nunca vi nada de irreal” (Matos, 2019, p. 120).

No que se refere ao segundo nível do PGS, o narrativo, como já comentado anteriormente, busca entender a relação do sujeito com o **objeto de valor** através da relação de **Conjunção/Disjunção** e, também, o “caminho” que o sujeito percorre para alcançar seu objeto de valor/Programa Narrativo de Base, levando em consideração quatro elementos que são: **Manipulação, Competência, Performance e Sanção**.

O percurso narrativo do narrador-personagem no conto “*Os Cabelos Dela*” é um dos eixos centrais para compreender o sentido de sua jornada, marcada pela busca de um novo destino e pelas transformações que o levaram a “tornar-se o homem que hoje sou” (Matos, 2019, p. 121). Essa trajetória pode ser analisada através dos Programas Narrativos, culminando na sua relação com o objeto de valor.

O principal objeto de valor almejado pelo narrador-personagem é a mudança de sua condição (ribeirinho sem curso superior) e a ascensão social e educacional (se graduar), materializada na ideia de tornar-se “douto” (Matos, 2019, p. 120) e, para isso, “precisava sair daquele lugar” (Matos, 2019, p. 120). Este é o objetivo final que guia suas ações e decisões, representando uma transformação de seu estado de vida.

No início de seu percurso, o narrador encontra-se em uma clara relação de **disjunção** com seu objeto de valor, pois, para alcançá-lo, ele “[...] precisava sair daquele lugar” (Matos, 2019, p. 120). E ele não fazia nem ideia do que o “[...] esperava na tal escola e como minha vida seria na casa daqueles parentes distantes que só ouvia falar, mas nunca tinha visto” (Matos, 2019, p. 120). Ou seja, nesse primeiro momento ele não detém o conhecimento/saber, nem a competência para atingir seu objeto de valor.

Acontece, porém, que, “Em um dia, quando menos esperávamos, seu Apariço bateu em nossa porta. Trazia um recado dos parentes: que eu devia embarcar no dia seguinte para a capital. Aceitariam me receber” (Matos, 2019, p. 120). Tem-se nesse momento, a manipulação, atuando como um reforço externo para que o narrador inicie sua jornada. A fala do pai, “Estava na hora de 'eu achar um rumo'. Meu pai sempre disse que um dia eu seria doutô e para isso precisava sair daquele lugar” (Matos, 2019, p. 120), já estabelece um contrato com o narrador, delineando o “dever fazer” para alcançar o futuro almejado. A confirmação dessa manipulação e o início efetivo do percurso são marcados pela chegada de Seu Apariço, que traz o convite formal dos parentes na capital.

A fase de **Competência** refere-se à aquisição dos meios e habilidades necessários para a realização da performance. No caso do narrador, sua competência não é ativa no sentido de adquirir habilidades para a viagem em si, mas sim a posse do “poder-fazer” possibilitado pela disposição dos parentes em aceitá-lo e pela existência dos “rios-ruas” como via de acesso. A citação “Já estávamos andando/navegando pelas ruas-rios há um bom tempo” (Matos, 2019, p. 121) marca o início de sua jornada. Sua “competência” para essa travessia é garantida pela experiência do condutor da canoa e pelas condições da viagem, mesmo que perigosa.

A **Performance** é a realização da ação principal que culmina na transformação do estado do sujeito em relação ao seu objeto de valor. Para o narrador-personagem, a performance é a chegada física ao seu destino e o início de sua nova vida. A frase “Cheguei à cidade, cheguei à casa dos meus tios, aqueles que me acolheriam por anos até me tornar o homem que hoje sou” (Matos, 2019, p. 121) descreve a concretização desse movimento. Ele efetivamente saiu daquele lugar e iniciou o caminho para se tornar o doutor que seu pai desejava.

Finalmente, a **Sanção** é o momento de avaliação da performance e suas consequências para o sujeito. Para o narrador, a sanção principal é de natureza positiva, pois ele alcança o objeto de valor proposto por seu pai e acolhido pelos tios: ele se torna “o homem que hoje sou” (Matos, 2019, p. 121). Isso implica sucesso em sua jornada de ascensão. No entanto, é

crucial notar que essa sanção positiva convive com uma sanção negativa e permanente: o trauma e a memória indelévels do acidente da menina, que o assombram anos depois, e a perda da imagem de seu pai: “Já não me lembro de meu pai. Sua imagem, sua figura, sua presença sumiram. Mas ainda tenho guardado a beleza dos cabelos dela [...]” (Matos, 2019, p. 121). A jornada para se tornar “douto” foi cumprida, mas a um custo emocional significativo que ele carrega para sempre.

No que tange ao terceiro e último nível, o nível discursivo, ele, conforme já foi colocado, representa a camada mais superficial e concreta da construção de sentido, sendo responsável pelas escolhas feitas pelo sujeito da enunciação em relação a tempo, espaço, pessoa, tematização e figurativização (Lara & Matte, 2009). Tais categorias revelam como o conteúdo é encenado no plano da expressão. No conto “*Os Cabelos Dela*”, essas escolhas são essenciais para a articulação entre forma e sentido.

A **temporalidade** da narrativa é construída em torno de lembranças do narrador sobre sua infância e juventude. O tempo predominante é o pretérito, evidenciado pela estrutura memorialista do texto. O narrador revisita fatos marcantes do passado e os reconta desde sua vida adulta. Isso é percebido em frases como: “Morávamos em uma das muitas ilhotas no estado do Pará [...]” e “Cheguei à cidade, cheguei à casa dos meus tios, aqueles que me acolheriam por anos até me tornar o homem que hoje sou.” (Matos, 2019, p. 119-121). O tempo, portanto, é passado, mas é reatualizado pela memória do sujeito da enunciação.

A **espacialização** da narrativa reforça o contraste entre dois mundos: de um lado, a natureza e o cotidiano isolado de uma ilha no estado do Pará; de outro, a cidade grande, desconhecida e onipotente. O espaço ribeirinho é retratado como mítico, íntimo e comunitário. A cidade, por sua vez, aparece como distante, verticalizada e ameaçadora. Há uma tensão simbólica entre esses dois espaços: “A cidade se apresentava onipotente, com seus prédios e sua multidão de gente” (Matos, 2019, p. 121).

Quanto à **pessoa**, o conto é narrado em primeira pessoa do singular por um narrador-personagem que relata sua própria história, ou seja, trata-se de um narrador autodiegético. Ele é o sujeito da enunciação, e todas as demais personagens são mediadas por sua perspectiva. A menina de cabelos longos, apesar de ser um elemento simbólico forte e dar título ao conto, não é a personagem principal; sua função narrativa é traumática e emblemática, mas a narrativa gira em torno da jornada e do crescimento do narrador. O verdadeiro foco está na dor da perda (do pai), na transformação do sujeito e na memória afetiva que o marca. Outros

personagens como a mãe do narrador, seu Apariço, e Dona Jurema também são apresentados a partir do ponto de vista afetivo e subjetivo do narrador.

A **tematização** do conto, portanto, não gira em torno do cabelo da menina. O tema central é a perda, seja ela física (do pai), emocional (da infância), simbólica (da inocência) ou espiritual (da crença em algo seguro). A narrativa é marcada pela tentativa de elaborar o luto, de ressignificar a ausência e de carregar, ao longo da vida, os traumas que permanecem como feridas abertas. O conto trata de como a dor molda a identidade.

Já a **figurativização**, ou seja, os elementos sensíveis que encenam esse tema, ocorre por meio de imagens simbólicas como o rio, o cabelo, o silêncio e o olhar. O rio é figurativizado como passagem e como ameaça: ele é “rua”, mas também “vil” e “traíçoeiro” (Matos, 2019, p. 119). O cabelo da menina é promessa, beleza e desgraça: representa a tradição, mas também a brutalidade da realidade. A máquina que arranca os cabelos funciona como imagem figurativa do embate entre o mundo natural e o mundo moderno, que destrói sem piedade. E o silêncio, como o de seu Apariço, figurativiza a dor que não se nomeia, a ausência que não se explica.

Dessa forma, o nível discursivo do conto articula tempo, espaço, pessoa, tema e imagens sensoriais para construir uma narrativa densa, subjetiva e poética, em que o sentido emerge da memória marcada pela dor e pela transformação.

4 Conclusão

Ao final da leitura proposta, foi possível observar que o percurso gerativo de sentido (PGS) oferece uma ferramenta eficaz para compreender como o texto “*Os cabelos dela*”, de Bruno Sérvulo Matos, constrói seus sentidos a partir da articulação entre estrutura profunda, narrativa e discursiva.

No nível fundamental, identificamos a oposição semântica entre o real e o irreal, o racional e o místico, que atravessa toda a experiência do narrador. Essa dicotomia constrói a base emocional e simbólica da narrativa, mostrando como o sujeito lida com uma realidade permeada por crenças, medos e incertezas.

No nível narrativo, o percurso do narrador-personagem é guiado por um programa de base que envolve a busca pela mudança de vida, materializada no desejo de ser doutor e sair de sua condição anterior. Por meio das etapas de manipulação, competência, performance e

sanção, vemos sua transformação e os custos emocionais dessa jornada, marcados por perdas e memórias traumáticas.

Por fim, no nível discursivo, evidenciamos as escolhas de tempo (passado, estruturado em lembranças), de espaço (ilha ribeirinha x cidade), de pessoa (narrador autodiegético), além da tematização da perda e da figurativização por meio de elementos sensoriais como o rio, o cabelo e o silêncio. Tais elementos ampliam a carga simbólica do texto e revelam a dor que estrutura a identidade do narrador.

Dessa forma, mesmo com uma leitura introdutória, o uso da teoria semiótica do percurso gerativo de sentido permitiu compreender o conto para além da superfície textual, revelando as camadas mais profundas de sentido e os mecanismos que constroem sua expressividade e impacto emocional. Como sugestão para futuros estudos, seria interessante aplicar a mesma teoria a outros contos amazônicos contemporâneos, ou ainda aprofundar a análise dos programas narrativos secundários presentes neste conto.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística: princípios de análise**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MATOS, Bruno Sérvulo. **Os cabelos dela**. Revista Falas Breves, Breves, n. 7, set. 2019. Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Marajó – Breves. ISSN 2358-1069.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. **Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MARIGHELLA E A RESISTÊNCIA ARMADA NAS TELAS DO CINEMA BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Ana Luisa da Silva Castro (UFPA)
Luiz Guilherme dos Santos Junior (UFPA)

Resumo: O presente artigo propõe uma leitura crítica do filme *Marighella* (2019), dirigido por Wagner Moura, a partir de uma convergência entre o discurso cinematográfico e a biografia *Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo*, de Mário Magalhães. Busca-se compreender como a narrativa fílmica constrói uma representação política e simbólica da figura de Carlos Marighella, relacionando-a com o contexto de resistência armada durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). A análise insere-se também nas discussões contemporâneas sobre censura e autoritarismo, especialmente diante do cenário político recente marcado pelo governo Bolsonaro, cujos discursos reatualizam práticas ideológicas de repressão e silenciamento da arte. Observa-se que o filme resgata uma memória de luta social e coletiva, apresentando o guerrilheiro não apenas como personagem histórico, mas como símbolo da resistência política e cultural brasileira.

Palavras-chave: Marighella. Cinema brasileiro. Ditadura militar. Resistência. Luta armada.

1 Introdução

Entre as décadas de 1960 e 1980, o Brasil viveu sob o regime da Ditadura Militar, período de intensa repressão política e censura às manifestações artísticas. Nesse contexto, o deputado e guerrilheiro Carlos Marighella (1911-1969) tornou-se uma das figuras centrais da resistência armada. Sua atuação na Ação Libertadora Nacional (ALN) e sua trajetória de enfrentamento à opressão estatal renderam-lhe o status de “inimigo número um” do regime. Décadas após sua morte, o nome de Marighella ressurgiu na cultura brasileira, reanimado por obras literárias, documentais e cinematográficas.

O filme *Marighella* (2019), dirigido por Wagner Moura e protagonizado por Seu Jorge, constitui uma das representações mais potentes dessa retomada da memória política. Inspirado na biografia escrita por Mário Magalhães (2012), o longa faz uma leitura combativa da história recente do país, ligando o passado autoritário à permanência de práticas reacionárias e discursos de ódio no presente.

Ao transformar a vida de Marighella em narrativa audiovisual, Moura não apenas reconta a história de um personagem, mas reabre um debate nacional sobre as formas de resistência e sobre o papel da arte como força política. O cinema, enquanto linguagem estética, é aqui compreendido como meio de reconstrução simbólica da memória social um espaço onde o passado é revisitado para confrontar os mecanismos de opressão que ainda persistem. Assim, o filme torna-se um gesto político que dialoga com o presente, denunciando a tentativa de apagamento das vozes dissonantes e revalorizando a potência das lutas populares como fundamentos da democracia.

Este artigo analisa como o filme dialoga com a biografia de Magalhães e de que modo traduz, na linguagem cinematográfica, o legado político do guerrilheiro. Parte-se do pressuposto de que *Marighella* é mais do que uma narrativa histórica: é um ato de resistência estética e ideológica frente à tentativa de apagamento da memória coletiva. Assim, o estudo propõe examinar o papel do cinema como forma de resistência cultural e instrumento de denúncia em tempos de censura.

2 Uma breve sinopse do filme

“Uma vez que o dever de todo revolucionário é fazer a revolução, não pedimos permissão a ninguém para praticar atos revolucionários e somente temos compromissos com a revolução.” - *Carlos Marighella, 1968.*

O longa-metragem *Marighella*, além de respeitar a figura e a memória do guerrilheiro, imortaliza-o nas telas de cinema como símbolo de resistência e coragem. A narrativa é também uma ode à São Paulo da década de 1960, cenário de ebulição social e política, em que a luta contra a ditadura militar se intensificava. Nesse contexto, a Ação Libertadora Nacional (ALN) surge como uma organização revolucionária que buscava defender os direitos do povo com base nos princípios do materialismo histórico-dialético e da ação direta das massas.

A ALN não é retratada como um partido político tradicional, mas como um agrupamento marxista-leninista comprometido com a luta armada e com a formação de uma consciência revolucionária popular, inspirada em experiências internacionais, como a revolução chinesa e o pensamento maoísta.

Embora Carlos Marighella seja o protagonista, o enredo não se limita à sua biografia individual. O filme amplia a discussão, apresentando os outros membros da guerrilha e os dilemas morais e humanos que enfrentam diante da repressão do regime militar. Os personagens são complexos, movidos por ideais, medos e contradições, compondo um retrato coletivo da resistência.

O objetivo do longa é criar uma reflexão política e ética, explorando, por exemplo, a relação de Marighella com o filho e o peso emocional de sua ausência, em meio à perseguição e à clandestinidade. Essa dimensão humana reforça a luta do personagem não apenas como ato político, mas também como gesto de amor e esperança por um país livre e justo.

3 A censura e a reatualização do autoritarismo

A estreia de *Marighella* foi marcada por polêmicas e por um longo processo de censura institucional. Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a Agência Nacional do Cinema (ANCINE) sofreu uma série de restrições orçamentárias e interferências políticas, que impediram o lançamento do filme por quase dois anos. Moura declarou em diversas entrevistas que “o que ocorreu foi censura”, reafirmando o caráter ideológico da repressão cultural e o enfraquecimento proposital dos mecanismos de fomento ao cinema nacional. Como apontou o diretor, “nós marcamos uma data, e aí a Ancine inviabilizou a estreia do filme, mesmo. Eu não tenho nenhum problema em dizer que o que aconteceu foi censura. Justamente numa época em que Bolsonaro falava em filtragem” (Moura, 2019).

A recepção negativa de setores conservadores nas redes sociais, especialmente por meio de campanhas de boicote, evidenciou o conflito ideológico que atravessa a obra. Antes mesmo de chegar aos cinemas brasileiros, o filme foi alvo de uma onda coordenada de

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

avaliações negativas no site IMDb com milhares de notas mínimas de usuários que sequer haviam assistido à produção, numa tentativa de desqualificar o conteúdo como “apologia ao terrorismo”. Essa ação foi denunciada por veículos como *PopLine* e *Carta Capital*, que identificaram “atividade incomum” no sistema de votação, demonstrando o uso da desinformação como instrumento de censura simbólica.

Tal hostilidade reflete a reatualização de práticas autoritárias que, embora em novos formatos, remontam à lógica de controle vigente nos anos de chumbo. Assim como durante a Ditadura Militar, a censura contemporânea não se limita ao bloqueio direto de conteúdos, mas opera por meio da intimidação econômica, da retaliação política e do discurso moralizante. Em entrevista à *El País*, Wagner Moura destacou que seu filme era “a primeira resposta da cultura à situação do país”, afirmando:

“Espero que *Marighella* seja maior que o atual governo de Bolsonaro. O filme fala de alguém que resistiu naquela época e se dirige a quem resiste agora: a comunidade LGBT, os negros, moradores das favelas” (Moura, 2019, *apud* Belinchón, 2019).

A tentativa de desmonte da ANCINE e a perseguição a produções de temática política, social ou de diversidade como *Transversais* (2019) e *A Vida Invisível* (2019) ilustram esse retorno do autoritarismo sob novas formas. O então ministro da Cidadania, Osmar Terra, chegou a vetar o financiamento de filmes que abordavam questões de gênero, raça e sexualidade, sob a justificativa de que “dinheiro público não deveria ser usado para esse tipo de produção” (Putti, 2019). O ator Bruno Gagliasso, que interpreta o delegado Fleury em *Marighella*, comentou à *Revista Fórum*:

“Arte é política. Não existe neutralidade. Quem diz que não se posiciona já está se posicionando. Meu personagem é o que há de pior no país racista, fascista e isso não é só ficção; está cheio disso em Brasília” (Gagliasso, 2021).

Dessa forma, a perseguição cultural durante o governo Bolsonaro revela uma continuidade histórica: o medo do Estado diante da arte como instrumento de conscientização e mobilização coletiva. Tal como nos tempos de *Marighella*, a narrativa oficial tenta impor o silêncio e controlar as representações da realidade. A diferença é que, agora, a censura assume contornos digitais e institucionais, atuando sob o disfarce da “gestão técnica” e do “controle ideológico” sobre os editais públicos.

Nesse contexto, o filme *Marighella* torna-se um ato de resistência cultural. O longa reconecta o público a uma memória histórica que o autoritarismo tenta suprimir, recuperando a força simbólica da luta armada e reafirmando o papel do cinema como espaço de crítica e

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

liberdade. Sua existência e recepção já constituem uma vitória simbólica: a arte, mesmo cerceada, continua a encontrar meios de romper o silêncio e dar voz à resistência.

4 Marighella segundo Wagner Moura: entre história e ficção

Wagner Moura, ao assumir a direção de seu primeiro longa, afirmou que o filme “fala tanto dos que resistiram ontem quanto dos que resistem hoje”. Essa declaração sintetiza o propósito político e histórico da obra: articular o passado e o presente da resistência, conectando o legado do guerrilheiro Carlos Marighella às lutas contemporâneas contra o autoritarismo e a desigualdade social. Em entrevista ao programa *Roda Viva* (2021), Moura reforçou essa ideia ao dizer que “os filmes são conjunções entre o momento em que eles são feitos e o momento em que são apreciados”, destacando que *Marighella* é “um filme feito para o Brasil”, voltado a quem resiste nas periferias, nas comunidades negras, nas favelas e nos movimentos sociais (Moura, 2021).

A adaptação da biografia de Mário Magalhães (2012) para o cinema não busca apenas reproduzir fatos históricos, mas construir uma narrativa visual que valoriza a dimensão simbólica e afetiva da resistência. Segundo Moura, “as pré-estreias em Salvador, Fortaleza, Rio e São Paulo foram emocionantes, porque as pessoas diziam: ‘a luta de Marighella é a nossa luta neste momento’” (Moura, 2021). O diretor compreende o filme como uma extensão da luta política do personagem, transformando a biografia em manifesto visual que questiona a repressão e reafirma o poder da arte como instrumento de resistência.

A escolha de Seu Jorge para interpretar o protagonista é um gesto profundamente político e simbólico. Ao atribuir o papel de Marighella a um ator negro, Moura não apenas reafirma o compromisso com a representatividade racial, mas também corrige um apagamento histórico. No imaginário coletivo, o guerrilheiro baiano ganha corpo e voz afro-brasileiros, e sua imagem se transforma em um ícone de luta contra o racismo estrutural que ainda atravessa a sociedade brasileira. O filme é produzido para as massas, para aqueles que vivem à margem social e sob o jugo de uma classe detentora dos meios de produção, o que evidencia o compromisso do diretor com um cinema voltado às camadas populares e à reconstrução da memória política nacional.

O filme alterna cenas de ação, diálogos íntimos e momentos de silêncio que revelam a dimensão humana do revolucionário. Em uma das passagens mais comoventes, Marighella escreve ao filho, expressando o desejo de um futuro livre da opressão gesto que humaniza o militante sem diluir sua radicalidade política. Essa relação entre o público e o privado, o

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

coletivo e o íntimo, aproxima o espectador da subjetividade do personagem, permitindo compreender que a resistência também se constrói no afeto e na esperança.

A narrativa também evidencia as contradições internas da luta armada, expondo as divergências estratégicas dentro da ALN e a multiplicidade de vozes que compunham o movimento. Moura evita o maniqueísmo e apresenta um herói complexo, cercado de dilemas éticos e emocionais. Essa pluralidade de perspectivas transforma o filme em uma representação coletiva da insurgência, e não apenas em uma biografia individual.

Ao longo da obra, é possível perceber o diálogo entre ficção e documento histórico - especialmente nas referências diretas à biografia de Magalhães e às imagens reais da repressão. Essa mescla reforça o caráter híbrido da narrativa, que oscila entre o realismo documental e a poética da resistência. A luta pela retomada da memória dos tempos da ditadura militar representa um contraponto ao discurso vigente bolsonarista, que busca naturalizar um tipo de ‘revolução’ inexistente.

Em suma, *Marighella* é um filme que ultrapassa a fronteira entre a arte e o engajamento político. Moura constrói uma obra que, ao mesmo tempo em que revisita a história de um homem e de um movimento, denuncia o presente. Sua força não está apenas nas armas ou nas ações de guerrilha, mas na capacidade de reencenar a coragem e o inconformismo de uma geração que se recusou a silenciar.

5 Personagens, guerrilha e memória

O roteiro de *Marighella* enfatiza a diversidade de sujeitos que integraram a resistência à ditadura militar: operários, estudantes, artistas, religiosos e mulheres. Essa multiplicidade de vozes, mostra o caráter coletivo da luta e desconstrói a imagem individualizada do herói, tão presente nas narrativas hegemônicas sobre a história nacional. Ao destacar figuras como Iara Xavier Pereira, Maria Augusta Thomaz e Clara Charf, o filme rompe com o estereótipo masculino da guerrilha, apresentando a militância feminina como parte essencial da luta política e da reorganização da resistência no Brasil pós-1964.

As mulheres retratadas no longa representam distintas dimensões da resistência. Maria Augusta Thomaz, interpretada pela atriz Bella Camero, é apresentada como símbolo da coragem e da ação direta a “Marighella feminina”. A personagem encarna a força das jovens militantes de classe média que romperam com a passividade social e assumiram a luta armada contra o regime. Já Iara Xavier Pereira surge como a figura da resistência persistente: mãe, militante e exilada, cuja trajetória evidencia os custos humanos e emocionais da militância

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). *MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA*. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

política. Clara Charf, por sua vez, representa o elo entre o amor e a revolução uma mulher que, mesmo afastada da ALN, manteve viva a memória do companheiro e o compromisso com as causas sociais. Clara Charf foi a continuidade da voz de Marighella fora das prisões, representando o papel político e afetivo que sustentava a imagem do guerrilheiro.

Outro destaque do filme é a presença dos frades dominicanos, representados pelos personagens Frei Henrique (interpretado por Henrique Vieira) e Frei Nando, que colaboram com a ALN em ações de apoio logístico e moral. O filme recupera, assim, o papel histórico de religiosos ligados à Teologia da Libertação, movimento que uniu fé e compromisso social em defesa dos oprimidos. A representação dos dominicanos é construída com sensibilidade e contradição: se, por um lado, expressam solidariedade cristã e coragem diante da injustiça, por outro, carregam a culpa e o trauma de terem sido forçados, sob tortura, a delatar companheiros. Essa ambiguidade humaniza a narrativa, mostrando que, mesmo dentro da fé, há fragilidades e dilemas éticos.

Destacamos que não é de hoje que cristãos auxiliam uma luta popular como foi a guerrilha urbana conduzida pela ALN, pois podemos citar ainda a Revolução Pernambucana e a Guerra do Contestado. Essa contextualização histórica amplia a leitura do filme, ao situar o envolvimento religioso nas lutas sociais brasileiras como uma tradição de engajamento político em defesa dos marginalizados. O diálogo entre cristianismo e marxismo, simbolizado por personagens como Frei Nando e Frei Tito, é apresentado por Moura como ponte entre espiritualidade e revolução, entre fé e liberdade.

Visualmente, *Marighella* constrói uma estética marcada por tons escuros, iluminação contrastada e enquadramentos fechados, elementos que reforçam o clima de perseguição, tensão e vigilância constante. A fotografia e a trilha sonora dialogam com o sentimento de urgência e com a atmosfera de clandestinidade que permeia a narrativa. Cada plano é pensado para envolver o espectador no ambiente claustrofóbico da repressão e transmitir a sensação de perigo iminente que acompanhava os militantes durante a ditadura.

As cenas de tortura e repressão são tratadas com realismo cru, sem qualquer tentativa de estetização da dor. A câmera permanece próxima dos corpos, revelando a violência do Estado e a resistência dos que enfrentaram a brutalidade institucional. Essa escolha estética aproxima o filme de outras obras brasileiras que também buscaram representar o terror da ditadura, como *Batismo de Sangue* (2006), de Helvécio Ratton, que igualmente se vale de um realismo documental para expor o horror e provocar reflexão ética no espectador. Assim como nas produções anteriores sobre o período militar, a intenção não é chocar pela violência, mas

reafirmar o compromisso do cinema com a verdade histórica e com a denúncia das injustiças políticas.

Essa aproximação intertextual entre *Marighella* e outros filmes de resistência evidencia o diálogo entre cinema e história, mostrando que as representações audiovisuais funcionam como arquivos de memória. Cada personagem é uma testemunha simbólica de um passado traumático que insiste em se repetir; juntos, formam uma colagem de vozes e corpos que narram a persistência da luta. A trajetória dos guerrilheiros é transformada por Moura em um mosaico de lembranças e afetos, em que o gesto cinematográfico se torna, ele próprio, uma forma de resistência.

A linguagem de *Marighella* constrói, portanto, um elo entre o passado e o presente, sugerindo que a resistência é um processo contínuo. Lembrar, neste contexto, não é apenas homenagear os que tombaram, mas insurgir-se contra o esquecimento. A memória é arma simbólica e também gesto de afirmação política. Em tempos de censura digital, perseguição ideológica e ataques à democracia, revisitar a história de *Marighella* é reivindicar o direito à memória e à verdade, reafirmando o papel da arte como força viva da consciência crítica e da liberdade.

6 O cinema como espaço de resistência política

A análise de *Marighella* insere-se em uma tradição de filmes políticos brasileiros que revisitam o período da ditadura militar, abordando temas como censura, tortura, repressão e resistência. Obras como *Pra Frente Brasil* (1982), de Roberto Farias, e *Batismo de Sangue* (2006), de Helvécio Ratton, já haviam demonstrado, em seus respectivos contextos, o potencial do cinema como instrumento de denúncia e reflexão crítica sobre o autoritarismo. Essas produções utilizaram a linguagem cinematográfica para expor as contradições sociais e reavivar a memória dos que lutaram contra a opressão estatal.

Em *Marighella*, Wagner Moura atualiza essa tradição ao unir a força narrativa da ficção à urgência política do presente, fazendo do cinema um ato de resistência estética e ideológica. O filme não apenas reconta o passado, mas o reinterpreta à luz das disputas simbólicas e políticas contemporâneas. Sua estética dialoga com o cinema de guerrilha, mas também com o cinema popular, buscando alcançar públicos diversos e gerar impacto social. Moura afirmou em entrevistas que “*Marighella* é um filme feito para o Brasil, um filme que fala de resistência ontem e hoje”, evidenciando a consciência política de sua criação.

O longa evidencia como a arte pode agir como memória insurgente, reativando narrativas silenciadas e desafiando as versões oficiais da história. O cinema, nesse sentido, não é apenas uma forma de expressão, mas um espaço de luta simbólica um território onde se disputam significados, memórias e ideologias. Ao revisitar o passado ditatorial, o filme questiona a persistência de práticas autoritárias, a manipulação da verdade e a tentativa de apagamento das lutas populares.

A repercussão internacional de *Marighella* exibido e premiado em festivais na Alemanha, na Índia e em diversos países europeus demonstra o alcance universal da narrativa. O interesse estrangeiro pela resistência brasileira revela que a história de Marighella transcende fronteiras nacionais e ressoa em diferentes contextos de luta pela liberdade. Ao mesmo tempo, o boicote e a resistência ao filme dentro do Brasil mostram como o autoritarismo ainda habita a memória coletiva, transformando o próprio ato de exibição em gesto político.

O cinema, portanto, assume o papel de instrumento pedagógico e político, capaz de interpelar o espectador e reavivar a consciência histórica. A imagem em movimento torna-se veículo de reflexão e denúncia, ao mesmo tempo que estimula o senso crítico e o compromisso ético do público diante da história. Ao exibir a brutalidade do regime militar e a coragem dos que resistiram, o filme rompe o silêncio e reafirma a arte como forma de libertação.

A partir dessa perspectiva, *Marighella* não é apenas um retrato de uma época, mas um grito contemporâneo contra o esquecimento. O filme propõe uma reescrita da memória nacional, deslocando o olhar da narrativa oficial para as vozes que foram silenciadas. A resistência não está apenas nos personagens, mas na própria existência da obra em seu gesto de desafiar o poder, em sua recusa ao apagamento e em sua insistência em lembrar. Revisitar a história de Marighella é, portanto, um ato de sobrevivência simbólica: uma forma de manter viva a chama da resistência e de reafirmar o compromisso da arte com a verdade e com a liberdade.

7 Considerações finais

Ao analisar o filme *Marighella* sob a perspectiva da resistência política, observa-se que Wagner Moura constrói uma narrativa que ultrapassa o simples retrato biográfico e se afirma como um manifesto cinematográfico. O diretor revisita os “anos de chumbo” não

como uma memória distante, mas como um espelho incômodo do Brasil contemporâneo, em que a intolerância, o autoritarismo e a desigualdade ainda são feridas abertas. A obra insere-se, portanto, em uma tradição de cinema engajado que entende a arte como espaço de confronto ideológico e como veículo de transformação social.

Ao trazer para o centro da tela a figura de Carlos Marighella, o filme resgata uma memória histórica marcada pela resistência e pela luta pela liberdade. O guerrilheiro é retratado como símbolo de coragem e humanidade, cuja trajetória transcende a narrativa individual para representar o coletivo daqueles que se insurgiram contra o silenciamento e a opressão. Moura reconfigura a imagem do militante: não o apresenta como mártir idealizado, mas como homem movido por afeto, convicção e esperança elementos que tornam sua luta ainda mais universal.

O cinema, nessa perspectiva, reafirma-se como espaço de luta simbólica e de preservação da memória coletiva. Em um país que ainda enfrenta tentativas de revisionismo histórico e apagamento das vozes dissidentes, *Marighella* atua como instrumento de memória e resistência. O filme questiona a narrativa oficial e devolve visibilidade àqueles que foram silenciados pela história oficial, reafirmando o poder da arte em disputar significados e narrativas sobre o passado.

Mais do que reconstruir o passado, *Marighella* propõe uma reflexão urgente sobre o presente. O longa convida o espectador a reconhecer que as formas de opressão e controle persistem, embora sob novas máscaras. Ao associar as lutas dos anos 1960 às aquelas enfrentadas por grupos marginalizados na atualidade negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+ e trabalhadores periféricos, o filme amplia a noção de resistência e a inscreve no tempo presente. Resistir, hoje, continua sendo um ato necessário.

A obra reafirma que a memória é um campo de batalha, e lembrar é, também, uma forma de insurgência. O cinema de Moura mostra que a arte pode ser uma arma não de destruição, mas de consciência, solidariedade e libertação. *Marighella*, nas telas e na história, permanece como um símbolo de um país que, mesmo diante das tentativas de silenciamento, insiste em lutar pela liberdade, pela justiça e pela dignidade humana.

Referências

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BOFF, Leonardo. **Igreja, carisma e poder**: ensaios de eclesiologia militante. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAGALHÃES, Mário. **Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MOURA, Wagner (Dir.). **Marighella**. Brasil: O2 Filmes, 2019.

PUTTI, Alexandre. “**7 filmes nacionais que foram atacados pelo governo Bolsonaro em 2019.**” *Carta Capital*, 2019.

SANTOS JÚNIOR, Luiz Guilherme dos. “**As origens da guerra revolucionária e o uso da tortura.**” *Olho d’Água*, n. 6, 2014.

ALDEÃO CIBERNÉTICO

Diego do Nascimento Miglio (PUCRS)⁶⁹

Resumo: A pesquisa investiga como a identidade amazônida é constituída pelas interações entre religiosidade popular, encantarias, narrativas audiovisuais e cultura digital. Questiona-se o imaginário exotizante historicamente associado à região e compreende-se a identidade como processo híbrido e dinâmico, atravessado por ancestralidade, sincretismo religioso e práticas comunicacionais. Com base em autores como Hall, Geertz, Candau, Morin e Santaella, argumenta-se que o amazônida contemporâneo se forma na articulação entre memória, território, espiritualidade e participação ativa em ambientes digitais. O estudo culmina na produção de um filme que atua como dispositivo de mediação e representação dessas dinâmicas identitárias.

Palavras-chave: Amazônia. Identidade amazônida. Encantarias. Audiovisual. Cultura digital.

69 Doutorando do curso de Comunicação Social na Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Artes, bacharel em Cinema e Audiovisual e licenciado pleno em Letras – habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). MBA em Educação pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC-PA). Professor de Português e Literatura na SEDUC/PA. E-mail: diego.miglio@edu.pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1904-2671>.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução – ou Singrando a Foz

A Amazônia compõe o Novo Mundo e nela viveria o romântico “bom selvagem”, afinal somos “povos da floresta”, “ribeirinhos” puro romantismo social (Pinto, 2005). Assim o somos? Vivemos em nossa aldeia alijados da evolução tecnológica cercados pela exuberante hileia, numa espécie de paraíso na Terra? O relevante fato de produzir ciência, de pensar e atuar em nosso ambiente responde à indagação por si só. Habitamos, sim, uma aldeia - mas uma aldeia global. Conectada em rede, globalizada, dinâmica, pujante, em (lenta) expansão e que concentra olhares do mundo ao redor.

Bem, se não somos o “bom selvagem”, quem somos? Sabemos de nós sob nosso próprio prisma ou os outros de nós nos dizem?

*Aqui a gente toma guaraná
Quando não tem Coca-Cola
Chega das coisas da terra
Que o que é bom vem lá de fora
Transformados até a alma
Sem cultura e opinião
O nortista só queria fazer
Parte da Nação*

(Belém-Pará-Brasil - Mosaico de Ravena, 1992⁷⁰)

A icônica letra da música do grupo Mosaico de Ravena há mais de trinta anos fomenta a reflexão sobre o ser amazônida. Incipientemente no curso desta pesquisa, pode-se dizer que três décadas passadas ainda permanece incutida na mentalidade de parte da população certo complexo de inferioridade ante a outras regiões geográficas do país e mesmo do mundo. É, como asseverou o dramaturgo, escritor e jornalista Nelson Rodrigues (1993), o nosso “complexo de vira-lata”:

Por "complexo de vira-lata" entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. O brasileiro é um Narciso às avessas, que cospe na própria imagem. Eis a verdade: não encontramos pretextos pessoais ou históricos para a autoestima (Rodrigues, 1993, p. 62).

Considerando-se o exposto e a contemporaneidade, decorrido bem mais que meio século da última citação e mais de trinta anos daquela, podemos perceber que a Amazônia passa a ser vista de fora sob outra perspectiva. Não mais como - apenas - selva e selvagens (e as decorrentes noções de atraso e retrocesso), mas como lugar feito por pessoas, gente

⁷⁰ Fonte: MOSAICO DE RAVENA. **Cave Canem**. Belém-Pará-Brasil. Belém: Atração: 1992. 1 CD. **ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

autêntica que vive e se orgulha de ser como é. Contudo não vivemos uma utopia e a realidade aponta que nós, nortistas, ainda somos fortemente subjugados. A pesquisa em andamento analisa diversos aspectos e considerações endógenas e exógenas sobre nossa emblemática e radiante floresta e seus entes: nós, amazônidas.

As contribuições da interculturalidade - que consiste na promoção de políticas e práticas que estimulam a interação, a compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos - se incorporam ao escopo teórico de nossos estudos e dialogam diretamente com os escritos de Castro (2013), que retratam as diferentes percepções de seres que habitam o mesmo (vasto) território amazônico no tangente ao capital comunicacional:

A respeito disso, também é preciso referir uma importante diferença no modo de recepção do conteúdo regional: para a Amazônia oriental, sobretudo no norte e nordeste paraense, Marajó, baixo Amazonas, baixo Tocantins e também no Amapá, o que tem mais valor é a capacidade de referenciar as dinâmicas culturais locais, na sua dimensão histórica e na sua peculiaridade. Esse conteúdo se integraliza como uma espécie de dimensão amazônica, a qual não precisa se dizer, se afirmar, como amazônica – e que simplesmente é, está. Já para a Amazônia ocidental, incluindo os estados do Amazonas, Roraima, Acre e Rondônia, mas também uma parte sul do Pará, formada pela área de Carajás, do Araguaia, do alto Tapajós e alto Xingu, predomina uma valorização de dimensão mais mítica, mais correspondente à visão global sobre o que é a floresta latifoliada, uma percepção pautada pela ideologização da mata virgem, dos mitos e grupos indígenas e mais disposta a adequar-se aos desígnios do senso comum a respeito da região (Castro, 2013, p. 442).

Vemos/Temos um povo integrado por diversos aspectos - destaque ao fator geográfico - que se percebe distintamente e se constitui a partir de seu próprio ponto de vista e o do outro sobre si, mas que não refuta a percepção, endógena ou exógena, de seus irmãos setentrionais.

Sobre crença, Bloch (2002) contribui ao afirmar ser “um dos aspectos da vida geral do grupo no qual essa característica se manifesta. Ela se situa no nó onde se misturam um punhado de traços convergentes, seja de estrutura social, seja de mentalidade”. Assim, para compreender quem é o amazônida, faz-se necessário analisar a composição deste nó e buscar sua extensão.

Nesse sentido, Geertz (1981) explana seu conceito de cultura como:

[...] um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em forma simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (Geertz, 1981, p. 89).

Praticamos o que nos é ensinado cotidianamente e culturalmente. Contudo isso não implica reflexão sobre a extensão desse arraigamento. Ainda que as contribuições dos supracitados autores nos permitam trilhar rotas no intuito de descobrir nosso objeto (o amazônida e sua constituição a partir da religiosidade), suas definições pautam nossa partida sem, necessariamente, finalizá-la.

Aqui na Amazônia, a universalidade se configura pela conformação do ser amazônida, que assim se enquadra enquanto cidadão do mundo. As crendices são incorporadas à cultura de tal forma que sincretismo religioso e fusão de hábitos são naturalmente assimilados e aculturados. Candau (2020), destacando a interculturalidade, contextualiza os campos da Didática e da Formação de Professores como áreas que buscam respostas às diversas demandas advindas da complexa composição cultural escolar (diferentes sujeitos, saberes, práticas, linguagens):

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, múltiplas, em construção permanente, o que torna evidente que as culturas não são puras (Candau, 2020, p. 37-38).

E acrescenta:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2020, p. 38).

2 Justificativa (verde floresta)

Na Amazônia, a universalidade se configura, além da junção intercontinental (Campos, 2005), pela conformação do ser amazônida, que assim se enquadra enquanto cidadão do mundo. As crendices são incorporadas à cultura de tal forma que o sincretismo religioso ou a fusão de hábitos é naturalmente assimilada e aculturada, seja este ser religioso ou não, cristão, muçulmano ou judeu. São os banhos de ervas do Ver-o-Peso - popular mercado da cidade de Belém do Pará, no qual se encontra de restaurantes a remédios que curam o corpo e a mente. São as orações encomendadas a alguém de “reza forte” -

curandeiros(as), rezadeiras, benzedadeiras, pajés, pais ou mães de santo (babalorixá e ialorixá, respectivamente) - para espantar mau-olhado, quebranto, fechar o peito, quebrar maldição e tantas e várias outras (Campos, 2020). É o benzer-se ao passar em frente a uma Igreja Católica. É o invocar Nossa Senhora (...*minha Nossa Senhora... Ave-Maria...*) ou o Deus cristão (...*creio em Deus Pai... valei-me, Jesus Cristo... sangue de Jesus tem poder... meu Senhor amado...*) ante a uma adversidade ou iminência de tal.

Tratar sobre Boto ou Curupira é algo banal na região norte do Brasil. Tais histórias possuem enorme importância por aqui. Ouvi-las e contá-las reflete nossa visão de mundo, reforçando a memória e os laços de pertencimento a este território, a esta comunidade (Carvalho & Vaz Filho, 2023):

[...] comunidade narrativa (pessoas que contam e pessoas que ouvem juntas), ou o grupo onde as histórias são contadas, o ambiente da tradição oral. O universo narrativo é um patrimônio coletivo. Nesse contexto, o ouvinte não é um agente passivo. Ele é parte importante do processo, pois a sua reação atenta e participativa diante do contador (que se serve do tom da voz, expressões faciais, gritos ou assovios, gestos etc.) influi e muito no resultado, na *performance* deste. Quem está contando histórias depende do semblante de surpresa, curiosidade, prazer ou temor, da atenção, das risadas; enfim, de todas as reações dos ouvintes. Dependendo dessas reações, a história pode ter mais ou menos detalhes. O ambiente físico, normalmente, é o início da noite, com os sons da natureza e sem a iluminação artificial e a poluição sonora típicas dos centros urbanos (Carvalho & Vaz Filho, 2023, p. 21).

Ainda hoje, século XXI, mesmo com a incorporação de elementos de culturas europeias e africanas ao pensar, ao fazer e ao agir ribeirinho amazônico, podemos reconhecer indelévels traços da influência dos pajés e dos ancestrais indígenas no pensamento de muitas comunidades locais (Carvalho & Vaz Filho, 2023):

Não se pode falar da vida religiosa [...] sem falar do papel que os pajés têm na manutenção da ordem espiritual e material. [...] a pajelança constitui o sistema pelo qual indígenas e ribeirinhos interpretam e agem no mundo (*apud* Vaz Filho, 2016). Assim, esses sacerdotes e sacerdotisas do povo se fazem necessários sempre que ocorrem desarranjos. Defumando, benzendo, costurando rasgaduras, *puxando* os ossos para seu lugar e resgatando **sombras**⁷¹, eles curam e devolvem a saúde e a harmonia às pessoas e à natureza (Carvalho & Vaz Filho, 2023, p. 61, grifo nosso).

No final do século passado, no município de Soure, a “capital” do Arquipélago do Marajó - PA, a proeminente figura de Zé Piranha se notabilizou a ponto de a secretaria

71 **Sombra** não deve ser confundida com o sentido que tem tal palavra na língua portuguesa. No Baixo Amazonas é um tipo de segunda alma que cada pessoa tem e pode ser roubada por espíritos ou pode sair da pessoa no caso de ela passar por um susto muito grande ficando, assim, **assombrada**.

municipal de saúde oferecer ao pajé um consultório em uma de suas unidades hospitalares. Isso porque pessoas da região e até mesmo de outras partes do mundo o procuravam em busca de cura a males dos quais a medicina tradicional não dava conta. Um grupo de médicos de nacionalidades distintas o visitou, constatou e se admirou com a autenticidade de seus feitos, o convidou a acompanhá-los a um centro mais desenvolvido, a fim de colaborar com a ciência. Pedido negado. Ele considerava que sua missão era devida apenas em Soure, bem como recusara o consultório. Sentia-se à vontade para oferecer ajuda aos doentes e aflitos em casa. Nasceu e morreu pobre, temente a Deus e aos ensinamentos de Nosso Senhor Jesus Cristo (Espírito Santo; Favacho, 2021).

3 Objetivos

Objetivo geral

1. Analisar o amazônida em sua constituição imagético-social pelo viés da religiosidade popular, contemplando as artes e as experiências culturais da e na Amazônia sob a ótica comunicacional.

Objetivos específicos

1. Compreender os fenômenos da socialidade e as experiências comunicacionais da e na Amazônia – o percurso entre o artístico e o religioso, o profano e o divino;
2. Reconhecer a essência do ser amazônida em suas idiossincrasias de interação com a natureza, descobrindo seu lugar enquanto cidadão global por meio das práticas comunicacionais e culturais na relação com o imaginário na Amazônia;
3. Desenvolver teorias, epistemologias e/ou empirismos sobre diversos âmbitos dos processos educacionais e comunicacionais.

4 Artíficos de ancoragem

Minha tese de doutoramento tem por título *Encantarias Amazônicas: Representações Audiovisuais do Amazônida Configuradas pelo Olhar Integrado das Divindades Populares*. A pesquisa parte da ancestralidade e chega à contemporaneidade ancorada à vigência da convergência midiática, posto que nas duas primeiras décadas do corrente século a construção/percepção do ser amazônida vem se tornando proeminente, tendo reflexos em diversos âmbitos culturais. As águas, outrora ente natural primaz à vida, agora se reconfiguram em ambientes digitais e continuam a construir a essência do nativo - ribeirinho ou citadino - amazônida.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). *MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA*. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

O projeto aspira um plano institucional de comunicação organizacional integrada que leve em consideração a perspectiva humana relacional, própria da comunicação, o que repercute na esfera humana da comunicação organizacional, focando na humanização das organizações, bem como na importância dos vínculos emocionais e sociais discutidos por Scroferneker *et al.* (2023) ao abordar o paradigma dialógico-relacional.

Um de seus objetivos diz respeito ao reconhecimento da essência do ser amazônida, o que será analisado à luz das discussões de Hall (2006) sobre identidade cultural na pós-modernidade e o sujeito como ser fragmentado e em constante processo de identificação. As reflexões sobre identidade atrelada ao lugar e à trama de significados (Castrogiovanni, 2009) permitem amalgamar a compreensão da identidade amazônida.

Ainda sobre identidade - considerado o enfoque central do estudo -, esta se dá avolumadamente em ambientes e plataformas digitais (*Instagram, YouTube, Facebook, TikTok, podcasts*), refletindo, assim, desafios e oportunidades da era da mobilidade e das linguagens líquidas, não obstante os perfis de leitores, de Santaella (2007), e as interações mediadas.

Quanto à narratividade nas organizações e a organização como processo de comunicação recursiva de produção e negociação de significados, os contributos de Orlandi na obra *Análise de Discurso* (2012) e a teoria da narratividade, de Ricoeur, que entendem as organizações como tramas de significados produzidos em interações, orientam as noções de construção da mediação simbólica e da realidade por meio da comunicação e alicerçam as discussões traçadas ao longo do estudo.

A religiosidade na Amazônia é inerente ao ser que a habita. Sua composição se dá pelo sincretismo. Reconhecer e compreender a constituição do amazônida sob olhares endógenos e exógenos pautada por sua fé, destacando memória e pertencimento, influências ancestrais indígenas e sua indelével relação com a natureza, sobretudo com a água, sob a ótica intercultural por meio de sua representação audiovisual são objetivos deste estudo, que observou e concluiu que o amazônida é fervoroso, nutrido pelas forças da natureza e espirituais e se orgulha de ser nativo de uma floresta que o configura enquanto ser: ente, humano, ribeirinho, camponês, aldeão. Amazônida. Que vive no/de encanto. Encanta. Encantaria.

O estudo se relaciona à cultura digital tecnológica de diversas maneiras, principalmente ao abordar a identidade amazônida e suas manifestações culturais e religiosas dentro de um contexto globalizado e mediado por tecnologias digitais. O amazônida habita

uma aldeia global: conectada em rede, globalizada, dinâmica, pujante. Tais fenômenos são consonantes à digitalização e aos conceitos de convergência e ubiquidade midiática que caracterizam a cultura digital. A comunicação está sempre ativa e o contexto geográfico é permeado pela tecnologia, o que sugere que mesmo as tradições locais estão inseridas numa rede global de informação e interação.

Considera-se o papel do audiovisual e das mídias digitais na percepção do amazônida. Esta abordagem dialoga com análises sobre a sociedade em rede, o impacto das tecnologias digitais na interação social e no comportamento do leitor e a emergência do “bios virtual” ou “midiático” como uma nova forma de vida construída por fluxos de imagens e dígitos.

A prevalência da imagem, do espetáculo e da tatilidade na mídia eletrônica é relevante para como as encantarias, intrinsecamente sensoriais e corporais, são representadas e consumidas através desses meios.

A discussão sobre a formação de leitores críticos e proficientes em mídias digitais, considerando os perfis de leitores (movente, *scanner*, ubíquo), oferece relevante quadro para analisar como as narrativas das encantarias são recebidas e reinterpretadas na era digital.

Ainda que não de maneira intencional, mas implicitamente, o projeto atribui a si uma função social da comunicação, intentando garantir à sociedade o acesso à informação e ao conhecimento e promover a inclusão, dialogando com a ética do cuidado (Brugère, 2023) e a discussão sobre o impacto social da comunicação, bem como a necessidade de um olhar crítico e ético sobre as narrativas organizacionais.

Buscar compreender a constituição de uma identidade coletiva fatalmente requer incorrer num complexo de diálogos, subjetividades e significação. O paradigma da complexidade, proposto por Morin (2001), é frequentemente referenciado como um caminho para superar a simplificação e o reducionismo, algo essencial para a compreensão da realidade amazônica - enquanto espaço territorial constituído e instituído - e do seu ente natural, o amazônida.

O estudo da comunicação organizacional no Brasil tem avançado para uma perspectiva interacional e relacional reconhecendo a complexidade dos fenômenos comunicacionais e a necessidade de compreender as relações de força e disputas de sentido inerentes ao ambiente social e organizacional, corroborando a abordagem analítica da identidade amazônida como um complexo de diálogos, subjetividades e significação aqui aplicada.

No tangente à importância da comunicação organizacional como fenômeno complexo, humano, relacional, estratégico e social, em constante construção de sentidos e identidades, o

estudo se alinha com a visão da Constituição Comunicativa das Organizações (CCO) Putnam *apud* Abrantes; Oliveira; Silva (2022), que entende a comunicação como central para a existência das organizações, indo além de suas características explícitas e considerando os processos interacionais, simbólicos e subjetivos que as constituem.

A proposta de que “a organização como comunic(ação)” é um processo recursivo de produção e negociação de significados se reflete na maneira como as encantarias e a religiosidade moldam a identidade e o imaginário amazônico.

5 Fundamentação teórica

Analisarei e documentarei o ser amazônida por meio de registros não apenas escritos, mas audiovisuais. A cultura digital é marcada pela transformação da informação em *bits* e interfaces visuais. O *software*, como defende Lev Manovich (2001), substituiu diversas tecnologias físicas para criar, armazenar, distribuir e acessar artefatos culturais, tornando-se o *metamedium*⁷² que combina mídias existentes e novas. A produção de um filme como produto final da pesquisa é um exemplo direto da aplicação da tecnologia digital na representação cultural.

A discussão sobre a importância da memória e das narrativas orais na constituição da identidade amazônida é basilar nesta construção. Tratando de memória, cabe a reflexão: *Com tanta imersão digital por que há tanta desinformação?* Isso levanta a questão de como as tradições orais e a memória cultural são afetadas, preservadas ou mesmo deturpadas no ambiente digital.

Na palestra de Turkle (2012), *Conectados, mas sozinhos?*, proferida durante o evento *TED Talks*, temas conceituais de *Alone Together*, de sua autoria, são abordados. Em ambos trata da paradoxalidade da conectividade na era digital. A psicóloga descreve uma nova forma de estar a sós juntos, na qual as pessoas querem estar umas com as outras, mas também querem estar em outro lugar e “customizar suas vidas”, buscando controle sobre sua atenção. Isso leva à perda da conversação face a face em favor de interações mediadas por telas, que são os lugares onde essa nova forma de sociabilidade se manifesta.

Com a ascensão e quase onipresença das redes sociais digitais, pessoas de todos as partes do mundo, desde grandes metrópoles até grotões gaúchos ou amazônicos, de jovens a

⁷² *Metamedium* refere-se ao computador digital como plataforma para simular e combinar diversas mídias. Explora como os computadores podem ser usados para criar e interagir com diferentes formas de mídia, atenuando as linhas entre as categorias tradicionais de mídia. O termo também abrange a ideia de remixar interfaces e formas culturais no mundo digital.

idosos, passam a interagir, conversar, a entender o mundo e serem entendidos pela intermediação de dispositivos eletrônicos conectados em rede. Há inúmeros aspectos positivos nas diversas novas dinâmicas desse novo mundo descortinado. E há também tantos outros nefastos ou não necessariamente benéficos, como os pontuados por Turkle (2011).

Em consonância aos estudos de Turkle (2011), vinculam-se as contribuições de Rheingold (2008), também durante o *TED Talks*, em sua palestra *Colaboração*, na qual cita sua obra *Smart Mobs* (2002), destacando em ambas a necessidade humana de conectar-se a seus semelhantes, de gerar mídias para tal, desde remotos períodos nômades, quanto mais em nossa hiperconectada era - o que nos faz questionar sobre o caos gerado por tantos, constantes e intensos ruídos das mais diversas ordens.

O conceito de *imaginário organizacional* e seus sistemas de crenças, intenções e promessas, bem como a *luta de forças* e as *pulsões de vida e morte*, de Enriquez (1997), oferecem lentes para compreender as dinâmicas humanas subjacentes.

A constituição imagético-social do amazônida e a importância das encantarias como narrativas são pontos-chave neste percurso. A narratividade como uma prática organizativa central que performa e produz significados, conforme a hermenêutica ricoeuriana, é subjacente em toda esta discussão (Ceni & Rese, 2024). A ideia de que as narrativas podem mobilizar e performar a realidade é diretamente aplicável às encantarias amazônicas.

Há forte ligação com as estratégias sensíveis e a dimensão do afeto, emoção e sensibilidade na comunicação (Sodré, 2000). O conceito de *axé*, da cosmovisão afrobrasileira, como potencial de realização e “princípio biossimbólico de movimentação energética”, é um paralelo direto à força e ao impacto das encantarias. A crítica à separação entre *logos* (razão) e *páthos* (paixão/afeto) e a valorização da intuição e do conhecimento não-racional também se conectam com a natureza das crenças amazônicas.

A pesquisa busca compreender o amazônida em suas idiossincrasias de interação com a natureza e seu lugar enquanto cidadão global, promovendo a interculturalidade. A cibercultura é apresentada como a cultura contemporânea, na qual os espaços físico e virtual se fundem em um novo espaço. A personalização e a computação hiperpessoal na cultura digital podem moldar como o indivíduo amazônida se percebe e é percebido globalmente.

6 Metodologia

A abordagem metodológica inclui registros audiovisuais, se alinhando ao campo das *digital humanities* (*humanidades digitais*), que explora a intersecção entre as humanidades e a

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

computação. Neste espectro ganham espaço um filme de média ou longametragem (a decidir) e a coleta de dados por meio de um podcast temático, chamado *Ribeirinho Digital*, produzido nos estúdios ProHub, sediados na PUCRS.

O questionamento sobre “como entender tecnologias cada vez mais pessoais” e a importância da pesquisa aplicada para resolver “problemas que ainda não existem” ou “olhar em volta do problema”, de acordo com Negroponte (1995), também apontam para a necessidade de abordagens inovadoras na pesquisa, típicas da era digital. Então é proposta metodologia qualitativa, etnográfica e de pesquisa-ação com ênfase na interdisciplinaridade e na articulação do pensar e do fazer.

A cooperação e a reconstrução de sentido (Sodré, 2006) são bases metodológicas participativas e colaborativas adotadas na pesquisa. Além dessas, a pesquisa de campo será altamente requerida, devendo ser retomada - ou iniciada efetivamente, posto que sua base primária se deu ainda na fase de pré-projeto de doutoramento - tão logo concluídas as disciplinas presenciais, bem como ocorrerá junto a fontes primárias; também a pesquisa bibliográfica, com a devida revisão de literatura e a escritura da tese em si.

As organizações são vistas como sistemas culturais, simbólicos e imaginários que moldam o pensamento e o comportamento de seus membros. O imaginário é um repertório individual e coletivo de imagens, crucial para a formação de identidades. A distinção entre imaginário motor (criatividade) e imaginário enganador (que estabiliza a organização) será ferramenta analítica para o estudo das encantarias (Enriquez, 1997).

7 Breves considerações finais

O projeto, embora focado em uma cultura tradicional e local, está intrinsecamente ligado à cultura digital tecnológica por reconhecer a pervasividade da tecnologia no cotidiano - ubiquidade -, na formação da identidade - cidadão global -, na produção e disseminação de conhecimento - audiovisual, pesquisa -, e nos desafios e oportunidades que surgem da interação entre o tradicional e o digital.

Culturas se desenvolvem de maneiras complexas e intrínsecas a seu surgimento, permanência, aceitação, validação - ou não. Seja como se der seu florescimento, o aspecto comunicacional organizacional o integra de forma indelével, podendo enaltecê-lo ou subjugá-lo. E compreender as tramas que o compõem é fundamental do ponto de visto sócio-histórico.

Primariamente, as presentes linhas se inserem em um campo de estudos da comunicação que busca expandir suas fronteiras epistemológicas e metodológicas para

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

abranger a complexidade dos fenômenos sociais, a dimensão humana e afetiva da comunicação, a influência das tecnologias digitais na construção da realidade e a necessidade de perspectivas diferenciadas que valorizem saberes e experiências de forte valor cultural nichados, dignos de valorização endógena e exogenamente.

Referências

A DESCOBERTA DA AMAZÔNIA PELOS TURCOS ENCANTADOS. Direção: Luiz Arnaldo Campos. Produção de Célia Maracajá. Belém: DOC TV, 2005. 1 vídeo (longametragem). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kATYZK5Zp7M>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

ABRANTES, Débora Karyne da Silva; OLIVEIRA, Samir Adamoglu de; SILVA, Claudyvanne dos Santos Nascimento. **Constituição Comunicativa da Organização (CCO):** A Produção Científica Brasileira. In: ENCONTRO DA ANPAD, 46., 2022, Online. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 2022. Disponível em: <https://www.anpad.org.br>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002. Brugère, Fabianne. **A ética do cuidado.** Trad. Ercilene Vita. São Paulo: Editora Contracorrente, 2023. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86919>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

CAMPOS, Louise Rodrigues. **Saber fazer das(os) (sic) erveiras(os) (sic) no Ver-o-Peso:** contribuições à educação intercultural na Amazônia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2020.

CANDAU, V. M. F. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores:** desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 29 de mar. de 2024.

CARVALHO, Luciana; VAZ FILHO, Florêncio (orgs.). **Isso tudo é encantado:** histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos. Petrópolis: Vozes, 2023.

CASTRO, Fabio Fonseca. **Macrodinâmicas da comunicação midiática na Amazônia.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 8, n. 2, p. 435-445, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://boletimcn.museu-goeldi.br/bcnaturais/issue/view/29>. Acesso em: 12 de mar. de 2023.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **O lugar da geografia no entre-lugar do espaço turístico.** Uma viagem complexa que ainda continua. Rosa dos Ventos, Caxias do Sul, v. 1, n. 0, p. 2-13, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86919>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

CENI, J. C.; RESE, N. **Hermenêutica Ricoeuriana:** narratividade e a organização como comunic(ação). *Organicom*, 21(46), 53–64. 2024. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/organicom>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

ENRIQUEZ, Eugène. **A organização em análise.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86919>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

ESPÍRITO SANTO, Max; FAVACHO, Ailton. **Pajé Zé Piranha**: histórias de cura e encantaria no Marajó. 2. ed. Belém: Editora Cromos, 2021.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86926>. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

ROCHA JUNIOR, Edmar. Belém-Pará-Brasil. *In*: MOSAICO DE RAVENA. **Cave Canem** Belém-Pará-Brasil. Belém: Atração: 1992. (CD).

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. Cambridge: MIT Press, 2001. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86926>. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2001. Disponível em: <https://dokumen.pub/introducao-ao-pensamento-complexo.html>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida Digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86926>. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: São Paulo: Pontes Editores, 2012. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86919>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

PINTO, Renan Freitas. **A viagem das ideias**. Estudos Avançados. v. 19, p. 97-114, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000100007>. Acesso em: 04 de out. de 2023.

RHEINGOLD, Howard. **Howard Rheingold em Colaboração**. TED Talks, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d5s3Z0iesRM&t=25s>. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

RHEINGOLD, Howard. **Smart Mobs**: The Next Social Revolution. Cambridge: Basic Books, 2002. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86926>. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86919>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade; SILVA, Diego Windel da; AMORIM, Lidiane Ramirez de; FLORCZAK, Rosângela. **(Re)visitando a trajetória e as contratendências paradigmáticas da comunicação organizacional brasileira na contemporaneidade**. 2023. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86919>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86919>. Acesso em: 29 de jun. de 2025.

TURKLE, Sherry. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books, 2011. Disponível em: <https://moodle.pucrs.br/course/view.php?id=86926>. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

TURKLE, Sherry. *Conectados, mas sozinhos?* TED Talks, 2012. Disponível em: https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_connected_but_alone. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

POESIA MARGINAL, UMA POESIA ALTERNATIVA

Daniela Pedreira Aragão (SEDUC/MG)⁷³

Joel Cardoso (UFPA)⁷⁴

Campus Universitário de Bragança

Resumo: O artigo “Poesia marginal, uma poesia alternativa” aborda a questão desta modalidade poética que surgiu nos anos setenta como uma reação ao contexto ditatorial do período. A poesia consolidou-se como um contraponto, uma oposição e alternativas à poesia tradicional, tendo como principal suporte o mimeógrafo. Tratava-se de uma manufatura realizada longe do sistema tradicional das editoras. Ana Cristina César e Cacaso são dois pilares que trouxeram contribuições intelectuais para o fortalecimento da Poesia Marginal. O binômio arte e vida se concretizou no ideário da poesia marginal cujo cotidiano era tema constante dos poemas.

Palavras-chave: Cacaso. Poesia marginal. Geração mimeógrafo.

73 Pós-doutora em Estudos de Literatura-Diáspora, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutora em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC (2013) e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2003). Graduada em Letras pela UFJF (1999). É professora da SEDUC/MG. Suas pesquisas relacionam-se à Música Popular Brasileira e Poesia Brasileira. E-mail: danielaaragaompb@gmail.com.

74 Professor titular (UFPA). Graduado em Letras Português-Alemão (USP), em Pedagogia (USP); Mestre em Letras Teoria da Literatura (UFJF). Doutor em Letras e Literatura Brasileira (UNESP-S.J.Rio Preto/SP), Intersemiótica (Alemanha); Pós-Doutor em Artes (UFRJ/UFF). Orcid 0000-0003-4948-6462. Email: joelcardosos@uol.com.br.

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

Ao refletir sobre a literatura marginal, buscamos respaldo teórico no conceito de literatura como conjunto de expressões da sociedade por meio da arte da palavra.

Não consiste apenas numa herança, num conjunto cerrado e estático de textos inscritos no passado, mas apresenta-se antes como um ininterrupto processo histórico de produção de novos textos- processo este que implica necessariamente a existência de específicos mecanismos semióticos não alienáveis da esfera da historicidade e que se objetiva num conjunto aberto de textos, os quais não só podem representar, no momento histórico e que se objetiva num conjunto aberto de textos, os quais não só podem representar, no momento histórico do seu aparecimento, uma novidade e uma ruptura imprevisíveis em relação aos textos já conhecidos, mas podem ainda provocar modificações profundas nos textos até então produzidos, na medida em que propiciam, ou determinam novas leituras (Aguilar & Silva, 1991, p. 14).

Os anos 60 foram marcados por uma profunda efervescência cultural que atingiu todos os setores artísticos: era o momento em que os artistas começavam a se sentir aptos para desenvolver suas possibilidades criativas em prol de uma transformação social. Acreditava-se que a arte poderia ser utilizada como o mais eficiente instrumento de conscientização para a mudança de poder. O diálogo entre o intelectual e as massas se concretizaria na medida em que ele soubesse adaptar a sua linguagem à realidade do oprimido. Nesse sentido, os centros populares de cultura (CPCs) tiveram uma grande importância, pois fortaleceram a proposta engajada ao agregarem muitos artistas, produtores e intelectuais como José Celso Martinez Correa e Glauber Rocha, possibilitando a propagação de tais ideias.

A partir do golpe militar, de 1964 e, mais precisamente, após o advento do AI5, que ocorre em 1968, começa a se desestruturar toda a utopia revolucionária. Com o AI5 inicia-se a configuração de um novo quadro político, a censura imposta pelo ato introduz uma atmosfera opressiva, preenchida pelo predomínio da suspeita e do medo. O governo militar, caracterizado pelo autoritarismo e pela rigidez, freia drasticamente o salto participante dos artistas engajados, diluindo os sonhos de transformação social.

Passa o fruidor a ser um cidadão de pensamentos e sensações amputados, mal informado quanto a problemas estéticos, sociais, políticos e econômicos; fica desatualizado com relação ao seu colega de outros países do mundo; fica, enfim, desvencilhando desse lugar e tempo de contemplação e reflexão que é o lugar e o tempo da obra de arte no nosso mundo contemporâneo (Santiago, 1982, p. 51).

A poesia marginal floresce na década de 70, momento em que a intelectualidade vive um período atravessado por uma profusão de incertezas e indefinições, ante a ruína dos ideais transformadores que impulsionaram as “cabeças pensantes” na década anterior.

A falência dos ideais revolucionários da arte desloca o debate político para uma nova direção, a preocupação social passa a ser revertida para um questionamento vivenciado no plano individual. Sob a influência dos ideais da contracultura, a juventude começa a experimentar novidades de um comportamento alternativo ao sistema; as viagens se realizam na esfera interior, as drogas e a liberação sexual demonstram a ânsia de viver à margem.

É por essa época que começa a chegar ao país a informação da contracultura, colocando em debate as preocupações com o uso de drogas, a psicanálise, o corpo, o rock, os circuitos alternativos, jornais underground, discos piratas etc. A informação que ainda há pouco era Pound, Mallarmé, Joyce etc - o paideuma concretista passa a integrar os poetas beats norte- americanos dos anos 60 (principalmente Allan Ginsberg e Lawrence Ferlinghetti) e autores como McLuhan, Marcuse, Watts, Norman Mailer etc. Também o eixo das viagens internacionais desloca-se para os Estados Unidos, onde Nova York aparece para os intelectuais como o grande centro de informações. Na Europa, Londres passa a ser preferida em relação a Paris. São, Nova York e Londres, os dois templos da contracultura, do rock, da movimentação cultural jovem, os referenciais modernos de uma nova atitude que se configurava (Hollanda, 1980, p. 63).

2 A irreverência tropicalista dos anos 60

No Brasil, em fins dos anos 60, o movimento tropicalista foi de fundamental importância para a assimilação dos valores da contracultura. Liderados pelos baianos Gilberto Gil e Caetano Veloso, explicitou a descrença nos ideais revolucionários da arte engajada e contrapôs os aspectos arcaicos e modernos da cultura brasileira. Através de composições que exploravam uma atitude ousada e transgressora, questionaram o conceito de cultura nacional. Os tropicalistas primaram pelo trabalho com canções de caráter crítico e dessacralizante, misturaram os “extremos culturais”, as influências estrangeiras e a cultura de massa.

O universal e o múltiplo dos espaços modernos foram explorados pelo Tropicalismo, que procurou transcender o âmbito da música popular. Sob a inspiração antropofágica, os baianos reuniram elementos diversos da cultura brasileira, colocando em evidência as inúmeras contradições históricas, ideológicas e artísticas de nossa cultura. De acordo com Caetano Veloso, o Tropicalismo procurou retornar a linha evolutiva iniciada pela Bossa Nova, que se encontrava oscilante entre a tradição e a modernidade. A MPB se tornou um reduto onde coexistiam arcaicos sambas e sofisticadas harmonias modernas.

Só a retomada da linha evolutiva pode nos dar uma organicidade para selecionar e ter um julgamento da criação. Dizer que samba só se faz com frigideira, tamborim e um violão sem sétimas e nonas não resolve o problema. Paulinho da Viola me falou que há alguns dias da sua necessidade de incluir contrabaixo e bateria em seus discos. Tenho certeza de que se puder levar essa necessidade ao fato, ele terá contrabaixo, violino, trompa, sétimas, nonas e tem samba. Aliás João Gilberto para mim é exatamente o momento em que isto aconteceu: a informação da modernidade musical utilizada na recriação, na renovação, no dar-um-passo-à-frente, da música popular brasileira (*apud* Veloso Campos, 1993, p. 63).

O Tropicalismo, a seu modo, representou um impulso em direção à modernização da MPB. Através do recurso da carnavalização, os tropicalistas denunciaram o quadro de subdesenvolvimento em que se encontrava a sociedade brasileira.

A inserção da estética Kitsch traduzia o apelo ao sentimentalismo típico da cultura popular, em que o elemento “cafona” invadia a cena musical visando demonstrar o estágio de atraso-social. A canção tropicalista “Lindonéia”, inspirada em quadro de Rubens Gerchman demonstra o humor numa visão carnavalizada, retratada na personagem Lindonéia, fera, desaparecida, mas ao mesmo tempo símbolo do amor que remete à frase feita “a solidão vai me matar de dor”.

Na frente do espelho
Sem que ninguém a visse
Miss
Linda feia
Lindonéia
desaparecida

despedaçados atropelados
cachorros mortos nas ruas
policiais vigiando
o sol batendo nas frutas
sangrando
(ai meu amor
a solidão vai me matar de
dor)

lindonéia
cor parda frutas na feira
Lindonéia solteira Lindonéia
Domingo segunda-feira

Lindonéia desaparecida
Na igreja no andor

Lindonéia desaparecida
na preguiça, no progresso
Lindonéia desaparecida

nas paradas de sucesso
 (ai meu amor
 a solidão vai me matar de dor)
 (*apud* Veloso; Gil, 1979, p. 112).

3 Anos 70 e a poesia marginal

Na década de 70 a poesia marginal de certa maneira herda do Tropicalismo características como a valorização das experiências do desbunde, de um viver alternativo. A poesia é denominada marginal especialmente devido ao fato de não se enquadrar nos padrões tradicionais da publicação e circulação do livro. Concebida num esquema alternativo ao circuito oficial das editoras, privilegiou a utilização de recursos artesanais que faziam contraponto à tecnologia convencional.

Essa produção de caráter artesanal favoreceu o aparecimento de vários trabalhos que se destacaram pela heterogeneidade. A facilidade com que se podia produzir um poema nos moldes marginais fez com que muitos amadores se sentissem poetas, estimulados pela euforia do momento. Em virtude da irregularidade da produção poética marginal, alguns críticos passaram a chamá-la de “lixeratura”, uma literatura feita muito mais com o lixo do que com o luxo.

O final dos anos 60 e início dos 70 viram surgir uma série de publicações que apresentavam particularidades bem significativas. As pessoas responsáveis por sua produção não necessariamente se pensavam enquanto “produtores literários” e talvez se sentissem mais fascinadas pela facilidade com que, valendo-se de um mimeógrafo, era possível reproduzir em grande número e baixo custo o seu próprio trabalho e o de amigos. Estes livros – e aí a palavra livro engloba desde livros “de fato” até envelopes contendo folhas soltas, ou mesmo outros objetos com as mais diferentes formas e apresentando desde textos e fotos ou desenhos até conteúdos os mais diferentes – apresentavam um forte caráter de improviso e precariedade (Messeder, 1981, p. 37-38).

4 Irreverência, ironia e inovação: o caso Cacaso.

Cacaso um dos principais poetas e articuladores da poesia marginal, analisa o problema de caráter artesanal na concepção do poema ao elaborar um consistente ensaio que comenta a produção de um companheiro de geração, Chacal. Aponta o anacronismo na realização de um poema em moldes ultrapassados numa época em que já se convivia com um considerável avanço tecnológico, que permitia o uso de técnicas modernas de editoração gráfica.

Os livros de Chacal apresentam, de imediato, qualquer coisa de o, em desacordo com os padrões do tempo. Na era do designer e do planejamento,

quando a tecnologia aplicada ao acabamento e à difusão do livro tem na sua retaguarda o amparo firme do cálculo e do interesse econômico, deparamos com esses livrinhos de aspecto precário, cheios de resíduos românticos e artesanais. Um entendido em mercadologia e publicidade que desse de cara numa esquina com o livro Muito prazer seria capaz de exclamar surpresa: “Mas isso não é mercadoria”! Essas publicações, com ar de coisa improvisada, feitas por amadores e com poucos recursos, em tiragens mínimas que são passadas de mão em mão, ilustram e apontam para a dinâmica de um grave problema sobretudo se for estreante, e mais ainda se for poeta, o direito de ter seu trabalho editado e distribuído em condições normais (Brito, 1997, p. 18).

É importante ressaltar que a marginalidade se apresentou sob duas formas entre os poetas: alguns, pela impossibilidade de aceitação no mercado oficial, encontraram como única saída experiência alternativa; outros, por mera opção, consideraram o “correr paralelo” mais enriquecedor, pois permitia maior liberdade criativa. O escritor independente não precisaria mais se submeter às regras e imposições dos editores e estaria, portanto, livre para escrever aquilo que pensasse e desejasse sem pudor ou rédeas.

A permanência na marginalidade não consistiu numa oposição radical ao sistema, visto que não possuía um caráter combativo, como acontecia na arte engajada da década anterior. A poesia marginal refletiu bastante a experiência individual dos poetas e consequentemente evidenciou um aspecto marcadamente intimista.

Marginal aí não no sentido de “estar fora da sociedade”, mas numa posição de oposição frente à ordem estabelecida, de certa forma específica. Especificidade esta que se expressaria na própria postura deste grupo frente à mesma ordem estabelecida; uma postura que não privilegiaria o embate entre, p.ex, os valores do grupo e aqueles dominantes mas, ao contrário, atuaria mais na base do “correr paralelo”, estando de certa forma num “outro circuito” (Messenger, 1981, p. 50).

Carlos Alberto Messeder em *Retrato de Época* (1981), argumenta que a poesia marginal pode ser compreendida como um exercício de politização que se estende pelas vias do cotidiano. As grandes questões que movimentaram a fase engajada são desviadas para as pequenas interferências no cotidiano das pessoas. O poeta marginal utiliza como elemento de inspiração os acontecimentos do dia-a-dia, constrói poemas que valorizam uma dicção simples, em que predomina a linguagem coloquial: “a grande novidade desse poema, e também sua maior força, vinha no deslocamento de eixo da crítica social que passava a se atualizar na experiência individual, no sentimento, na subjetividade” (Hollanda, 2000, p. 187).

A poesia marginal é feita de descobertas. A descoberta de que o texto poético, o ato lírico da escrita supera os velhos discursos políticos de projetos culturais e espraia uma nova

identificação literária irônica e cosmopolita. De seus requisitos técnicos e de sua forma artística configura-se a temática autobiográfica com registros de subjetivismo, irreverência, coloquialidade, humor e simplicidade vocabular.

Ao lado da inovação gráfica e estilística, a poesia marginal busca sensibilizar o leitor para uma experiência desprovida de aparatos industriais, restaurando a espontaneidade, a poesia-minuto e despersonalizando as poéticas construtivas até então dominantes.

Sob o impulso de antagonismo cultural, a poesia ressuscita o espírito antiburguês e instaura o “novo”, libertando-se dos valores morais, das repressões, como se no âmago dessa produção literária estivesse a força para enfrentar o autoritarismo.

5 Outros nomes... outros novos contextos

Poesia
Eu não te escrevo
Eu te
Vivo
E viva nós!
(Brito, 2002, p. 55).

A proximidade arte/vida é a grande questão que perpassa a poesia marginal, pois a vida se mescla à criação, e o poeta transpõe para a poesia pequenos flashes captados em instantes do cotidiano, como as relações amorosas, a experiência com as drogas, a vivência do corpo, privilegiando mais a sensação do que o elaborado exercício reflexivo.

A carga de humor e ironia que eleva positivamente a poesia marginal serve como uma espécie de escudo, que visa aliviar o desconforto e a angústia vividas em um momento de forte repressão política. Como reação ao silenciamento imposto pela censura, distribui alegria, leveza e se desnuda dos valores morais. Frases soltas, versos sintéticos ressaltam o caráter lúdico e descontraído dessa criação.

O processo ditatorial favoreceu a queda do nível qualitativo da arte. Todo o percurso de aprimoramento e amadurecimento intelectual que os artistas vinham traçando no período pré-AI5 foi rompido, restando apenas uma sensação de vácuo, um vazio cultural. O problema se amplia para uma sensação de insuficiência experimentada em várias instâncias da vida cotidiana, e é redimensionado na forma com que os poetas revelam uma atitude de total descompromisso em relação aos vínculos burocráticos e institucionais.

Em “os sobreviventes”, Caio Fernando Abreu demonstra o problema do vazio, que resulta em profundo desencanto e melancolia. Nenhuma esfera da existência escapa dessa

sensação de ressaca incurável, dessa dor que invade o corpo e a mente, tormento incessante em que o indivíduo não vislumbra saída. Nesse conto, o autor convida o leitor para lê-lo ao som de Ângela Rô Rô, cantora e compositora que encarna a transgressão. Caio dá voz a dois sobreviventes das euforias, descobertas e frustrações do desbunde. O tom de revolta e decepção do conto imprime o sentimento de fracasso daqueles que viram obrigados, após o fim do sonho, a se integrar a uma realidade tecnicista e pragmática.

Ai que gracinha nossos livrinhos de Marx, depois Marcuse, depois Reich, depois Castañeda, depois Laing embaixo do braço, aqueles sonhos nas cabecinhas idiotas, bolsas na Sorbonne, chá com Simone e Jean Paul Sartre nos 50, em Paris; 60 em Londres ouvindo *here comes yhe Sun, little Darling*; 70 em Nova York dançando disco *music* no estúdio 54; 80 a gente aqui, mastigando essa coisa porca sem conseguir engolir nem cuspir fora nem esquecer esse gosto azedo na boca. Já li tudo, cara, já tentei macrobiótica psicanálise drogas, acupuntura suicídio ioga dança natação Cooper astrologia patins marxismo candomblé boate *gay* ecologia, sobrou só esse nó no peito, agora o que? (Abreu, 1987, p. 17).

6 Política e contestação

O desencanto com a situação política do país leva os poetas a se desviarem de seus projetos profissionais. Alguns se recusaram a entrar na universidade, pois consideravam-na um espaço cerceador, castrador de ideias e, de certa forma, um órgão também a serviço do poder. O caráter dessacralizante da poesia marginal é evidenciado na maneira como os seus poetas ironizavam o conhecimento acadêmico. Cacaso desconstrói a consagrada instituição das letras no país, lugar em que se reuniam grandes escritores para tomar o chá da tarde à moda inglesa e conversar sobre literatura e arte em geral.

Academia Brasileira de Letras de
Fôrma
Academia Brasileira de Letras de
Câmbio
(Brito, 2002 p. 25).

Uma crítica aguçada ao universo acadêmico, ao papel do intelectual e à cultura bacharelesca se infiltrava em vários poemas marginais Poetas e estudantes universitários, estimulados pelo clima de descrença da época, questionavam o valor da linguagem e assumiam uma postura antiintelectualista. Paulo Leminski, embora não seja considerado um poeta marginal “ortodoxo”, ilustra com eficácia o espírito dessa época.

Leminski parece ter curtido saborosamente os aspectos sadiamente “irresponsáveis” de sua geração. Segundo ele mesmo, abandonou o curso de Direito no segundo ano e o de Letras no primeiro ano várias vezes. Morou em comunidade e sobreviveu como professor de redação e história em cursinhos pré-vestibulares de Curitiba (Góes & Marins, 20001, p. 11).

7 Quebrando a hegemonia masculina: uma refinada voz feminina... outros vieses

O questionamento da função do interlocutor na sociedade aparece mais nitidamente nos poetas que possuem um saber consistente, como é o caso de Ana Cristina César. Ana Cristina em seu curto período de vida fundiu um substancial conhecimento teórico ao despojamento dos registros captados nas experiências do cotidiano. Sua produção poética privilegiou o mergulho introspectivo, a escrita em estado de tensão permanente. As inquietações vivenciadas num momento de forte repressão política eram acentuadas por sua angústia existencial. O universo feminino era descortinado simultaneamente com delicadeza e agressividade. De forma explícita ou sutilmente nas entrelinhas, Ana questionava a posição da mulher na sociedade moderna.

Do que falam essas mulheres? O livrinho de 33 páginas cor-de-rosa de Ana Cristina pode servir de roteiro para alguns palpites. Em princípio *Luvas de Pelica* é um diário de viagem. Ora, o que se espera do gênero é exatamente uma sucessão de descobertas, aquisições, movimento. Ao contrário, o diário cor-de-rosa nos oferece o relato inverso. O que parece interessar aqui é precisamente o não ir, o ficar, o voltar e o exercício obsessivo de escrever inúmeras cartas para o ponto de partida, a empenhadíssima construção de um escrever inúmeras cartas para o ponto de partida, a empenhadíssima construção de um espaço silencioso, em vez da conquista e exploração do mundo. Todos os estigmas femininos, tabus para o feminismo, sustentam e informam esse discurso, a extrema subjetivação desse diário, a interioridade da correspondência, a impressão de confinamento. Uma percepção que procura atentamente a imobilidade. Segredo. Uma sensibilidade ao mesmo tempo lúcida e acuada. Permitam-me o entusiasmo, mas trata-se de peça rara de ourives indiscreto (Hollanda, 2000, p. 199-200).

Num momento em que a discussão sobre a mulher ganhava respaldo na ordem social, Ana Cristina tematizou a questão da emancipação feminina. O tradicional modelo da mulher dependente, limitada ao pequeno mundo doméstico, no papel de serviçal do lar, passava a ser substituído pela mulher que começava a assumir seus desejos mais recônditos.

A uma mulher que intenta viver na situação com lucidez e autenticidade não sobra senão o recorrer a um orgulho estóico. Como depende de tudo e todos, só pode conhecer uma liberdade toda interior, logo abstrata; recusa os princípios e valores convencionais, julga, interroga e assim escapa da escravidão conjugal (Beauvoir, 1980, p. 239).

A proximidade arte/vida em seus poemas se intensificava através da exploração da estética fragmentária. Poemas curtos, pequenos registros, anotações, confissões, que transmitiam intencionalmente ao leitor a noção de um diário devassado. A escrita de caráter autobiográfico registrava as impressões de uma mulher que se dissipava em outras. No livro A

teus pés, afirma: “sou fiel aos acontecimentos autobiográficos/ mais do que fiel, oh, tão presa” (Cesar, 1993, p. 9).

Um dos temas em destaque na poesia marginal foi a questão da liberdade sexual, uma liberdade que se afirmava principalmente pela oportunidade de experimentar todos os tipos de relação. A homossexualidade não era considerada um tabu; podia-se transitar entre relacionamentos com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto sem a obrigação de ter que assumir qualquer escolha. Nos poemas de Ana Cristina César, as sexualidades difusas se esbarravam: a novidade da primeira relação sexual, as decepções com relacionamentos amorosos desfeitos, a solidão das paixões irrealizadas e o desejo de se sentir feliz com um amor do mesmo sexo.

Ontem na recepção virei inadvertidamente a cabeça contra o beijo de saudação de Antônio. Senti na nuca o bafo seco do susto. Não havia como desfazer o engano. Sorrimos o resto da noite. Falo o tempo todo em mim. Não deixo Antônio abrir sua boca de lagarta beijando para sempre o ar. Na saída nos beijamos de acordo, dos dois lados. Aguardo crise aguda de remorsos (Cesar, 1993, p. 66).

Contudo, a crítica literária contemporânea define o texto de Ana como excêntrico em relação à poesia marginal. A sofisticação de seu trabalho se distingue da dicção intencionalmente antiliterária e formalmente simples de poetas, como Chacal. Ela transcendia o estereótipo marginal, pois sua consciência da linguagem é intensa, e o contínuo exercício de construção e desconstrução do texto aparece no uso frequente de recursos metalinguísticos.

Ana desenvolveu desde cedo e ao longo de anos uma fina reflexão sobre a natureza do literário, o que explica o grau de maturidade atingido por seu texto. E é por aí que vamos ressitua-la como parte de uma geração. Geração intelectual, não apenas poética. Pois Ana manteve sempre uma relação reflexiva com sua própria poesia. Ela não foi simplesmente mais uma fazedora de versos. Foi uma poeta-que-pensa. Uma poeta crítica. Uma jovem intelectual nas condições brasileiras dos anos 70 (Moriconi, 1996, p. 13).

Cacaso e Ana mantiveram um enriquecedor diálogo intelectual, discutiam as novidades das próprias produções, como também as criações dos colegas ditos marginais. Cacaso revelou-se um atento e minucioso leitor da poesia de Ana Cristina César e foi responsável pela classificação em dois estilos de sua poesia: considerava que a poesia alternava métodos de construção, o lado lúdico da criação, denominado por ela mesma como “brincadeira” (constatada na escrita mais despojada dos registros confessionais em forma de diário) e o lado mais torturante se confirmava no inesgotável exercício com as possibilidades da linguagem. Na ocasião da morte da amiga, Cacaso registrou em seu diário, uma espécie

desabafo. Traçou um profundo perfil da poeta, em que demonstrou como a princípio ele não se identificava com a escrita altiva e destituída de “cor local”.

Ana Cristina escrevia nas entrelinhas. Dizia mais pelo que deixava de dizer do que pelo que efetivamente dizia. Me enjoava também a falta de enraizamento na matéria brasileira. Parecia uma escritora sem pátria, etérea, muito construída. Depois compreendi melhor sua atitude, seu universo de preocupações, sua consistência. [...] Sua criação era muito especial dentro da produção recente, era uma espécie de escritora inglesa no Brasil. Ironia fina, transparente, com um erotismo sutil. Um erotismo do mundo mental, algo semelhante ao processo de Machado de Assis (Anexo 1- Diário 2/11/83).

Cacaso, na atuação em coleções independentes como *Frenesi* e *Vida de artista*, exerceu o papel de crítico de poetas marginais. Frenesi representou um significativo avanço no sentido de institucionalização da produção, pois marcou a passagem da realização isolada, esporádica e anárquica do mimeógrafo, para uma produção mais singular, e organizada em esquema coletivo. Essa coleção reuniu cinco autores com propostas de trabalho distintas: de Roberto Schwarz, *Corações veteranos*, de Cacaso, *Grupo Escolar*, de Geraldo Carneiro, *Na busca do sete-estrela*, de João Carlos Pádua, *Motor*, e de Chico Alvim, *Passatempo*.

8 Chico Alvim... outras percepções

Na obra de Chico Alvim detecta-se a tensão entre vida e produção literária. Seus poemas demonstram um elaborado lirismo, acrescido de um clima de permanente angústia. A sensação de impotência e aprisionamento diante do contexto político opressivo é dimensionada através do olhar que focaliza pequenos universos particulares. A valorização da experiência individual, neste caso, não implica um exacerbado autocentrismo, mas expressa

[...] a clara percepção da dimensão coletiva que marca todo comportamento individual, pessoal, isto é, seu caráter de expressão “por excelência” do social na medida em que é ali que o social aparece investido de sentimentos, de desejos, enfim, de toda uma carga de sentido efetivamente vivenciada (Messeder, 1981 p. 171).

A metáfora do “*corredor*” persegue muitos textos. Num labirinto, a pessoa procura desesperadamente encontrar uma saída. Do mesmo modo, o poeta experimenta uma sensação claustrofóbica apreendida pela angústia. O labirinto é uma alegoria da prisão onde indivíduos solitários e perdidos possuem um sentimento de vazio que se amplia para espaços interiores e exteriores.

Você vê, esta cidade é um labirinto
Um corredor comprido e estreito
(Um gato atrás de um rato

Um prato de jiló sem molho)
 É preciso encontrar uma explicação
 In dúbio contra reo
 Microfones
 (Alvim *apud* Messeder, 1981, p.169)

Um corredor enorme
 Este que vejo todos caminhando
 Que todos me vêem caminhando

Um enorme corredor enorme
 Este que tanta gente caminha
 Eu todos caminham [...]
 (Alvim *apud* Messeder, 1981, p. 70).

O labirinto descrito pelo poeta Chico Alvim nos permite a associação com o imaginário borgiano. Nas obras de Jorge Luis Borges, o labirinto aparece com frequência em nível temático e estrutural. No conto “*O imortal*”, o autor recria, literariamente em forma labiríntica, a arquitetura das cidades modernas. Cidades que pairam entre as fronteiras da realidade e do sonho, espaços de confinamento e solidão que intensificam o processo de isolamento e desumanização.

Um labirinto é uma casa edificada para confundir os homens; sua arquitetura, pródiga de simetrias, está subordinada a esse fim. No palácio que imperfeitamente explorei, a arquitetura carecia de fim. Abundavam o corredor sem saída, a alta janela inalcançável, a porta aparatosa que dava para uma cela ou para um poço, as inacreditáveis escadas inversas, com os degraus e a balaustrada para baixo. Outras, aderidas aereamente ao costado de um muro monumental, morriam sem chegar a nenhuma parte, no fim de dois ou três giros, na treva superior das cúpulas. Não sei se todos os exemplares que enumerei são literais; sei que durante muitos anos infestaram meus pesadelos (Borges, 1985, p. 7-8).

No ensaio “*26 poetas hoje*”, Cacaso ressalta a importância da plasticidade na obra de Chico Alvim “[...] esta poesia nos revela uma extraordinária sensibilidade plástica, de que é exemplo o poema “*Pássaros que são pedras*”, todo voltado para uma configuração sensível da imagem [...] (Brito, 1997, p. 49). O poeta trabalha com um jogo de cores e formas, o apelo aos sentidos, e a atitude contemplativa diante das múltiplas imagens que se sucedem colocam-no em harmonia com a natureza. No poema “*Argila*”, Chico Alvim explora possibilidades cromáticas ao criar um quadro luminoso em que o tom etéreo relembra a estética simbolista.

Vejo a tarde através da vidraça
 Nuvens branco-cinza contra um céu azul claro
 Ocre dos pequenos cones de barro que encimam as chaminés
 Gradação de cinza nos tetos de ardósia
 Imutável como um dos quadros da sala

A tarde se faz alterar pelo tempo
Em nuvens que já não são as mesmas
Numa diversa luz

Encostei meu ombro naquele céu turvo e terno
O lago as estrelas molhavam-se
Sussurravam que meu abraço
Contivera a terra inteira e os ares.
(*apud* Messeder, 1981, p. 172).

A coleção Vida de artista revelou uma versatilidade maior do que Frenesi e publicou os poetas Cacaso, Luis Olavo Fontes, Eudoro Augusto, Chacal e Carlos Saldanha. A concepção foi de Cacaso: um simples carimbo de um balão onde se podia ler a expressão “Vida de artista”. Enquanto Frenesi impôs um número de participantes devido à facilidade de recursos tipográficos. A utilização de carimbo possibilitou até mesmo a entrada de livros que não foram realizados especificamente para a coleção, mas que obedeciam aos seus pressupostos.

Chacal lançou pela coleção o livro América, que, ao contrário dos anteriores, não é voltado para uma atitude de ataque à moral e aos costumes. Nota-se nesta obra um certo amadurecimento do autor, que abandona um pouco a postura autocentrada para dar lugar a uma reflexão de caráter mais abrangente. Como ilustra o próprio título, o poeta apresenta a América como tema principal.

améric amen
mi ensinou a ser assim
antropofágico pagão
um fauno de calça Lee

américa amen
palavras
palas
palavreados [...]
(*apud* Messeder, 1981, p. 304).

9 Concluindo, sem, no entanto, concluir

Embora as questões políticas mereçam destaque em América, Chacal não exclui o apurado exercício metalingüístico. O trabalho com a palavra e suas múltiplas possibilidades “uma/palavra/escrita é uma/ palavra não dita é uma/ palavra maldita é uma palavra/gravada como gravata que é uma palavra/ gaiata como goiabada que é uma palavra gostosa” (*apud* Messeder, p. 306), abre o espaço também para discussão sobre a importância do próprio poeta. O poeta, descrito por Chacal, pode ser compreendido como uma espécie de auto-

retrato, servindo-se dos recursos da ironia e do ludismo e mostra, com um certo ar neo-romântico nostálgico, a vida solitária de um artista.

Quem quer saber de um poeta na idade do rock
Um cara que se cobre de pena e letras lentas
Que passa sábado à noite embriagado
Chorando que nem criança a solidão

Quem quer saber de namoro na idade do pó
Um romance romântico de cuba
Cheio de dúvidas e desvarios
Tal a balada de Neil Sedaka

Quem quer saber de mim na cidade do arrepio
Um poeta sem eira nem beira dum calipso neurótico
Um Orfeu fudido sem ficha nem ninguém pra ligar
Num dos 527 orelhões dessa cidade vazia.
(*apud* Messeder, 1981, p. 305).

É oportuno lembrar que o significado de “ser literário” advém do sentido dado pela crítica especializada da produção poética dessa época, que considerava a poesia marginal como “poesia menor”, devido ao pouco refinamento na elaboração dos versos. Neste sentido, a imagem da poesia marginal traz a palavra da geração, de uma dicção poética que reflete a espontaneidade de um tempo e destila na memória que “um dia nos lembraremos deste tempo se lembrança/houver/ que estivemos nesta sala que algumas vezes nos/ tocamos/éramos mais felizes mais moços/ um dia levaremos deste tempo se levar/houver.” (Brito, 2002, p. 13).

Referências

- ABREU, Caio Fernando. “**Os sobreviventes**”. In: *Morangos Mofados*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3ª ed. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Vol. 2. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.
- BORGES, Jorge Luis. *O Aleph*. 5ª ed. Trad. Flávio José Cardoso, Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- BRITO, Antônio Carlos Ferreira de. *Não quero prosa*. (Org. Vilma Âreas). São Paulo: UNICAMP, Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- BRITO, Antônio Carlos Ferreira de. *Mar de mineiro*. Rio de Janeiro: Grafit gráfica e impressos LTDA.
- BRITO, Antônio Carlos Ferreira de. *Lero Lero*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.
- CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- CÉSAR, Ana Cristina. *A teus pés*. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- FAVARETTO. *Tropicália – alegoria-alegria*. São Paulo: Kairós, 1979.
- GÓES e Marins, Álvaro. “**Labirinto sem limites**”. In: Góes, Fred e Marins, Álvaro (seleção). *Paulo Leminski, melhores poemas*. 5ª ed. São Paulo: Global, 2001.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem*. 3ª ed. Rio de Janeiro; Rocco, 1992.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *26 poetas hoje*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Cultura em trânsito*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- MORICONI, Ítalo. *Ana Cristina César – o sangue de uma poeta*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *Retrato de época – poesia marginal – anos 70*. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.
- ROUGEMONT, Denis de. *História do amor no ocidente*. Trad. Paulo Brandi e Ethel Brandi. 2ª ed. São Paulo: Ediouro, 2003.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). *MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA*. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR: O ENSINO DA MÚSICA POR MEIO DA PRÁTICA PERCUSSIVA (UM RELATO DE EXPERIÊNCIA)

Giselly da Silva Barros⁷⁵

Joel Cardoso⁷⁶

Resumo: Este relato de experiência, um trabalho de educação musical, consiste na criação de instrumentos musicais percussivos feitos de materiais reutilizáveis com o objetivo de dar oportunidades aos alunos a um processo de construção e do ensino dos instrumentos musicais percussivos por meio de materiais reutilizáveis. O que iria para o lixo, transformamos em instrumentos musicais. Desta forma, preservamos o meio ambiente promovendo uma cultura sustentável. Paralelamente, investigamos também as contribuições a respeito da música no processo de ensino aprendizagem no contexto da educação básica. E para alcançarmos o objetivo proposto, adotamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram os alunos do Ciclo I 3º ano, com idade entre 8 anos e 9 anos de uma turma com 29 crianças. E o *lôcus* da nossa intervenção foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Solerno Moreira, localizada na Rua Universal nº 127, Bairro Montese. A escola está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belém, e agrega alunos do ensino fundamental Ciclo I e II. Como referencial teórico, embasamo-nos em diversos autores, entre eles, Keith SWANWICK, Marisa Trench de Oliveira FONTERRADA, Maura PENNA.

Palavras-chave: Confecção Instrumentos de Percussão. Educação Musical. Educação Básica.

75 Professora efetiva da SEMEC (Belém, PA), mestra em Artes (UFPA), especialista em Educação Inclusiva (UEPA), graduada em Educação Artística – Habilitação em Música (UEPA), gisellybarros79@gmail.com.

76 Professor titular: UFPA, doutor em Literatura Brasileira (UNESP-SJRP-SP) e Intersemiótica (Munique, Alemanha), mestre em Teoria da Literatura (UFJF-MG), graduado em Letras, Pedagogia (USP) e Direito.

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

Batuque brasileiro
Na roda tem pandeiro
Bate meu coração
No ritmo da canção

Dom La Nena.⁷⁷

O ensino da música, por muitos anos, ficou restrito a escolas especializadas e o seu acesso a famílias com maior poder aquisitivo. Entretanto, com a Lei nº 11.769/2008⁷⁸ tornou-se obrigatório o ensino de música no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares do Brasil. Assim, a educação musical disponibilizada nas escolas possibilitou que mais pessoas tivessem o direito do contato com a música. A música precisa fazer sentido ao aluno. No entanto, para que isso ocorra é necessário que nas escolas públicas tenham professores com formação em música, que possam ter espaços adequados e materiais que permitam a fruição e eficácia da aula de música.

Entretanto, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas, a realidade que vivenciamos é dura. O investimento em material nas escolas públicas é extremamente baixo ou nenhum. Cabe ao professor de música criar estratégias para que de fato a educação musical possa acontecer na sala de aula, ou seja, criar meios ou possibilidades para o acesso à educação musical é uma saída.

Penna (2015, p. 39-40) relata que

[...] as escolas dos bairros periféricos – de um modo geral as destinadas às classes subalternas – dispõem muitas vezes de condições de ensino mais precárias (equipamentos, profissionais, etc.), onde justamente seriam necessários os melhores recursos, já que os alunos desses estabelecimentos não dispõem normalmente, em seu ambiente familiar, de condições favoráveis a um bom desempenho escolar, ou que possam promover uma disposição durável para a prática cultural (nos termos em que a escola irá exigir).

Neste sentido, propusemos a criação de instrumentos percussivos feitos de materiais reutilizáveis aos alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Solerno Moreira, para que, juntos, todos nós tenhamos direito e acesso a um ensino da música

⁷⁷ Dom La Nena (Porto Alegre - RS, Brasil em 1989) é violoncelista, compositora e cantora franco-brasileira. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dom_La_Nena#cite_ref-1 Acesso em: 17 agosto 2024.

⁷⁸ Lei nº 11.769/2008 que altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), consultada em 17/10/2023, e disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153>.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

que se harmonizasse com a nossa realidade. Partimos do seguinte pensamento: se não temos instrumento musical, então vamos criá-los, concebê-los, confeccioná-los.

Tomamos como base a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que se refere aos objetos de conhecimento e habilidades da unidade temática de música, mais especificamente o tópico que fala sobre materialidade:

Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados (Brasil, 2018, p. 203).

Assim, tomamos, além do corpo, cabos de vassoura, garrafas pet, meios disponíveis que pudessem ser utilizados para implementar o ensino da música para crianças de escola pública. Transformar esses materiais em instrumentos musicais percussivos junto com os alunos foi tanto uma experiência musical como também ambiental.

A música é importante para a vida e para o crescimento do ser humano. Com ela a criança, por exemplo, desenvolve o senso crítico, a comunicação, a expressão e a afetividade. E ainda experiencia o fazer artístico de maneira natural através de suas próprias experiências no cotidiano da sala de aula.

Rosa (2022, p. 68-69) afirma que

a música promove a atenção, a concentração, a memória, a imaginação, a criatividade, a percepção, a direção, a espacialidade, a ordenação sequencial, o desenvolvimento do sistema motor (cantar, tocar), o pensamento superior (raciocínio lógico), o entendimento do sistema social, a audição, a afetividade e a estética; portanto, a linguagem musical desenvolve as capacidades musicais de reprodução, identificação, discriminação, classificação, ordenação (escalas e modos), execução, percepção, apreciação, memorização, improvisação, criação, compreensão de estilos, gêneros e estruturas etc.

A prática da educação musical nas escolas traz grandes benefícios para o desenvolvimento dos alunos. Com ela, é possível fazer com que o indivíduo seja capaz de se apropriar criticamente das variadas manifestações musicais e se desenvolva socialmente. Tendo isso tudo em mente, pensamos em sensibilizar musicalmente nossos discentes, estimulando-os, provocando-os, para que se expressassem de forma livre, prazerosa e significativa. Trazer para o dia a dia de cada criança, de cada estudante uma transformação no que tange ao seu desenvolvimento de modo geral através da música é primordial.

A educação musical, no que se refere ao processo de musicalização, no Ensino Fundamental Menor não é mero enfeite para momentos pontuais dentro do calendário escolar.

“A música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social” (Penna, 2015, p. 49). É importante fazer com que o aluno se sinta pertencente em *lócus*, ou seja, é necessário que o estudante se reconheça como sujeito atuante durante o processo de musicalização. Trazer práticas e contextos que façam parte do ambiente escolar, da vida social e da infância é um grande começo, pois assim ele além do sentimento de pertencimento também terá prazer em todo o processo de ensino-aprendizagem musical.

Conforme Rosa (2022, p. 70) “a música por si só produz afetividade, ou seja, é capaz de provocar emoções, sentimentos, estado de espírito, comportamentos e reflexões”. Assim, ao ouvirmos uma música, podemos usar da percussão corporal para acompanhá-la, ou até mesmo criar instrumentos percussivos para fazer o acompanhamento. A experiência vivida através da música pode ter vários significados para cada um, isso dependerá de como a música chega e sensibiliza o indivíduo.

As nossas crianças são ativas, curiosas, criativas. Esses são importantes motivos de fazer da aula de música um momento atraente, festivo, leve, envolvente, dinâmico. Uma aula com atividades lúdicas e criativas atrai quem dela participa, conseqüentemente, gera interesse e curiosidade, permite que se desenvolva o afeto tanto pelo conteúdo como pela aula. Sabemos que “as bases da educação musical contemporânea estão fundamentadas no fazer musical ativo, criativo, lúdico, instigante, expressivo e coparticipativo, por meio de experiências de escuta, execução e criação” (Rosa, 2022, p. 248).

Na educação básica, a introdução à música desde a tenra idade é fundamental para a formação de indivíduos criativos e capazes de se expressar de maneira eficaz. É através da música, que os alunos desenvolvem habilidades de escuta ativa, concentração e memória, além de aprimorar sua capacidade de trabalhar em equipe e colaborar com os outros em projetos musicais.

2 Estrutura do trabalho

Hoje só quero ritmo.
Ritmo no falado e no escrito.
Ritmo, veio-central da mina.
Ritmo, espinha-dorsal do corpo e da mente.
Ritmo na espiral da fala e do poema.
(Waly Salomão)⁷⁹

⁷⁹ Versos do poema *Hoje*, do irreverente poeta baiano, Waly Salomão, consultado em 04.08.2023, e disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/wsalomao.html#poesia>. ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Com base nas experiências vivenciadas no contexto escolar, através da prática docente, observamos nas crianças uma certa irritabilidade, alada a uma baixa concentração, bem como um baixo nível de rendimento escolar, pouco cuidado ou nenhum com o ambiente escolar e com o meio ambiente, falta de interesse em relação à aprendizagem, baixa estima, certa dificuldade em relação a lateralidade.

Como educadora e musicista, buscamos viabilizar um estudo mais minucioso sobre a educação musical no âmbito escolar, para melhor contribuir na produção do conhecimento do aluno. Assim como das estratégias e metodologias dos referidos envolvidos no processo do ensino da música e do cuidado e preservação ao meio ambiente.

Ser educador musical em escola de rede pública é um desafio. Pois percebemos o pouco investimento, ou nenhum, em material e instrumentos musicais para as aulas de música. E foi pensando nestas questões que nos propusemos a investigar o processo de ensino da música através de instrumentos de percussão reutilizáveis.

De acordo com Mateiro e Schmidt (2016, p. 86), o fato de na percussão ter uma variedade de instrumentos possibilita aprender diversas técnicas e propicia ao aluno a transformação de sua linguagem rítmica.

Ao percebermos a quantidade de resíduos produzidos na escola e seu entorno, viabilizamos uma maneira de contribuir para a redução da quantidade de lixo produzido pela/na comunidade a partir da construção de instrumentos percussivos feitos através da coleta de materiais reutilizáveis.

3 Abordagem Teórica

A música é, diz-se, o indizível
por ser de inexprimível sentimento
da consciência, ou um estado de alma,
ou uma amargura tão extrema e lúcida
que passa das palavras para ser
apenas o ritmo e os sons e os timbres
só pelos músicos cientes de harmonia
e de composição imaginados.

Jorge de Sena⁸⁰

⁸⁰ Versos da poesia '*Arte de música*' (1968), no livro '*Trinta anos de poesia*'. Coleção Coroa da Terra. Editorial Inova, 1972. Consultado em: 14.06.2025 e disponível em https://www.revistaprosaversoearte.com/musica-poemas-aforismos-e-citacoes/#goog_rewarded.

Para este projeto tomamos como base reflexiva, entre outros, os seguintes autores que dialogam com a construção dessa pesquisa no processo de construção e ensino dos instrumentos musicais percussivos: Swanwick (2003); Fonterrada (2005); Penna (2015).

Swanwick (2003) entende a música como a fluidez e a continuidade dos sons, interroga como ensinar música de forma metafórica e com significado para o aluno e sugere que o ensino de música leve em consideração o individualismo a dimensão musical das vivências do aluno e da aprendizagem da fluência musical no processo de escuta, articulação, leitura e escrita.

Fonterrada (2005) considera até que ponto a educação musical decorre dos hábitos sociais, valores, comportamentos e visões de mundo de cada época. No entanto, mostra claramente que a música é uma parte essencial da cultura humana, não uma parte periférica, merecendo um lugar de destaque no sistema educacional. Diante disso, defende a necessidade de combater vigorosamente a pobreza cultural sofrida pelas escolas e reconhecer a relevância das artes, especialmente da música, no processo educacional.

Penna (2015) afirma que a função do ensino de música nas escolas é justamente ampliar o mundo musical dos alunos e expô-los às mais diversas formas de expressão musical possíveis, pois a música, em suas mais diversas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de todos, estendendo sua experiência expressiva e significativa.

4 Nuances didático-metodológicas

Meu ganzá, meu ganzarino,
Meu ganzarino real,
Gira o mundo, treme a terra,
E eu na pancada do ganzá.

Antônio Nóbrega / Wilson Freire⁸¹

Este trabalho é um relato de experiência. Os participantes da pesquisa foram alunos do Ciclo I 3º ano, com idade entre 8 anos e 9 anos de uma turma com 29 crianças. E o *lôcus* da nossa intervenção foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Solerno Moreira, localizada na Rua Universal nº 127, Bairro Montese. A escola está vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Belém, e agrega alunos do ensino fundamental Ciclo I e II.

81 Música: Na Pancada do Ganzá. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/antonio-nobrega/192491/#:~:text=Meu%20ganz%C3%A1%2C%20meu%20ganzarino%2C,e%20na%20pancada%20do%20ganz%C3%A1>. Acesso em: 15.09.2024.

Com este relato, objetivamos mostrar quais benefícios o ensino da música proporciona no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, ressaltando também a importância da confecção dos instrumentos percussivos, a partir do uso de materiais reutilizáveis, e para o crescimento sociocultural do educando. Queremos oportunizar a cada criança a prática da música na escola e a sensibilidade musical.

É importante frisar que o ensino da música tem por finalidade desenvolver a apreciação e a experimentação, possibilitando o acesso às paisagens sonoras. Para uma aprendizagem significativa da música é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente de todo o processo de construção musical como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores.

As nossas vidas se estruturam numa sucessão de ritmos. A noção de ritmo perpassada, portanto, é fundamental para que sejamos saudáveis. Mas o que é ritmo? Transcrevemos, a seguir o verbete disponível no Dicionário Online de Português⁸²:

RITMO: substantivo masculino: Sucessão de tempos fortes e fracos que se apresentam alternada e regularmente; cadência, compasso: ritmo poético. Movimento que ocorre em períodos regulares: ritmo cardíaco. Alteração regular e compassada no decorrer de fatos ou situações: o ritmo das estações. Movimentação veloz por meio da qual algo se desenvolve: preciso diminuir o meu ritmo de vida. [Música] Modo harmônico de dispor os tempos entre uma movimentação e outra; marcação do tempo de um gênero musical. Etimologia (origem da palavra *ritmo*). Do grego *rhythmos*; pelo latim *rhythmus.i*.

Sinônimos de Ritmo: Ritmo é sinônimo de cadência, compasso, regularidade.

O ato de percutir, de ritmar, de cadenciar, de sonorizar faz parte da vida, está no cotidiano, por exemplo, nas batidas do coração, no ritmo cadenciado da nossa respiração, na batida do lápis na mesa quando alunos estão em sala de aula, no batucar nas panelas, nas palmas feitas com as mãos, enfim, em situações que se fazem presentes no dia a dia.

Diante destas questões, esse trabalho visou trazer de forma lúdica práticas percussivas para sala de aula levando em consideração a experimentação, a consciência ambiental, o construir, o improvisar.

Ao experimentar, o aluno percebeu as diferenças e semelhanças entre os diversos materiais, e desenvolveu sua percepção sonora. No experimentar também mostrou como se relaciona com a música fora da escola e os tipos de interesses que carrega.

⁸² Verbetes disponíveis em <https://www.dicio.com.br/ritmo/>. Acesso em: 01.06.2024.

Pacheco e Silva (2016, p. 382) afirma que, “a construção social se dá diariamente nos espaços de convívio da criança como, por exemplo, em suas relações no ambiente familiar, na sala de aula e, porque não dizer, na aula de musicalização”. Levando em consideração que a criança é o reflexo da criação familiar, dos adultos próximos, da conjuntura social, afetiva e religiosa, que pautamos a consciência ambiental na reutilização dos materiais.

Em outros termos, transformamos materiais que iriam para o lixo em instrumentos musicais e, paralelamente, ajudamos a preservar o meio ambiente para promover uma cultura sustentável. Mas para isto, primeiro, nos conscientizamos para, depois, conscientizarmos os sujeitos inseridos no meio em que atuamos.

O desenvolvimento do trabalho, tanto quanto possível, foi feito de forma lúdica. Para tanto, foram necessárias dezessete semanas. Para viabilização, selecionamos a turma do 3º ano da Escola Solerno Moreira. Cada aluno criou o seu instrumento, reutilizando objetos e depois os decorando. O prazer que cada um teve ao obter seu instrumento foi a forma de conceber a consciência de preservar o meio ambiente.

As semanas foram divididas da seguinte forma: duas com apresentações de animações de vídeos de curta duração; três para confeccionar e aprender a tocar o ganzá; duas para trabalhar lateralidade e pulsação; três para compor uma cantiga de roda, o seu ritmo e aprender a cantar e tocar; três para confeccionar e aprender a tocar clava, bem como, continuar ensaiando a cantiga de roda composta pelos alunos; três para aprender e ensaiar música para a festa da escola; e uma para a apresentação da turma como resultado do desenvolvimento do projeto.

Imagem 1: Desenvolvimento de atividade lúdica.



Fonte: Giselly Barros. Arquivo pessoal, 2024.

Após esse processo de criação, experimentação e execução o aluno teve suporte para o improviso, para criar seus próprios sons e suas composições, além de perpetuar em cada um a importância em se preocupar com as questões ambientais.

Imagem 2: Prática de atividade.



Fonte: Giselly Barros. Arquivo pessoal, 2024.

5 Considerações finais

Na família Percussão
há instrumentos a tocar.
Há os que batem e entrechocam,
outros são para chocalhar.

Antônio Jose Ferreira⁸³

A educação musical pode tornar-se uma grande aliada ao pleno desenvolvimento do indivíduo. E para enriquecer todo o processo do universo musical, no que tange ao fazer sentido para o ser humano, a percussão se destaca como meio de explorar e experimentar vários timbres, instrumentos e estilos de maneira a promover, por exemplo, a criatividade.

Nesta mesma linha de pensamento, “para processos de musicalização, a percussão é vantajosa, porque conta com muitos instrumentos leves e simples para carregar, que facilmente são utilizados por crianças pequenas” (Gohn, 2009, p. 18).

Partindo disso, a percussão reutilizável surge como uma abordagem inovadora e sustentável para a educação musical, estimulando a criatividade, a consciência ambiental e a inclusão social. Além disso, possibilita ao indivíduo explorar e conhecer sons a partir de objetos do cotidiano.

83 Trecho do poema Na família da percussão disponível em <https://www.lenga.pt/a-familia-percussao/>. Consulta em 09.09.2024.

Imagem 3: Desenvolvimento de atividade prática.



Fonte: Giselly Barros. Arquivo pessoal, 2024.

De acordo com Garcia (2013, p. 21), ao tratar do trabalho de Walter Smetak, ele afirma que “para o compositor, era importante construir instrumentos baratos e acessíveis, para que a prática musical não fosse condicionada à aquisição de um instrumento e também para que fosse acessível às pessoas”.

Partilhamos desse mesmo pensamento, pois a carência de instrumentos musicais na rede pública de ensino é uma realidade. Para tanto, a construção desses instrumentos percussivos feitos de materiais reutilizáveis, foco da nossa pesquisa, é uma solução para que a educação musical na escola pública possa ser uma realidade a todos que dela usufruem.

A educação musical não se restringe a escolas especializadas ou a instrumentos tradicionais. O fazer musical vai muito além: é vivência, experiência, oportunidade. Trazer o ensino da música para sala de aula regular é revolucionário, pois a intenção principal não é criar músicos profissionais, mas sim possibilidades, meios de proporcionar ao indivíduo o fazer musical.

Ainda com Garcia (2013, p. 22), aprendemos que “o reaproveitamento ou reutilização consiste em usar um produto mais de uma vez, independentemente de que o produto seja utilizado novamente na mesma função”. Ou seja, dar mais tempo de vida útil a um produto que seria descartado na natureza provocando a poluição do meio ambiente.

E ao confeccionar os próprios instrumentos musicais os alunos tiveram variadas possibilidades sonoras e rítmicas, experimentaram além dos sons do corpo, os sons que provém da madeira, do plástico, das miçangas. E como consequência essa experiência trouxe a cada discente a oportunidade de aguçar a audição, a percepção rítmica, a coordenação motora, o improviso, a experimentação e a criação.

Neste sentido é relevante explorar diferentes maneiras de produzir sons, de trazer para a sala de aula a experimentação, a composição e o improviso através de atividades em

conjunto/grupo ou individuais nas quais possibilitem aos alunos a participação de maneira efetiva, protagonista.

Percussão é ritmo, é cadência, é movimento. O nosso corpo naturalmente já produz ritmo como, por exemplo, o pulsar do coração, mas podemos criá-los através de palmas, estalar dos dedos dentre outros, ou seja, por meio do corpo criamos percussões. Todavia, também é possível trabalhar a questão rítmica com a reutilização de objetos transformados em instrumentos musicais.

Para além do que já está posto é preciso que nossos esforços sejam replicados para a questão do meio ambiente, mais precisamente a educação ambiental. O *lócus* de nossa pesquisa é um bairro periférico da cidade de Belém e que sofre bastante com o descarte de lixo irregular.

Infelizmente, ao transitar pelo bairro Montese e mais precisamente pelo entorno da escola é comum encontrarmos objetos jogados indevidamente pela rua. E como se não bastasse, isso acaba por refletir no comportamento dos alunos dentro da escola. Mesmo que a escola já faça, de modo geral, um trabalho de conscientização ambiental, nos parece que a atitude do alunado não muda por ser algo pontual.

Desta forma buscamos tratar da educação ambiental como algo primordial, mas que faça sentido na vida do indivíduo e que ele possa realmente entender qual sua função na sociedade e quão importante é seu comportamento e atitude em frente ao meio ambiente.

Portanto, trazer a educação musical por meio da percussão sustentável é um compromisso com a humanidade, não somente por conta da sensibilização musical como também a ambiental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNIESB, 2005.

GARCIA, Daniele Munhoz. **Som e vida após a lata:** construção de instrumentos musicais com material alternativo. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo: UNESP, 2013.

GOHN, Daniel. Percussão. São Carlos: UFSCar Virtual, 2009.

MATEIRO, T.; SCHMIDT, B. W. **Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental.** DAPesquisa, Florianópolis, v.11, n.17, p.083-100, 2016.

PACHECO, E. G.; SILVA, G. L. da. **Os instrumentos de percussão no processo de musicalização infantil:** um estudo com crianças de 6 anos. Seminário Nacional de Arte e Educação, [S.L.], n. 25, p. P. 379-385, 2016.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. rev. e ampl. - Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSA, Lilia de Oliveira. **Musicalização na escola:** do infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: InterSaberes, 2022. (Série Educando para a Música).

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

A MARGINALIZAÇÃO DA MULHER NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA NO CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Jamily Monteiro Borges

Yuri Ribeiro dos Reis⁸⁴

Joel Cardoso⁸⁵

Resumo: Autora contemporânea, Conceição Evaristo é poeta, contista, romancista e teórica de estudos literários afro-brasileiros. Em 2014, a autora publicou a obra *Olhos d'água*, uma coletânea de narrativas curtas, da qual faz parte o conto “*Maria*”, um texto que denuncia a violência contra a mulher negra marginalizada na sociedade. A partir da leitura do conto, discorremos sobre as diversas manifestações de discriminação e opressão enfrentadas pelas mulheres negras, desde o preconceito explícito até as injustiças estruturais que permeiam a realidade da vida cotidiana, procurando refletir e debater sobre o racismo e suas consequências. Como hipótese, perante interpretações prévias e leituras reconhecemos que a personagem Maria se converte em uma representante de resistência da luta das mulheres negras contra a discriminação racial. Entre outros autores, consultamos, bibliograficamente, os aportes teóricos de Silvio Luiz de Almeida, Abdias do Nascimento e Lima Barreto.

Palavras-chave: Marginalização. Racismo. Discriminação. Resistência.

84 Jamily Monteiro Borges & Yuri Ribeiro dos Reis, discentes do Curso de Letras, Língua Portuguesa da UFPA, Campus Universitário de Bragança. Emails: jamily.borges@braganca.ufpa.br e yuri.reis@braganca.ufpa.br.

85 Docente Orientador, professor titular (UFPA). Graduado em Letras Português-Alemão (USP), em Pedagogia (USP); Mestre em Letras Teoria da Literatura (UFJF). Doutor em Letras e Literatura Brasileira (UNESP-S.J.Rio Preto/SP), Intersemiótica (Alemanha); Pós-Doutor em Artes (UFRJ/UFF). Orcid 0000-0003-4948-6462. Email: joelcardosos@uol.com.br.

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca.

Jose Geraldo da Rocha⁸⁶

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Silvio Luiz de Almeida⁸⁷

Iniciamos discorrendo e, de forma breve, retomando termos que têm estado na ordem do dia, como racismo e preconceito racial. As citações que abrem este artigo são, nesse sentido, diretas e esclarecedoras. A primeira contextualiza a abordagem do tema a ser trabalho na área educacional. A segunda conceitua inicialmente, o termo racismo. Convém, no entanto, diferenciar racismo de preconceito racial. Segundo Almeida (2019, p. 22), “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”.

Sousa e Brussio, referindo-se a Almeida (2019) analisam de forma sucinta que se torna evidente o racismo no Brasil a partir de três pontos de vista:

1. o primeiro seria o individualista, no qual o racismo nasce da deficiência preconceituosa;
2. ii) o segundo seria o institucional, isto é, aqueles a que se atribuem privilégios e impõe desvantagens a outros grupos por causa de suas raças, destacando-se o poder e a dominação nas relações; e
3. iii) o terceiro seria o estrutural, em que colocam o racismo como presente nas relações sociais, econômicas, políticas etc.

Isso posto, convém lembrar que o Brasil ainda é um país ainda fortemente marcado pela herança colonial. Essa herança sociocultural de teor escravocrata possibilitou que assimilássemos e conservássemos preconceitos e formas discriminação no corpo social, culminando no racismo e suas diversas faces e formas. Narrativas que expuseram as lutas de pessoas negras, especialmente de mulheres e que se tornaram, mais que necessárias, urgentes. Isso porque, além do racismo vigente socialmente, os negros e, aqui, particularmente, as

⁸⁶ ROCHA, 1998, p. 56.

⁸⁷ ALMEIDA, 2019, p. 22.

mulheres, geralmente em desigualdade econômica, enfrentam discriminação quanto ao gênero.

Neste contexto, a literatura surge não apenas como arte, mas como um veículo de denúncia, resistência e reconstrução de subjetividades historicamente marginalizadas. Se contrapondo a esse silenciamento generalizado, no âmbito da literatura, levantaram-se algumas vozes de autoras negras, que, firmando suas identidades, a partir de suas histórias, suas vivências, suas experiências, de suas memórias individuais e coletivas, constroem narrativas que retratam violências cotidianas. Entre essas autoras, destaca-se Maria da Conceição Evaristo de Brito, reconhecidamente uma das figuras mais significativas no panorama literário nacional contemporâneo.

2 Quem é Conceição Evaristo...

Nascida em 1946 e, apesar das dificuldades enfrentadas, formou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, instituição em que defendeu a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e obteve o seu doutorado em Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011).

Conceição Evaristo angariou reconhecimento e respeito como romancista, contista e poeta. Em grande parte de suas obras, cria personagens femininas negras que vivenciam e enfrentam a exclusão social, que experimentam as violências históricas sofridas por essas mulheres e reivindica para elas um espaço de fala e de escuta na literatura. A autora criou o conceito de “escrevivência”, termo que designa a junção de escrita e vivências. Trata-se de uma escrita que nasce das experiências concretas pessoais e coletivas, principalmente das mulheres.

Nesse sentido, Conceição Evaristo assim define o processo de escrita a que ela denomina como “escrevivência”:

A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si (Evaristo, 2020, p. 35).

Complementando, Conceição Evaristo afirma: “o que a história não nos oferece, a literatura pode oferecer. Esse vazio histórico é preenchido pela ficção”, (Leituras Brasileiras, 2022, 03:09). Pelos seus depoimentos, percebemos o quão forte e original é a sua escrita.

Em 2014 publicou *Olhos d'água*, uma coletânea de quinze contos curtos, contos que trazem à tona, com originalidade, com vigor, vozes marginalizadas, majoritariamente de personagens femininas em situação de risco, de opressão, de racismo, de violência e desigualdade. Conceição descreve o cotidiano e a dura realidade dessas personagens, revelando a exclusão do povo negro. Com esses contos, oferece ao leitor um retrato cru e sensível das desigualdades estruturais presentes no país. Um dos contos dessa coletânea é “*Maria*”, nosso objeto de abordagem neste artigo.

3 “*Maria*”, o conto...

Maria talvez seja ainda o nome mais comum no nosso país. Maria pode ser tomado como símbolo das muitas mulheres anônimas, simples e sem voz que permeiam a nossa sociedade. A partir do título, a narrativa relata a trajetória de uma mulher negra, empregada doméstica, cuja vida marcada pela pobreza depende de gorjetas e restos de comida. A personagem, não é nenhuma heroína, é mãe solo, determinada à alimentar e cuidar da saúde seus filhos, deseja levá-los a experimentar um melão pela primeira vez. No contexto, o melão é uma fruta exótica, não comum no cotidiano das personagens. No entanto, é estereotipada e acusada sem provas ou atitudes que justifiquem as acusações levantadas, de ser comparsa de determinados assaltantes, no conto. Ela se defender, mas sua defesa não tem valor. Ante o pedido de linchamento, ela acaba sendo brutalmente espancada, e, não resistindo, vem a falecer. Puniram injustamente Maria, sem escutar e sem ter empatia.

É notório no conto, que o corpo da personagem Maria, além de hiperssexualizado, é estigmatizado. Rotulada como “negra safada”, seu corpo é percebido como um mero objeto sexual, disponível apenas para o prazer. É chamada de puta, termo pejorativo, de baixo calão, que não só é ofensivo como tende a discriminar, a desvalorizar. Essas ofensas não aparecem por acaso. São reflexos de estereótipos e rótulos profundamente arraigados na cultura brasileira desde o período escravocrata.

4 Fundamentação teórica: três autores...

I) Abdias Nascimento

Existe outra condição da vida africana que nunca se modificou durante a história do meu povo: nossa *resistência* contra a opressão e nossa vitalidade e força criativas. Trouxemos conosco, desde a África, a força do nosso espírito, das nossas instituições socioeconômicas e políticas, de nossa religião, arte e cultura. É essa a essência do nosso conceito de *quilombo*.

Abdias Nascimento⁸⁸

[...]

O supremacismo branco no Brasil criou instrumentos de dominação racial muito sutis e sofisticados para mascarar esse processo genocida. O mais efetivo deles se constitui no mito da ‘democracia racial’. Aqui temos talvez a mais importante diferença entre os sistemas de dominação anglo-americana e luso (ou hispano)-americano. O mito da ‘democracia racial’ mantém uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e tão destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul.

[...]

Semelhante à violência policial que se pratica normalmente contra a comunidade negra, a violência sexual é também outro elemento do estado de terror sistematicamente imposto sobre nós, para reforçar em nós o sentimento de nossa própria impotência e inferioridade.

Abdias Nascimento

As citações que abrem esta seção, de Abdias Nascimento (1914-2011), importante líder negro do país, contextualizam e desmascaram social e historicamente a situação dos negros em nosso país.

Ativista, político, escritor e idealizador do “Teatro Experimental do Negro”, Abdias do Nascimento, também dramaturgo e ator contemporâneo, pauta-se no resgate da cultura, resistência e da memória coletiva da comunidade negra. Forte defensor e fundador do conceito de “quilombismo”, um projeto político, cultural e simbólico.

Apesar das políticas sociais em prol da igualdade, a situação da população negra ainda é preocupante. Não bastam as leis. É necessário que a conscientização e o respeito passem a ser incorporados pela sociedade para que alcance um patamar adequado, pacífico, não discriminatório.

Para Nascimento, o significado de “quilombismo” não se limita apenas a uma referência, a um fato histórico, mas significa um ícone de resistência, união e valorização e preservação da identidade negra frente a séculos de violência e apagamento, combatendo o

88 (NASCIMENTO, 1982, respectivamente, páginas 26, 28 e 29).

racismo estrutural. Esse ícone aparece alegoricamente nas redes de solidariedade, resistência e ancestralidade entre os personagens negros em diversas obras, espaços e meios – como exemplo, o cênico e digital (novelas, filmes e obras teatrais etc.) e o literário e bibliográfico (ensaios, contos, romances, poesias, canções, etc.) -, enfatizando a urgência de um protagonismo negro que não se limita à denúncia, mas articula memória, identidade e ação política. Para o ativista, textos como *O Quilombismo* (1980), tornam-se mais do que necessário para romper com a mentalidade colonizada que desvaloriza referências negras e reforça a subalternidade. O escritor afirma que a identidade negra precisa ser reafirmada como uma força coletiva, conectando passado (tradução, ancestralidade, história cultural etc.), presente (lutas, reivindicações, denúncias etc.) e futuro (projeto político, propostas).

A escolha desse pesquisador, entre tantos outros que poderiam ser arrolados, objetiva conscientizar, suscitar críticas e reflexões discutidas por Conceição Evaristo. Trata-se de um autor negro consciente e ativo que valorizou sobremaneira as pautas históricas e sociais de resistência e luta, colocando como protagonista a identidade afro-brasileira, denunciando a realidade de opressão vivenciada pelo povo negro, opondo-se ao apagamento das vozes que se calam ante a conjuntura, evidenciando a inflexibilidade e exclusão fortemente experienciadas pela comunidade. A nossa escolha reafirma o poder e a necessidade de mais exposição, de maior veiculação que a literatura com esse tema pode desempenhar. Ler é aprender. É se conscientizar. É alargar horizontes. É se propor à reflexão e, por conseguinte, às mudanças.

Os ideais de denúncia e registro da memória coletiva e valorização de identidade de Abdias se relacionam à escrita de Conceição Evaristo. O conceito de “escrivência” da escritora dialoga com o de “quilombismo” do intelectual. Trata-se de uma escrita carregada de vivências, que rompe com os padrões e determinada à transformação do cenário de silenciamento das vozes negras. Desta forma, os conceitos se alinham na representatividade identitária e se insurgem como formas de resistência e ferramentas transformação, tanto na literatura como na sociedade. No conto, embora Maria, individualmente, não tenha sobrevivido, uma vez que sucumbe tragicamente, a escrita de denúncia, forte, contundente, real, funciona como um ato de “quilombismo”: expõe com cores vivas a memória de uma mulher anônima, inserindo-a em um projeto de luta coletiva. Nesse sentido, o conto realiza o que Abdias propõe: recusar o apagamento, denunciar o genocídio simbólico e material da população negra e mobilizar a narrativa como espaço de resistência e revolta.

II) Cuti - Luiz Silva...

A luta entre escravizados e escravizadores mudou sua roupagem no biombo do século XIX para o século XX, mas prossegue com suas escaramuças, porque a ideologia de hierarquia das raças continua.

[...]

A produção literária de negros e brancos, abordando as questões inerentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem. (CUTI, 2010, p. 33).

[...]

Os sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros são o aporte para a verossimilhança da literatura negro-brasileira. [...] O sujeito étnico negro do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro. E a memória nos oferece não apenas cenas do passado, mas formas de pensar e sentir, além de experiências emocionais. (Cuti, 2010, p. 87-89).

Nossa outra referência é Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, poeta, ficcionista, teórico, escritor da vertente afro-brasileira e dramaturgo contemporâneo (nasceu em 1951). É um defensor dos direitos dos negros. Seu trabalho tem como temática uma literatura de teor engajado, abordando temas raciais e comprometidos com a causa da comunidade negra. Descartando uma chamada “arte neutra ou universal” (padrão predominante nos cânones literários), o escritor opta por uma abordagem em que movimentos literários “Quilombhoje”, por exemplo, mais que propor, cultua uma estética de produção abertamente de luta engajada, agregando autores e personagens negros, direcionando seu discurso, sua palavra, seus textos ao público em geral, mas, principalmente, dialogando aberta e diretamente com o público-alvo, os afrodescendentes. Esse engajamento aparece em dois níveis: o estético (linguagem, personagens, temas - no qual tudo deve romper estereótipos, visibilizando a vivência real), e o coletivo (a literatura é um ato de “quilombo simbólico”, espaço de reunião, escuta e fortalecimento - nesse sentido, é comunitária, já que dialoga com outras vozes negras além de circular em espaços alternativos).

Vemos, salvaguardadas as devidas diferenças e distâncias, entre Abdias do Nascimento e Cuti uma mesma postura, uma mesma intencionalidade. Ambos, cada qual com seu estilo, com suas estratégias, reafirmam a cultura e a identidade do povo negro, corroborando para o comprometimento de emancipação da comunidade negra, um projeto centrado na reivindicação memórias e valores, que também enfrenta o racismo estrutural. Em sua obra intitulada *Literatura Negra Brasileira* (2010), Cuti argumenta que a literatura negra, direcionada para a comunidade, reconstrói imaginários e proporciona espaço e visibilidade para vozes e memórias coletivas do meio social. Mais do que convencer o “outro” (o ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

desconhecimento popular, que acarreta a estigmatização e a discriminação, por parte dos estereótipos marginalizantes), ela visa fortalecer a própria comunidade, reafirmando o direito de se ver, se ouvir (e se fazer ouvir) e se contar. Uma produção de dentro da comunidade para a comunidade, atuando como instrumento de resistência e conscientização coletiva. Conceição Evaristo representa um exemplo significativo dessa prática, sua obra, marcada pela “escrevivência” (escrita + vivência), torna a sua produção literária e artística um espaço de memória e fala coletiva, principalmente das mulheres negras historicamente silenciadas.

No conto “*Maria*”, uma mulher negra invisibilizada, tem sua história narrada, e esta narrativa expõe a estrutura racista que condena Marias (personagens que representam essa massa real) à pobreza e morte precoce. A publicação e circulação do conto, inserida em uma obra que mobiliza a “escrevivência”, faz ecoar a memória de Maria não como um dado isolado, mas como parte de uma experiência coletiva negra, um gesto profundamente engajado, como proposto pelo teórico. Evaristo conta uma história comum, não de uma heroína, mas de mulheres negras condenadas à miséria, à marginalidade, à precariedade. Assim, escreve para dentro da comunidade, dizendo: “Nós existimos. Nossas histórias importam”

O leitor que pertence à comunidade se vê, se reconhece e se fortalece. Esta é uma das funções de engajamento que o dramaturgo defende. Escrever é resistir e, sobretudo, fortalecer a comunidade negra. É criar uma arte combativa, de atua, que denuncia, mas também, ao mesmo tempo, liberta, cura, conecta e educa.

Os textos de Conceição Evaristo circulam em espaços de produção coletiva negras, como saraus, coletivas, movimentos literários, entre outros, dialogando com Abdias e Cuti, assumindo a literatura como quilombo (um lugar de encontro e preservação da identidade negra). O que complementa ainda mais e a caracteriza como praticante da produção engajada, e ao optar por uma linguagem simples, oralizada, próxima da fala do povo, reforça a ideia de pertencimento e proporciona acessibilidade.

III) Lima Barreto (1881-1922)

Ora, a lei! Que burla! Que trabuco para saquear os fracos e os ingênuos...
Trecho retirado do livro “O cemitério dos vivos. Volume XV. São Paulo: Brasiliense, 1961.”

[...]

Dirão que é o negrismo, que é um novo indianismo, e a proximidade simplesmente aparente das coisas turbará todos os espíritos em meu

desfavor; e eu, pobre, sem fortes auxílios, com fracas amizades, como poderei viver perseguido, amargurado, debicado?

Por fim, Afonso Henrique de Lima Barreto, jornalista e escritor pré-modernista negro viveu no início final do século XIX e início do século XX. Foi um vigoroso crítico da sociedade brasileira e da exclusão racial e social. Sua literatura se mostra como instrumento de denúncia da hipocrisia da elite e da negação e exclusão da comunidade negra na participação social e política do corpo social da época. Suas obras, crônicas autobiográficas e romances, dentre estes, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, trazem retratos crítico, sensíveis e satíricos da realidade de marginalidade e exclusão vivenciada pela população afro-brasileira. A personagem Maria poderia ser vista como herdeira das personagens do escritor: trata-se de uma pessoa comum, oprimida e esmagada pelo comportamento brutal e dissimulado de uma sociedade preconceituosa.

Assim como Barreto expõe a falácia da “democracia racial”, Conceição Evaristo, com sua obra, evidencia como estas desigualdades, esses preconceitos ainda se fazem presentes e ainda destroem outros muitos corpos como o de Maria.

A escolha destes autores ressalta uma pauta: a literatura não só proporciona, como promove espaços necessários para a exposição de questões sociais e, neste caso, questões ainda fortemente arraigadas à composição social do país, frutos de uma herança colonial que ainda persiste. A literatura, assim, para além do fator artístico e estético, desempenha um papel de transformação, de denúncia da realidade e de conscientização.

5 Avançando um pouco mais...

Artigo II: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades [...], sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra [...]. **Artigo III** - Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. **Artigo VII** - Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação [...] e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos)

Literatura negra é aquela desenvolvida por um autor negro, ou mulato, que escreve sobre a sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro.

Luísa Lobo

Com a literatura aprendemos a ver o mundo de ‘n’ maneiras distintas. Não por acaso, Roland Barthes, teórico francês, afirmou que, se tirássemos do currículo todas as disciplinas e só mantivéssemos a Literatura, o ensino, como funcionalidade, estaria salvo. Arte e Literatura são portas de acesso para a abordagem de todos, absolutamente todos os temas.

No entanto, pelo menos para nós, o mais importante, o mais significativo papel da literatura - repito - é possibilitar que nós nos conheçamos. A leitura de textos literários nos devolve a nós mesmos. Nela, nós nos reconhecemos e percebemos similaridades, pontos em comum. Descobrimo-nos não só a nós mesmos como aos seres que nos rodeiam. Aprendemos a ver o mundo que nos cerca, a analisar a realidade em que estamos inseridos. Ao ler, nós, para além dos nossos, nos sensibilizamos com o pensar, as ações, os problemas dos outros. Literatura é o espelho através do qual nós nos vemos, nós nos refletimos, nós nos redimensionamos.

Assim, neste trabalho, nós nos deparamos com uma triste realidade que, se não é a nossa, particular, é a realidade de milhares de pessoas. Às vezes até de pessoas que estão muito próximas de nós mesmos. As nossas ocupações, os nossos trabalhos, a nossa maneira de ver as pessoas e o mundo se modifica. Aprendemos a ver com outro olhar o trabalho das criaturas simples, dos seres considerados (injustamente) de subalternos. Para Lélia Gonzales (2020, p. 109),

[...] numa sociedade onde a divisão racial e a divisão sexual do trabalho fazem dos negros e das mulheres trabalhadores de segunda categoria, no conjunto dos trabalhadores já por demais explorados (afinal, sobre quem recai o peso da recessão?); numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra.

Não há como, após a leitura do conto, não se sentir tocado, sensibilizado. É um texto forte, contundente. Algumas impressões, a partir da leitura do conto de Evaristo, nos proporcionaram reflexões acerca da estética de produção esquematizada pela escritora. A Literatura transforma o banal em obra de arte. É por isso que sentimo-nos atingidos. Forma e conteúdo se irmanam para dar peso à escrita. Sofremos, como leitores, a força do texto, o seu impacto, o seu efeito. A literatura nos ensina, nos abarca, nos conscientiza. Pode causar prazer, mas pode, também, como é o caso da leitura do conto “Maria”, causar desconforto, incomodo, sofrimento.

6 Considerações finais

Antes de finalizar, cumpre salientar, uma vez mais que andamos carentes, que, aos poucos, sem sentir, vamos nos tornamos seres egoístas. Como bem lembrava Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar” (*Apud. Cartilha Antiracista*⁸⁹). Não custa repetir que precisamos revalorizar a vida. Não custa lembrar que, como seres humanos, independentemente das nossas origens, das nossas condições, da cor da nossa pele, nascemos e morremos de forma igual. Precisamos ter em mente que a nossa trajetória poderia ser muito mais leve, mais bonita, mais prazerosa, se todos nós nos olhássemos de forma acolhedora.

Nesse sentido, a valorização da vida e da importância do negro se converte em instrumento essencial para consolidação de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais multicultural, na qual a violência e o racismo contra pessoas de pele mais escura não sejam destaque, mas que sejam males completamente extirpados.

Se teoricamente consideramo-nos seres evoluídos em relação à discriminação racial, aos preconceitos, as práticas sociais, infelizmente, nos demonstram que não é bem assim. Comas (1970, p. 26) nos evidencia como são absurdos certos modos de pensar e agir que ainda se fazem, explícita ou implicitamente, presentes em nossa sociedade:

A pigmentação relativamente escura é uma marca de diferenciação que condena numerosos grupos ao desprezo, ao ostracismo e a uma posição social humilhante. O preconceito de cor é tão acentuado em certas pessoas que dá origem a fobias quase patológicas, estas não são inatas, mas refletem, de uma forma exagerada, os preconceitos do meio social. Afirmar que um homem é um ser humano inferior ao outro porque é negro é tão ridículo como sustentar que um cavalo branco será necessariamente mais ligeiro que um cavalo negro.

Contra esses males, a literatura é um dos meios de que dispomos para crescer, para refletir, para promover mudanças. Temos consciência de que Ler é pensar com o outro. Ler é descoberta, aventura, mas é, ao mesmo tempo, autoformação, autoconhecimento, autoafirmação. De forma contundente, o conto objeto deste trabalho se constitui como um libelo contundente, forte, expressivo, que coloca a nu como a violência contra o negro. Há, até

89 Disponível em *Cartilha Antirracista*. Belém: ICJ/UFGA, 2023. (Instituto de Ciências Jurídicas. Site: https://www2.mppa.mp.br/data/files/9A/07/9A/60/1DBFB810F7967688180808FF/CARTILHA_ANTIRRACISTA.pdf. Consulta em 16.07.2025.

inconscientemente, sempre um quê de desrespeito, de brutalidade, de ofensas que são, de uma forma geral, endereçadas às personagens negras em nosso país.

Muito mais que uma narrativa meramente ficcional. "Maria" se mostra como um espelho de facetas da nossa realidade sociocultural enfrentadas por diversas mulheres negras no Brasil.

Com suas escrevivências, Conceição Evaristo cria uma narrativa que provoca em nós, leitores, reflexões de como, ainda nos nossos dias, a cor da pele ainda pode ser um motivo para a prática de violências, sejam elas físicas ou simbólicas. O conto revela uma realidade dura que, por vezes, nós nos recusamos a ver, mas que, infelizmente, ainda se faz muito presente, muito palpável, muito próxima de todos nós. O predomínio de posturas racistas continua a determinar o modo, o tom, a normalidade da discriminação. Habitamo-nos à pobreza, à violência, à discriminação e nos anestesiemos face à realidade. O conto, nesse sentido, é um grito de alerta.

É necessário estimular novos olhares e leituras críticas que abordem as desigualdades históricas presentes na literatura e na sociedade brasileira. É necessário desenvolver debates, principalmente no meio escolar e acadêmico, com objetivo de transformar esses espaços em ambientes de diálogos acerca dessas temáticas. Consideramos o conto uma contribuição essencial para os estudos literários afro-brasileiros.

Referências

ALEXANDRE SOBRINHO, Gilbero. “**O pensamento de Abdias Nascimento e a luta contra o racismo**”. In: *Jornal da Unicampi*. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/o-pensamento-de-abdias-nascimento-e-luta-contra-o-racismo-1/>. Consulta em 05.07.2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. “**Racismo estrutural**”. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (In: *Feminismos Plurais* / coordenação de Djamila Ribeiro).

COMAS, Juan. *Os mitos raciais. Raça e Ciência I*. São Paulo: Perspectivas: 1970 (Coleção Debate).

CUTI. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

EVARISTO, Conceição. *Maria*. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/925-conceicao-evaristo-maria>>. Acesso em: 22 de jul. de 2025.

EVARISTO, Conceição. “**Leituras Brasileiras**”. *Escrevivência*. [Vídeo]. YouTube, 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/QXopKuvxevY?si=46US6RijzyjBRTLJ>>. Acesso em: 22 de jul. de 2025.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações: Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LOBO, Luísa. *apud*: RODRIGUES, Ironides. In: Luisa Lobo em entrevista denominada: “**Literatura negra contemporânea**”. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 118-119, 1987.

NASCIMENTO, Abdias do (Org.). *O Negro Revoltado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROCHA, José Geraldo da. *Teologia e Negritude*. Santa Maria, Pallotti, 1998.

SOUZA, Warley. “Lima Barreto”. In: *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/lima-barreto-1.htm>. Acesso em: 28 de jun. de 2025.

ARTE E LOUCURA NO PERCURSO CRÍTICO DE MÁRIO PEDROSA

Marina Pedreira Aragão⁹⁰

Rede Municipal de Educação, Juiz de Fora/MG

Joel Cardoso⁹¹

UFPA - Campus Universitário de Bragança

Resumo: O aumento das pesquisas com enfoque entre arte, psiquiatria e psicologia é notável desde o final do século XIX, período em que os psiquiatras e os historiadores da arte começaram a desenvolver importantes contribuições para estes estudos. Neste momento, foi criado o primeiro manicômio brasileiro, chamado Hospício Dom Pedro II, no bairro Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Nesta instituição, a psiquiatra Nise da Silveira criou em 1946, uma seção de terapêutica ocupacional, onde, entre outras atividades, foi montada uma oficina de artes plásticas. O presente trabalho tem como proposta, apresentar a análise feita pelo importante crítico de arte brasileiro Mario Pedrosa, sobre a produção plástica do grupo de pacientes do Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro. Ele foi um importante colaborador de Nise da Silveira, orientando-a na organização de exposições, publicações e defendendo o valor estético dos trabalhos dos pacientes.

Palavras-chave: Crítica de arte. Mário Pedrosa. Arte/loucura.

90 Graduada em História, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (2008), e em Filosofia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2009), possui mestrado em Artes, na área de concentração em História, Teoria e Crítica de Arte pela Universidade Federal do Espírito Santo (2020). Participa como flautista do grupo Choreafe em Juiz de Fora. E-mail: marinamormar@hotmail.com.

91 Professor titular (UFPA). Graduado em Letras Português-Alemão (USP), em Pedagogia (USP); Mestre em Letras Teoria da Literatura (UFJF). Doutor em Letras e Literatura Brasileira (UNESP-S.J.Rio Preto/SP), Intersemiótica (Alemanha); Pós-Doutor em Artes (UFRJ/UFF). Orcid 0000-0003-4948-6462. E-mail: joelcardosos@uol.com.br.

1 Introdução

As doenças mentais estão interligadas por um processo humano complexo, ultrapassando o orgânico. O que parece um desvio quando relacionado a algo que classificamos como normal, pode ser visto de outra forma, até mesmo como uma nova linguagem. Existe uma construção de subjetividade diversa, tornando necessário tratar primeiramente o sujeito, para depois tratar dos sintomas.

Nos tratamentos de tipo hospitalização do fim da década de 50 do século XX, ainda havia superlotação, maus tratos com os pacientes, condições de higiene tão más ou piores que nos presídios para delinquentes. A despeito das sucessivas reformas psiquiátricas que ocorreram no Brasil desde o início do gerenciamento da loucura até o final de 1980, predominou a exclusão social de tal patologia, por intermédio de seu asilamento em serviços especializados do tipo longa internação.

A questão da loucura motiva uma série de produções artísticas, da literatura ao teatro, passando pela música e, sobretudo, as artes plásticas e muito do que já se produziu e se produz atualmente, é impulsionado por estados alterados da consciência.

Pedrosa (1947), parte em defesa de uma “arte virgem”, expressão criada por ele, para designar diferentes tipos de sensibilidade na criação artística. Como metáfora, utilizou a imagem de uma escada, que em seus primeiros degraus encontraríamos as sensibilidades naturais, em seu estado puro, captadas pelos loucos, pelas crianças e pelos artistas ditos primitivos. Para ele, essas produções constituíam, em si, verdadeiras obras de arte.

Segundo Mário Pedrosa (1947), o artista é entendido não pela sua formação acadêmica, nem pela etnia ou grupo social a que pertence. A atividade artística, para ele, estende-se por toda a humanidade, independente dos elementos culturais estabelecidos em cada cultura ou contexto social; o impulso criador seria uma característica de todo e qualquer indivíduo.

2 A criação do ateliê

O ateliê de pintura do setor de Terapêutica Ocupacional do Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II, no Rio de Janeiro, surgiu quando Nise da Silveira conheceu o artista plástico Almir Mavignier, que no momento era funcionário do hospital e estudante de pintura. Ele ajudou no monitoramento do espaço de 1946 a 1951, organizando exposições de trabalhos

dos pacientes e encorajando os críticos e artistas a visitarem o espaço. Entre eles, o próprio Pedrosa, León Degand, que também era crítico, Ivan Serpa e Abraham Palatnik.

Podemos afirmar que o ateliê contribuiu para a união de uma nova geração de artistas, que se formou em um contexto de discussões entre o academicismo e o modernismo figurativo. Neste momento, em 1945, Mário Pedrosa havia acabado de retornar ao Brasil, após ter se exilado no governo de Getúlio Vargas, na França e nos Estados Unidos. Neste último país, ele iniciou seu projeto construtivista, em que questionava a arte representativa, academicista.

Um exemplo de que para fazer arte, nem sempre é necessário frequentar academia, é o caso dos pacientes de instituições psiquiátricas, que tiveram a oportunidade de fazerem trabalhos artísticos, como pintura, escultura e modelagem, realizaram suas tarefas com criatividade e espontaneidade, sem nenhum aprendizado formal prévio.

De acordo com Glaucia Villas Bôas (2008), o modernismo brasileiro em meados do século XX passou por uma transformação pragmática: um projeto que deu início à representação da nação brasileira, abandonando o figuratismo, para realização de um projeto construtivista. Conforme a autora, o surgimento do concretismo no Rio de Janeiro está estritamente relacionado ao Ateliê do Engenho de Dentro (nome do bairro que se localiza o Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II).

Nise da Silveira percebeu o fenômeno estético como resultado imagético de um mundo interior repleto de emoções. Ensina que ao explorarmos a coerência do círculo, do traço, do triângulo e do ponto, naturalmente seria possível compreender o jogo que existe por trás de uma mensagem inconsciente. Ela observou também que na produção imagética de seus pacientes, a cor e a forma ajudavam a liberar o caráter ilusório e delirante do esquizofrênico de uma maneira mais consistente e real.

Alguns trabalhos de Nise da Silveira foram influenciados pelas ideias de Antonin Artaud, principalmente no que diz respeito à utilização do teatro como um método terapêutico. Para o dramaturgo, o teatro se caracterizava por ser uma cerimônia mágica e todos os seus esforços eram projetados para encenar uma peça com forma de um ritual. Conforme declaração da psiquiatra Nise da Silveira sobre Artaud “Conhece por experiência própria essas vivências e consegue exprimi-las com uma clareza incrível, levando-nos a concluir que tais sintomas não compõem uma doença, mas se manifestam com os estados múltiplos do desdobramento do ser.” (Silveira, 2009, p. 19).

Artaud, escritor, ator, dramaturgo e poeta, nasceu em Marselha, na França, em 1896. Desde criança apresentou sérios problemas de saúde, teve meningite aos cinco anos, posteriormente na adolescência foi vítima de convulsões e aos 19 anos foi internado pela primeira vez em um sanatório. Durante toda a sua vida foi considerado um artista marginalizado e maldito e foi somente após a sua morte que foi reconhecido.

Toda a existência de Artaud se conduziu pelo sofrimento, e suas dores físicas e mentais eram agudas e irrefreáveis. Padeceu como vítima de várias sessões de eletrochoque, administradas pelos médicos dos sanatórios em que esteve internado. Loucura e criação estão nele unidos simbioticamente e sua produção reflete as agruras vivenciadas no corpo.

Em oposição à tradicional psiquiatria, Nise da Silveira exerceu um papel ímpar na questão do redimensionamento da doença mental no Brasil. Ao longo de uma vasta experiência na área psiquiátrica, tomou contato com uma série de procedimentos que a seu ver, somente fomentavam o declínio e degradação humana dos pacientes. Sua postura era marcada pela resistência à medicina impositiva e radical que subjugava os pacientes e ignorava suas qualidades humanas, aplicando “castigos” e medidas “cruéis” que nada de fato os transformavam positivamente. Lobotomia, eletrochoque, choque de insulina eram alguns recursos comuns utilizados na época em que Nise clinicava. Em suas palavras:

Um dia apliquei choque de insulina em uma paciente e a mulher depois não acordava. Aflita, apliquei-lhe soro glicosado na veia e nada da mulher acordar. Tentei de novo, até que consegui. Aí disse: “Nunca mais” (*apud* Mello, 2009).

Por meio da liberdade e da afetividade, a médica criou um novo tipo de tratamento que transcendeu as condições de isolamento e não socialização inerente aos tratamentos agressivos comumente aplicados. A partir de seu encontro com Carl Jung em Zurique, em 1957, a doutora Nise se posicionou a favor da psicologia junguiana, concebendo assim, os trabalhos realizados na terapêutica ocupacional como uma alternativa para que as imagens do inconsciente “encontrassem formas de expressão”. (Silveira, 1982, p. 13).

Produções do inconsciente tais como alucinações, visões e delírios, em muitas ocasiões, estão acompanhadas de alguns componentes míticos. O psiquiatra Carl Gustav Jung (1985), chegou à conclusão de que deveriam estar presentes no inconsciente dos que sofriam alguns transtornos mentais, moldes básicos para a formação dos mitos, que ele denominou de arquétipos. Estes fazem parte de toda a teoria que ele elaborou que tem como base a criatividade humana.

Jung (1985) introduziu no tratamento psicoterápico a expressão artística, solicitando aos seus clientes que desenhassem as imagens produzidas por seus sonhos. Ele acreditava que representando essas imagens, seria possível captar a simbolização do inconsciente individual e até mesmo coletivo. Além dos símbolos encontrados nos sonhos ou em fantasias do indivíduo, havia também os símbolos coletivos que geralmente eram representados por imagens religiosas.

Através da experiência clínica chegou-se à conclusão que os conteúdos do inconsciente não se mantinham necessariamente iguais para sempre, visto que eram suscetíveis a mudanças. O inconsciente influencia o ego e também poderá ser influenciado por ele.

Os sonhos observados em séries por Jung revelaram a existência de uma continuidade no fluxo de imagens do inconsciente. O mesmo acontece na plástica dos psicóticos, levando em conta que, na produção da psique dissociada, os conteúdos do inconsciente apresentam-se mais tumultuados e as imagens são mais estranhas que no sonho.

Com a fundação do Museu do Inconsciente, a médica organizou uma série de trabalhos produzidos por seus pacientes, e que em uma parcela considerável foi alçado à condição de verdadeiras obras de arte. Com a criação do museu, produziu uma importante reflexão do pensamento, principalmente no que diz respeito à arte, loucura e subjetividade.

De acordo com Mário Pedrosa o caminho estava aberto para uma aliança entre arte e psicanálise na crítica brasileira: a “verdadeira criação artística” se daria somente no momento de “queda da atividade consciente”: “que é a arte, afinal, do ponto de vista emotivo, senão a linguagem das forças inconscientes que atuam dentro de nós?”, questiona-se o crítico (Pedrosa, 1949, p, 159).

Um dos pacientes em destaque por sua arte é Arthur Bispo do Rosário, que foi conduzido como indigente ao Hospital Pedro II (no hospício da praia Vermelha), depois transferido para a Colônia Juliano Moreira, localizada no subúrbio de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Neste local, ele permaneceu internado por mais de cinquenta anos. Em seus trabalhos, Bispo utilizou sobras dos materiais dispensados no hospital para criar suas obras. Trabalhava com tapeçarias, colagens, estandartes, bordados e pinturas. Com seu talento, ficou conhecido por todo o país, e chegou a ser comparado com Marcel Duchamp. Era uma pessoa séria, que pouco falava. Gostava de andar bem limpo e ficava semanas sem se alimentar. Sentia-se um enviado de Deus, uma espécie de Cristo.

Entre as obras de maior destaque de Bispo do Rosário está o “Manto da apresentação”, que consiste em uma veste coberta de símbolos e figuras como mesas de pingue-pongue, tabuleiros de xadrez, ringues de boxe e crucifixos. É conhecida também uma espécie de Arca de Noé, construída com pano e papelão, destinada a salvar o mundo.

Segundo Marilena Chauí (1981), o discurso ideológico mantém a ilusão necessária ao exercício de poder entre classes sociais, submetendo ou justificando a exclusão dos indesejáveis ou desnecessários ao capital. Os loucos, enquanto importantes representantes de segmentos econômica e socialmente improdutivos foram alvos de uma série de medidas cientificamente justificadas de exclusão dos espaços da cidade. A localização da loucura no indivíduo favorece o “esquecimento” do que se diz através dela e, sobretudo, do contexto no qual ela surge.

A exclusão social é um problema recorrente, sobretudo no universo das doenças mentais. No final da Idade Média, era comum o isolamento dos leprosos que eram vítimas de uma doença que afeta os nervos e a pele. Nesse período se tinham poucas noções de profilaxia, assim o procedimento de isolamento destes doentes era uma medida que evitava o convívio social e a possível propagação da doença. A doença mental costuma ser envolvida por uma atmosfera de preconceito social, em que o indivíduo é visto sempre como o “diferente”.

A loucura é uma questão permeada de ambivalências, pois não atinge somente a própria doença em si, mas reflete problemas inerentes às questões de poder que constituem a complexidade da organização social. Os *outsiders*, entendidos como aqueles que possuem comportamentos desviantes às normas impostas pelo poder, incomodam e não podem constituir parte integrante do segmento social.

O considerado louco, marginalizado e criminoso toma uma nova posição de indivíduo com a condição de ser medicado e tratado. O médico italiano Luiz Vicente de Simoni em seu estudo *Importância e necessidade da criação de um manicômio*, afirma que de todas as moléstias a que o homem é sujeito, não existe nenhuma em que a cura dependa mais do local em que é tratada do que a loucura. Sem o silêncio, tranquilidade e isolamento quando é necessário, o paciente está propenso a ficar mais irritado e nervoso. Sem meios próprios de tratamento para esses indivíduos como distrações para a mente, que seja algum tipo de trabalho manual é impossível obter boas curas. São fundamentais atenção e cuidados diários para alguma melhoria na saúde mental e mesmo física dessas pessoas.

As críticas que Mário Pedrosa publicou no jornal *Correio da Manhã*, no ano de 1949 sobre a exposição *9 artistas do Engenho de Dentro*, realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo, definiu os trabalhos dos pacientes como obras de arte, criando assim, uma disputa sobre a definição de arte que foi produzida no Brasil naquele período. Tal mostra também foi levada para o Rio de Janeiro, no Salão Nobre da Câmara Municipal.

Dois anos antes, Pedrosa havia publicado no mesmo jornal, outro artigo intitulado “Ainda a exposição do Centro Psiquiátrico”, onde defendeu a realização da mostra naquele ano. Ele inicia seu texto fazendo elogios à exposição: “[...] é uma experiência de extraordinário valor tanto para os que se interessam pelos problemas da arte, como para os interessados nas graves questões da psicopatologia”.⁹²

O crítico Quirino Campofiorito, representante da vertente academicista, negava o teor artístico das obras dos internos dos centros psiquiátricos. No seu ponto de vista, os trabalhos dos pacientes não possuíam nenhum tipo de intencionalidade. Neste aspecto, percebemos que tal argumento, se assemelha à definição de arte defendida por Mário Pedrosa, que prima pelo fator inconsciente como essência do fenômeno artístico.

Outro crítico mencionado por Pedrosa foi Sergio Milliet, que também participou das discussões envolvendo o valor artístico das obras dos internos do Centro Psiquiátrico Pedro II. Em seu artigo *Arte e loucura*, ele aponta para os avanços da psicanálise e sua contribuição para a descoberta do inconsciente. Sobre os artistas e loucos comenta:

Entre os loucos, tão curiosos nas suas manifestações gráficas pictóricas ou plásticas, encontramos verdadeiros artistas que não são artistas porque são loucos, mas apesar de loucos, e por serem loucos e artistas gozam de uma liberdade de expressão, possuem uma força emocional tão profunda e soluções de tal maneira perfeitas que alcançam não raro a obra prima.⁹³

Em seu texto *Forma e personalidade*, Pedrosa nos mostra como a doença mental tem sido tratada por diferentes culturas. Em suas palavras “O homem primitivo, e parcialmente, o homem antigo e o medieval não distinguiam entre o normal e o anormal, entre comportamentos padronizados e não padronizado conforme nossos hábitos de hoje”. O crítico aproveita para questionar qual seria a definição da sociedade moderna para o que é sano e insano.

92PEDROSA, Mário. Ainda a exposição do Centro Psiquiátrico. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 07 de fev. de 1947.

93 MILLIET, Sergio. Arte e loucura. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 de out. de 1949.

3 O percurso crítico de Mário Pedrosa

Mário Pedrosa nasceu em Timbaúba, Pernambuco em 1900 e destacou-se como jornalista, militante político e especialmente como crítico de arte. Ainda jovem, mudou-se para a Suíça para estudar de 1913 a 1916 e em seguida retornou para o Brasil, onde se graduou no curso de Direito, no Rio de Janeiro. Na década de 20 estudou Sociologia, Filosofia e Estética na Universidade de Berlim. Neste período, começou a interessar-se pelo marxismo e pelas questões sociais.

Logo, percebeu que política e arte caminhavam juntas. O contato com as ideias de Trotski, intelectual marxista, que se uniu a Lênin para a Revolução de 1917 na Rússia, permitiu que Pedrosa representasse vários partidos operários da América Latina no Congresso de Fundação da Quarta Internacional, utilizando o pseudônimo de Lebrun.

O historiador Marcelo Mari (2006), aponta para a importância da relação entre arte e política na trajetória de Pedrosa e o posicionamento do crítico, que se apresentava contrário à utilização da arte como instrumento de propaganda política. Para ele, a produção artística deveria ser apresentada a partir do contexto de sua criação. (Mari, 2006, p. 268).

Com o fim do Estado Novo, Mário Pedrosa retornou do exílio e começou a trabalhar como crítico de arte do jornal *Correio da Manhã*, onde permaneceu de 1945 a 1951. Foi diretor do Museu de Arte Moderna de São Paulo, colaborando na fundação do Museu de Arte do Rio de Janeiro. Também, teve destaque como vice-presidente da Associação Internacional dos Críticos de Arte (Aica, de 1957 a 1970).

A postura de Pedrosa exigia total liberdade da arte. Como curador da II Bienal de Arte de São Paulo, em 1953, trouxe para o Brasil a pintura *Guernica* de Pablo Picasso e obras dos principais artistas da vanguarda artística daquele momento, tais como: Paul Klee, Edvard Munch, Marcel Duchamp, Alexander Calder, Mondrian e Juan Gris. Tinha ainda uma sala especial com trabalhos do pintor ítalo-brasileiro Eliseu Visconti, considerado pelo crítico como inaugurador da pintura nacional.

Pedrosa foi um incentivador da poesia e do movimento concretista desde seu início, na década de 50 e escreveu diversos textos teóricos sobre o movimento. Segundo Aracy Amaral (2001), o crítico foi porta voz e mentor da vanguarda carioca do neoconcretismo, afastando-se do racionalismo e objetivismo do movimento dos anos 50.

No texto *Poeta e pintor Concreto*, Mário Pedrosa defende uma arte universal, como a abstrata e o concretismo, visto que não foram bem recebidos pelo modernismo brasileiro. O

crítico observa que a pintura de Alfredo Volpi faz uma junção destes dois movimentos e considera o artista como um mestre brasileiro daquele período.

Para a crítica de arte Otília Arantes (1991) Pedrosa reunia algumas questões teóricas, para depois pensá-las em seu conjunto. É possível fazer este tipo de análise, uma vez que toda a trajetória dele está fundamentada em teorias diferentes. Temos como exemplo, seus textos escritos sobre a Gestalt e em seguida sobre a fenomenologia, teoria que acabou utilizando para pensar o problema da arte.

Em sua tese *Da natureza afetiva da forma na obra de arte*, Pedrosa comenta sobre o problema da obra de arte, que segundo ele está na apreensão do objeto a partir dos sentidos. O crítico pergunta como a obra de arte é assimilada e quais seriam suas propriedades. Por último, questiona a dinâmica entre expressão e forma, objetividade e subjetividade. Para solucionar tais questões, ele utiliza a psicologia da Gestalt para fundamentar suas ideias.

4 O conceito de arte virgem e arte bruta

Deve-se destacar o diálogo construído entre Mário Pedrosa e o artista plástico Jean Dubuffet, acerca da relação entre arte e loucura. Na década de 60 na França, este artista criou o termo “arte bruta”⁹⁴ para designar a produção surgida de um modo inventivo e espontâneo. Os trabalhos destes artistas segundo ele, não seguiam um padrão ou tradição e suas técnicas de criação eram com materiais simples e improvisados.

Apesar de muitos trabalhos terem sido realizados em hospitais psiquiátricos, arte bruta não se refere apenas à psicopatologia. Para Dubuffet, não é possível distinguir produções de indivíduos socializados das obras dos doentes mentais. Portanto, a condição de doente ou psicótico, não compromete e nem comprova o valor estético dos trabalhos.

Jean Dubuffet desenvolveu seus trabalhos e inaugurou sua Coleção de Arte Bruta em Lausanne na Suíça no ano de 1976. Com esses trabalhos expostos, ele teve contato até sua morte. Devemos destacar que alguns artistas que se enquadravam nesta terminologia, eram adeptos ao espiritismo: Jeanne Ruffié, Augustin Lesage, Raphael Lonné e Joseph Moindre. Eles acreditavam que não eram os autores de seus trabalhos, visto que os realizavam em estados mediúnicos.

A maioria dos artistas “brutos” se engajou na arte com idade mais avançada. Temos como exemplo Hans Krusi, que começou a desenhar com cinquenta e cinco anos. Ele gostava

94 O termo surgiu por volta de 1945 designando um modelo de criação artística, que já era conhecido antes mesmo de definição.

de representar a natureza, os camponeses e os animais. Para Dubuffet, a pintura deveria iniciar do zero, sem o auxílio do comércio de arte, galerias e museus. Visto que, o sistema elitista não estimularia a criatividade e sim, intimidava qualquer tipo de manifestação.

Tanto Mário Pedrosa quanto Jean Dubuffet, acreditavam que todos os indivíduos possuíam um lado criativo e seriam capazes de se expressarem de alguma forma. Ambos se interessaram no estudo das obras dos pacientes psiquiátricos, Mário Pedrosa criou o termo “arte virgem” para referir-se a essas pessoas, enquanto que Dubuffet, denominou de “arte bruta”. Apesar das diferentes nomenclaturas, os dois defenderam este tipo de arte e contribuíram para a divulgação dos trabalhos destes artistas.

Para Pedrosa, a produção plástica dos pacientes do Centro Psiquiátrico Pedro II era espontânea, expressiva e as destacava como verdadeiras obras de arte. Infelizmente, as produções artísticas dos doentes mentais não tiveram boa aceitação com o público, principalmente em função do conservadorismo e do condicionamento dos padrões estabelecidos. A maioria das pessoas tinha dificuldade de reconhecer o trabalho desses pacientes como arte.

5 A crítica de Mario Pedrosa aos artistas do museu de imagens do inconsciente

Em todo o percurso crítico de Mário Pedrosa, observamos uma busca constante a favor de uma revolução a caminho da liberdade de cada indivíduo. A condição de doente mental para ele não comprometia o valor estético da produção. Sobre a exposição *9 artistas do Engenho de Dentro*, comenta:

Era difícil dizer que aquelas produções eram de doentes mentais. Pode-se evidentemente, encontrar nelas, como, aliás, em toda obra, em toda criação humana, manifestações provenientes de almas conturbadas, perene ou momentaneamente, de impulsos interiores que a técnica psiquiátrica geralmente identifica como pertencentes à constituição psíquica do esquizofrênico. Tais sintomas, porém, também são reconhecíveis, nos tipos considerados normais (Pedrosa, 1979, p. 106).

Na década de 40, Pedrosa se dedicou a fazer um trabalho crítico sobre alguns artistas do Museu de Imagens do Inconsciente, no Rio de Janeiro. Dentre eles se destacam: Fernando, Carlos, Isaac, Adelina, Raphael e Emygdio. Para a melhor compreensão do pensamento do crítico, torna-se necessário apresentar seu olhar, sobre cada um destes artistas.

O primeiro paciente que apresentamos é o Fernando Diniz (1919-1999), que para Pedrosa (1980) foi um artista de temática transcendente. Suas pinturas revelam muito de suas

lembranças, principalmente de espaços que frequentou na sua juventude. Era filho de uma costureira e frequentemente acompanhava sua mãe, quando ela ia à casa de seus clientes, pegar medidas ou fazer alguma entrega. Gostava de retratar em seus trabalhos os objetos que chamaram sua atenção, no decorrer de suas visitas. Pintava algum cômodo da casa, como cortinas e quadros decorando o ambiente e diversos móveis.

Segundo Mário, seus temas de paisagens e casas oníricas se mostravam bem abstratas. Sua arte chamava atenção também pelo conjunto de detalhes retratados e pelo brilho das cores utilizadas.

Carlos Pertuis (1910-1977) foi outro artista do museu e de acordo com Pedrosa (1980), sua criação é tomada como algo mágico, uma arte límpida, onde o espaço e a simetria são elementos predominantes. O crítico observou que suas pinturas possuíam uma geometria pessoal, onde o artista utilizava cores para completar os espaços e ordenar os planos. Seus trabalhos nos traz a sensação de espaços deslocados em um mundo onírico. Certo dia, Carlos notou o sol refletindo no espelho de sua habitação e ficou encantado com aquele brilho, que parecia uma visão cósmica, que acabou denominando de “Planetário de Deus” (Figura 1). Em virtude de problemas mentais, acabou sendo internado no Hospital da Praia Vermelha em 1939 e somente em 1946 começou a frequentar as oficinas de Terapêutica Ocupacional no Engenho de Dentro.

Figura1: Carlos Pertuis, **Planetário de Deus**. Óleo sobre cartolina, 55x37 cm, 1947.



Fonte: Pedrosa (1980).

Adelina Gomes (1916- 1984), a única mulher entre os artistas. Diagnosticada com esquizofrenia, apresentava um comportamento bem agressivo e Mário Pedrosa (1980) percebeu que a maioria dos trabalhos da artista, tinha um tom rude e elementar. No princípio,

ela trabalhou com modelagem de formas, que segundo o crítico, era semelhante ao período Neolítico. A artista não seguia nenhum padrão, apenas sua intuição. Com o passar do tempo sua expressão simbólica repleta de brutalidade, foi substituída por novas produções, mais delicadas e expressivas, tais como imagens líricas e cenas de amor.

Por último Emygdio de Barros (1895- 186), que pintou aproximadamente três mil obras, com pinceladas leves e delicadas. Era muito ligado as cores e utilizava contrastes cromáticos e vibrantes (Figura 2) Cobria as telas com diversas camadas de tintas e ordenava sua imaginação plástica com diversos elementos, que faziam parte de suas lembranças do passado. Para Pedrosa (1980), o artista foi o primeiro pintor a introduzir a ideia do mistério, do eterno e do mito em suas paisagens. Tinha como costume, tirar os objetos dos seus lugares de origem e recolocá-los em um lugar fantástico criado por ele.

Figura 2: Emygdio de Barros, **O Municipal**. Óleo sobre tela, 12x97 cm, 1949.



Fonte: Pedrosa (1980).

As produções plásticas destes artistas foram realizadas de maneira espontânea, sem qualquer relação com algum outro movimento artístico. Tanto os materiais utilizados, como as técnicas de cada um foram elaboradas de forma independente. Pedrosa, em seu texto *Imagens do inconsciente* defende as produções destes artistas, a partir da criatividade e espontaneidade de cada um. Baseando na concepção de uma realidade interior, movida por impulsos e pelo inconsciente. A denominação “arte virgem” utilizada pelo crítico ao se referir a estes artistas, implica em uma definição de seres puros, singulares, isentos de qualquer definição acadêmica. Significa também, que a criação não é privilégio de apenas algumas pessoas e sim, está diretamente relacionada com a capacidade inerente de cada indivíduo.

Referências

- ARANTES, Otilia Beatriz. *Mário Pedrosa: itinerário crítico*. São Paulo: Página Aberta, 1991.
- ARANTES, Urias. *Artaud – Teatro e cultura*. São Paulo: Unicamp: 1988
- ARTAUD, Antonin. *Van Gogh o suicidado da sociedade*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- ARANTES, Urias. *Artaud – Teatro e cultura*. São Paulo: Unicamp: 1988
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CAMPOFIORITO, Q (1949, 04 de dezembro). *Arte e psiquiatria. O jornal*.
- CHAUÍ, Marilena. *Da realidade sem mistérios ao Mistério do Mundo*. São Paulo. Brasiliense, 1981.
- DANTAS, M. “Os filhos de Dionísio: arte e loucura no pensamento de Jean Dubuffet”. In: SANTOS, V. *O trágico e seus rastros*. Londrina: Edel, 2004. P 133-154.
- FELÍCIO, Vera Lúcia. *A procura da lucidez em Artaud*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, 1979.
- FRAYZE- Pereira, João. *O que é loucura*. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- FORMIGA, Tarcila S. *À espera da hora plástica: o percurso de Mário Pedrosa na crítica de arte brasileira*. Rio de Janeiro, 2014 Tese (Doutorado em Sociologia), UFRJ, 2014.
- GULLAR, Ferreira. *Nise da Silveira: Uma psiquiatra rebelde*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- JASPERS, Karl. *Gênio artístico y loucura*. Madrid: Aguillar, 1956.
- JUNG, C. G. *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- Loureiro, I. Paulo: Mário Pedrosa e o socialismo democrático. In: Amaral, Aracy. (org). *Mário Pedrosa e o Brasil*. São Paulo Fundação Perseu Abramo, 2001.
- MARI, Marcelo. *Estética e Política em Mário Pedrosa (1930-1950)*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de São Pulo, 2006.
- MELLO, Luiz Carlos (org). *Nise da Silveira - Encontros*. Rio de Janeiro: 2009.
- MODERNO, J R. Entrevista com Mário Pedrosa. In: *Arte e política o Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 1984. P. 27-37.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

PEDROSA, Mário. *Arte, Forma e Personalidade*. São Paulo: Kairós, 1979

PEDROSA, Mário. *Arte, necessidade vital*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1949.

PEDROSA, Mário. *Forma e percepção estética*. São Paulo: Edusp, 1996.

PEDROSA, Mário. “Introdução”. In: *Museu de imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro, Funarte- Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1980. (Coleção Museus Brasileiros, 2.

PEDROSA, Mário. *Política das artes*. São Paulo: Edusp, 1995.

SILVA, José Otávio Motta Pompeu. *A psiquiatra e o artista: Nise da Silveira e Almir Mavignier encontram as imagens do inconsciente*. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVEIRA, Nise. *O mundo das imagens*. São Paulo: Ática: 2001.

VILLAS BOAS, Glaucia. “A Estética da conversão. O Ateliê do Engenho de Dentro e a arte concreta carioca (1946-1951)”. In: *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, volume 20, n 2 nov. 2008

Catálogos:

Museu de Imagens do Inconsciente. Coleção Museus Brasileiros- 2 Rio de Janeiro, 1980.

Imagens do Inconsciente. São Paulo, 2000

Arte Incomum. XVI Bienal de São Paulo, outubro/dezembro 1981.

CRENÇAS, LENDAS E MITOS NO CONTO “*OS CABELOS DELA*”: UMA LEITURA SOBRE A FICÇÃO E A REALIDADE⁹⁵

Nicolas Ferreira Lobato⁹⁶
Sandra Maria Job⁹⁷

Resumo: Crenças, lendas e mitos fazem parte da cultura de todos os povos. É algo contado de geração para geração. Tem origens remotas e, no que tange, ao Brasil, até século passado permeou bastante a vida de muitos brasileiros. Com o advento da televisão, das mídias digitais, os jovens têm se distanciado um pouco dessa cultura. Contudo, não totalmente. Ainda há muitas pessoas que acreditam em lendas e mitos seculares. E vivem sob a égide dessas crendices. Ou seja, certas crendices contadas para os indivíduos desde a infância podem afetar o modo como eles passam a lidar com as situações comuns de seu dia a dia. Como a literatura espelha-se muito na vida real, a mesma tem retratado as mesmas no texto literário. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo identificar crenças, mitos e lendas, dentro do conto “*Os cabelos dela*” (2019), de Bruno Sérvulo, e analisar como eles influenciam (ou não) a vida do/s personagem/ns neste conto. Para atingir os objetivos propostos, será utilizada uma pesquisa de caráter bibliográfico (Saldanha, 2019; Almeida, 2018). Ao final, conclui-se, entre outras coisas, que mesmo pessoas ditas cultas e formadas, tal qual o narrador-personagem do conto, também podem ser influenciadas pelos mitos e lendas e ter comportamentos influenciados por tais crenças.

Palavras-chave: Histórias. Lendas. Mitos Literatura.

95 Trabalho desenvolvido na disciplina optativa Laboratório de Textos Acadêmicos.

96 Graduando em Letras na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó - Breves.

97 Professora Associada III, na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Introdução

Crenças, lendas e mitos fazem parte da cultura de todos os povos. É algo contado de geração para geração. Tem origens remotas e, no que tange, ao Brasil, até século passado permeou bastante a vida de muitos brasileiros. Com o advento da televisão, das mídias digitais, os jovens têm se distanciado um pouco dessa cultura. Contudo, não totalmente. Ainda há muitas pessoas que acreditam em lendas e mitos seculares. E vivem sob a égide dessas crendices. Ou seja, certas crendices contadas para os indivíduos desde a infância podem afetar o modo como eles passam a lidar com as situações comuns de seu dia a dia.

Como a literatura espelha-se muito na vida real, a mesma tem retratado as mesmas no texto literário. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo identificar crenças, mitos e lendas, dentro do conto “*Os cabelos dela*” (2019), de Bruno Sérvulo, e analisar como eles influenciam (ou não) a vida do/s personagem/ns neste conto. Para atingir os objetivos propostos, será utilizada uma pesquisa de caráter bibliográfico (Saldanha, 2019; Almeida, 2018).

No que se refere à organização do mesmo, primeiro trazemos uma discussão teórica sobre a importância dos mitos/lendas/crenças nas coletividades, sobretudo no âmbito da cultural do Marajó, em específico, já que o espaço retratado no conto remete a esta região. Além disso, o intuito é averiguar como essas histórias influenciam os/as personagens do citado conto. Em seguida, a análise proposta e, por fim, as conclusões.

2 Fundamentação Teórica

Assim que o indivíduo começa a andar, falar, se inteirar das pessoas a sua volta, ele é apresentado a mitos, lendas, crenças que já estão no seio da família na qual nasceu. É apresentado e, em muitos casos, é educado a partir de alguns deles (mitos, lendas, crenças).

Tanto o mito quanto a lenda são narrativas de caráter simbólico-imagético, como é sabido, e as pessoas que conhecem algum contam para os mais jovens, perpetuando-os. E eles possuem grande influência na cultura de um povo, por isso, ele (povo) acaba assimilando-os, introjetando-os e, conseqüentemente, acaba por inclui-los em seu cotidiano, pois tratam eles como algo que é concreto e irrefutável. Desse modo, é válido pontuar que não são apenas histórias, mas elementos que moldam valores e constroem e/ou validam determinados comportamentos sociais.

No que se refere a mito, em particular, Almeida (2018, p. 212) diz que “o mito pode ser compreendido como um elemento cultural que interfere diretamente no modo de viver do homem [...]”. Saldanha (2019, p. 20), por sua vez, ressalta que “[...] o mito é manipulado no imaginário coletivo de forma a estabelecer a coesão social e o sistema de valores desejados.” Ou seja, ele (mito) pode ser utilizado para dar certos sentidos, certas explicações sociais, assim como estabelecer um determinado valor, ruim/bom, à vida, em certos momentos/situações.

Partindo da veracidade desse pressuposto, pode-se afirmar, então, que mitos, ao que acrescentamos as lendas, podem ser utilizados também como formas de controlar os indivíduos que creem e vivem em um contexto no qual mitos podem estar presentes. E, se for assim, uma vez que essas narrativas envolvendo mitos e/ou lendas são tratadas como verdadeiras e, sucessivamente, devem ser obedecidas, pessoas crédulas passam a tomar decisões se baseando nessas concepções. Além disso, corre-se o risco de essas narrativas serem utilizadas ainda como forma de preservar um valor político ou cultural para favorecer “alguém”, assim como para estabelecer um costume comum, seja religioso ou uma prática diária.

No tocante à lenda, no Marajó, em específico, as lendas também interferem nas práticas diárias e crenças das pessoas que vivem na região. Elas influenciam na maneira como esses indivíduos conduzem suas vidas, definindo seus comportamentos diante das situações que enfrentarão, sejam elas importante ou não. Nesse sentido, haja vista, por exemplo, a lenda de que boto malinam das mulheres e, por isso, mulheres no período menstrual não devem nadar no rio.

Ainda no tocante a mito, para Saldanha (2019, p. 20), os mitos podem ser utilizados como uma forma de alegoria para explicar o que é real, isto é, uma ideia simbólica do real, além disso, buscam por explicar o que é de difícil compreensão diretamente. Eles funcionam como uma forma de sustentação das crenças culturais ou religiosas e, ainda por cima, contribuem para uma coesão social que acaba se baseando em um sistema de valores que os mitos acabam construindo uma vez que preserva valores históricos, políticos e sociais. E, ainda de acordo com o autor, os mitos ainda se mantêm presentes atualmente mesmo com a evolução das sociedades. Muito embora sejam menos reconhecidos ainda podem influenciar na maneira como as pessoas pensam, além do que, eles (mitos) podem ser retratados de formas diferentes quando estão inseridos em um contexto histórico, social ou político

específico, ou seja, como uma forma de explicar uma determinada crise histórica, justificar um sistema governamental ou um comportamento coletivo.

Além do mais, como é sabido, essas histórias também contribuem para a preservação da identidade cultural de um povo. Para Bonifácio e Dorneles (2024, p. 13) “A preservação das narrativas orais dos contadores de causos é essencial não apenas para a manutenção da memória e identidade cultural [...], mas também para a promoção da diversidade cultural e o fortalecimento das conexões entre passado, presente e futuro.” Logo elas se tornam um patrimônio social na medida em que são transmitidas de geração em geração, com isso, os valores e tradições dessas sociedades podem ser preservados e eternizados, o que contribui para a compreensão de sua formação e história, do mesmo modo, essas narrativas reforçam a identidade única desses indivíduos que partilham experiências em comum que os diferenciam de outras sociedades.

Lenda e mito, com suas diferenças conceituais no dicionário, são práticas, vivências, dentro do contexto marajoara que, junto a crendices populares, se misturam, coexistem de tal forma e tão naturalmente que se torna quase impossível diferenciar o que é real do que é imaginário popular, assim como explicar/convencer/desmistificar aquilo que o povo concebe como verdade absoluta, não apenas porque ouviram dos mais velhos, mas porque insistem em afirmar que viveram determinadas experiências às quais a ciência entende como sendo lenda, mito e/ou crendice popular. Estas que estão presentes no meio social e, às vezes, determinam decisões e modos de vida das pessoas, além de atuarem como uma raiz que preserva a identidade cultural da sociedade.

Neste contexto, embora cientes das nuances conceituais envolvendo lendas, mitos e crendices, o objetivo aqui não é entrar no mérito conceitual dessas discussões, nem averiguar quais são as lendas/mitos/crendices que permeiam a região marajoara, mas sim, identificar, no conto “os cabelos dela” (Matos, 2019), possíveis histórias/crenças/lendas/mitos que se mantêm no imaginário popular ainda hoje, para, a partir dessa identificação, fazer uma análise sobre a/s mesma/s dentro da narrativa. Proposta que será desenvolvida a seguir.

3 Mitos, lendas e crenças: uma leitura a partir do conto “*Os cabelos dela*”

No conto “*Os cabelos dela*” (2019), de Bruno Sérulo Matos, o narrador em primeira pessoa narra fatos marcantes, sob o prisma dele, da própria vida. Esse narrador-personagem, assim como os demais personagens citados no conto, moravam “em uma das muitas ilhas no estado do Pará, afastado quase que completamente da civilização e da modernidade”

(Matos, 2019, p. 119). E, ainda em relação ao conto, muitos desses fatos marcantes, para esse narrador-personagem, estão relacionados a crenças populares dos habitantes do lugar. Crenças essas que até mesmo ele (narrador-personagem) acreditava e ainda acredita, no momento atual da narrativa, pois, de acordo com ele:

Todos nós vivíamos ali sob o **signo da inverdade**, uma mentira bem contada: nos curávamos com ervas, alimentávamos com o que vinha do mato, acreditávamos no que nos diziam os mais velhos...**até hoje preciso fazer o sinal da cruz antes de me banhar em um rio ou igarapé** (Matos, 2019, p. 119 - grifos nossos).

Acredita, no caso, porque assim foi ensinado, desde criança, a crer. Contudo, o narrador admite/reconhece que é tudo “inverdade, uma mentira bem contada”. Na verdade, ele se refere à vida como um todo, pois ele esclarece a que “inverdade” ele se refere. Para ele/narrador, as inverdades dizem respeito a: 1) Ervas que curam doenças; 2) Fazer o sinal da cruz como forma de se proteger/proteção ao entrar na água; 3) Crer nos mais velhos. Ou seja, tudo isso para ele eram mentiras, algo sem fundamento. Mas que, mesmo ciente disso, ele se pegava fazendo. Fazia porque tais ensinamentos já estavam introjetados. É difícil mudar velhos hábitos, ainda que, no caso do narrador, se trate de uma pessoa intelectualmente culta. Ele também sofre a influência das histórias oriundas da tradição oral. Tanto que elas (histórias) determinam seu comportamento diante da água do rio e igarapés. Compreensível, talvez, pois muito embora o narrador-personagem admita que “naquele lugar, **as lendas** se confundiam com as histórias reais.” (Matos, 2019, p. 119 - grifos nossos), ele, em seguida se questiona, “mas hoje me pergunto “o que é real, afinal?” (Matos, 2019, p. 119).

E mesmo carregando dúvidas no seu interior, ou, talvez, propositadamente instigando o leitor a ter dúvidas, a se questionar também, como a preparar o terreno, o narrador avança na narrativa até nos apresentar a menina que “[...] se orgulhava dos cabelos. Longos, negros e lisos. [...] A mãe lhe dissera certa que vez que os cabelos não poderiam ser cortados porque era promessa. ‘E promessa não pode ser quebrada. Deus castiga.’”. E trazer à tona mais uma crendice, afinal, como ele mesmo esclarece já nas primeiras linhas do conto: Todos nós vivíamos ali sob o signo da inverdade, uma mentira bem contada” (Matos, 2019 p. 119). Ele não era exceção; nem a menina dos cabelos longos e negros, assim como a mãe dela. As duas mulheres atreladas a uma promessa que, se descumprida, poderia acarretar em castigo, as mantém presa a um cabelo que deve ser mantido longo. O problema é que na região onde estão inseridos os personagens, é recorrente acidentes que causam escalpelamento. E os três

sabem disso. Contudo, promessas são exemplos de crendices populares que, crentes nas mesmas, as seguem à risca.

Fato é que mesmo seguindo à risca, isto é, mantendo os cabelos longos, a menina foi “castigada”,

[...] quando os olhos da menina vislumbravam, contemplavam com admiração e medo aquela paisagem, que o monstro a atacou. Foi tão rápido quanto um piscar de olhos. Ela se virou para olhar o horizonte de pedra e um ou dois fios pequenos e aparentemente frágeis, tocaram levemente o eixo do motor. [...] Até hoje sonho com a cena repetidas e repetidas vezes: o monstro a puxou com uma força descomunal, agarrou seus cabelos e arrancou-os com uma facilidade sem igual (Matos, 2019, p. 121).

Logo ela, “[...] a menina [que] fora flechada por uma mãe-d’água, [e que] por isso não podia cortar os cabelos. Uma maldição (seria essa a palavra?) que a acompanharia por muitos anos.” (Matos, 2019, p. 119 - grifos nossos).

A menina dos cabelos negros e longos “fora flechada por uma mãe-d’água”. A mãe d’água, no caso, é uma lenda/mito local. Um ser que habita os rios e o imaginário da população. Acreditar nessa lenda levou a mãe da menina a nunca cortar o cabelo da filha que, por sua vez, por causa da promessa, manteve o cabelo comprido e, por conta das más condições dos barcos, viu-se, de repente, machucada, sem cabelo nenhum.

Ela (menina) que, sendo obrigada a viver um modo de vida (que talvez nem fosse o modo querido), sendo influenciada por um mito/lenda/crença, tem sua vida determinada a viver em função disso e que, por isso, ironicamente, acaba sendo vítima de uma tragédia. Tragédia esta anunciada, pois sendo os barcos, navios, rabetas os únicos meios de transporte dos ribeirinhos, é de conhecimento público os perigos desse tipo de acidente ocorrer.

Como já comentado, não apenas os mitos, lendas possuem essa força de influência, crenças ou ideias cultivadas pelos povos são exemplos também. Neste contexto, haja vista a relação do narrador-personagem, ribeirinho, com o rio. Para ele:

O rio é um bicho indomável e misterioso. Via-se todo tipo de coisa: peixes enormes que não se encontram nos livros de ciências, olhos na escuridão das matas abeiradas pelo rio...quando a viagem era noturna (e geralmente era) se tornava ainda mais difícil. O rio é traiçoeiro e vil quando ele precisa ser, como se estivesse se protegendo ou simplesmente revidando. Era preciso experiência para navegar naquelas águas escuras (Matos, 2019, p. 119).

Nesse contexto, as “crenças” sobre os rios, passadas de geração em geração, moldam a forma como as pessoas passam a interagir com ele (rio), deixando-o de ser apenas um caminho navegável, mas algo a se respeitar. Tratam-no como um ser vivo, capaz de se auto

proteger. É ainda um ser vivo traiçoeiro e misterioso, de acordo com o narrador, e que causa medo em quem se aventura a navegar pelos seus cursos. Neste contexto, mas não somente neste, muitas dessas crenças/lendas locais acabam se revelando como forma de sobrevivência. É preciso ensinar as crianças desde cedo a temer o rio, a respeitar, por exemplo. Talvez, por isso, muitas histórias orais contadas sobre estranhos e raros animais no fundo dos rios. Histórias que se tornam lendas. Lendas que se torna verdades. Verdades que conduzem, dirigem o modo de pensar, agir e ser de muitas pessoas - para o bem e para o mal.

Tudo isso é perceptível em “*Os cabelos dela*”. Tanto nas atitudes, reflexões e pensamentos do narrador-personagem quanto na decisão da mãe da menina dos cabelos longos, motivada por uma crença popular. Crença pela qual pagou um alto preço, mas que nunca, nem depois do acidente, foi cogitada ser ignorada. Porque desvincular-se de culturas fortemente enraizadas, que fazem parte do grupo ao qual se pertence, não é tarefa simples. Mesmo se e quando o indivíduo, após estudos e mais estudos, tiver consciência de que lenda é apenas uma lenda, assim como mitos são mitos - invenções repassadas de geração a geração.

4 Conclusão

Independente das diferenças conceituais entre mito, lenda, crença/crendices, eles são presenças constantes na vida do ser humano - em maior ou menor grau. Verificar a presença delas no conto “*Os cabelos dela*” e analisar as consequências foi a proposta desse trabalho que, uma vez finalizado, chegou a algumas conclusões.

Uma delas diz respeito ao papel que crenças, mitos e lendas possuem e na vida da grande maioria das pessoas. Papel é grande e importante, ainda que estejamos vivendo no século XXI. Consequentemente, eles se valem dessa importância para se manterem eternizados na cultura de um povo.

Quanto à presença de lenda, mitos e crenças no conto “*Os cabelos dela*”, conclui-se que mesmo o narrador-personagem se considerando uma pessoa crítica, com visão de mundo, estudado, nem ele conseguiu deixar de ser influenciado por mitos/lendas/crenças, mesmo não crendo neles. Conclui-se também que a dificuldade desse narrador em se desvencilhar dessas crenças advém do fato de elas serem heranças culturais. E ele cresceu sob tais influências. Elas estão, portanto, entranhadas nele.

Por outro viés, chegou-se à conclusão também da importância de reconhecer o valor cultural que essas narrativas possuem. Não são apenas histórias, elas evidenciam o valor, a

essência e o conhecimento de um povo, os mitos/lendas perpetuam as memórias de uma coletividade, transmitem seus valores e possibilitam conhecer a cultura e identidade única que essas comunidades possuem. Todavia, é de suma importância considerar que nem toda prática cultural pode ser tomada como algo positivo e que deve ser perpetuado. Em algumas culturas, como é sabido, manifestam-se práticas, mesmo sendo tradicionais de um povo, que ferem ou violam a integridade física e moral das pessoas, gerando danos irreparáveis para quem sofre com isso, como o casamento infantil forçado, por exemplo. Sendo assim, ao analisar os valores de uma cultura, deve-se discernir aquilo que contribui para a preservação da identidade e história de um povo de algo que eternizará costumes de opressão, crueldade, desigualdade ou violência.

Por fim, é possível concluir que as crenças/mitos funcionam, em muitos casos, como meios que moldam o comportamento das sociedades. As pessoas que acreditam neles vivem a partir dessas histórias e passam a sua vida inteira se baseando pelo que é transmitido oralmente de geração em geração, deixando de tomar suas próprias decisões para seguir o que é contado oralmente. Apesar disso, essas histórias têm importância para as coletividades, uma vez que preservam os valores culturais, as tradições e os costumes delas, além disso, contribuem para que diferentes pessoas se sintam pertencidas a uma mesma comunidade e possam se reconhecer quando identificam os mesmos valores e costumes que compartilham. Isso, por um lado, demonstra como muitas dessas narrativas são fortes, pois conseguiram atravessar séculos e chegar até a atualidade, para muitos povos, influenciando o modo de vida, de pensar, de se relacionarem em sociedade.

São aspectos das culturas locais, regionais, do Brasil, em particular. E, se mal não faz, há que se preservá-las, nem que seja em trabalhos de cunho científico. Mas se permanecerem no seio de uma sociedade, que cada indivíduo tenha discernimento, conhecimento o bastante para saber separar o que é mito/lenda/crenças, que vivem no imaginário popular, do que é a verdadeira realidade, como por exemplo, saber discernir que a lenda do boto que seduz e engravida as moças nada mais é que um subterfúgio inventado para não culpabilizar quem, de fato, é capaz de engravidar mulheres, moças.

Referências

ALMEIDA Tatiane Aparecida de. **Mito e Magia de Claude Lévi-Strauss**. Interações: Cultura e Comunidade, vol. 13, núm. 23, 2018. ISSN: 1809-8479. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313056746008>. Acesso em: 15 de fev. de 2025.

BONIFÁCIO, Maria de Fátima Alves; DORNELES, Marcos Rogério Heck. **Narrativas orais como veículos de identidade e resistência: uma análise sob a ótica dos estudos culturais**. Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 2, n. 14, p. –, 27 ago. 2024. DOI: 10.55028/gepfip.v2i14.21815. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/21815>. Acesso em: 03 de out. de 2025.

MATOS, Bruno Sérvulo. **Os cabelos dela**. In: Revista Falas Breves, no.7, setembro de 2019, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó - Breves, Breves-PA. ISSN 2358 1069 Disponível em: <https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/127/162>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.

SALDANHA, A. M. **A importância social e simbólica do mito: do estabelecimento da mitologia como ciência à atualidade**. Têssera, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 05–23, 2019. DOI: 10.14393/TES-v1n2-2019-43439. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/43439>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: *AS MARGENS DA ALEGRIA*

Keithy Caline Silva de Castro

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo focar na importância da leitura literária no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Básica por meio da apresentação de uma sequência de aulas destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental II e dedicada à versão infantojuvenil de *As margens da alegria*, de João Guimarães Rosa (obra que conta com duas diferentes edições). Sendo assim, a proposta é favorecer o desenvolvimento da leitura de forma significativa por meio de atividades diversificadas e pausas de leitura, incentivar os alunos a lerem não apenas a obra abordada durante o planejamento, mas também outras obras de Literatura Brasileira e outras literaturas. Nesse sentido, a proposta visa romper com práticas mecanizadas de leitura, priorizando a autonomia dos estudantes e seu protagonismo no processo. Para tanto, defende-se uma abordagem em que o professor atue como mediador, e não como impositor de sentidos e o único detentor de conhecimentos. A proposta de trabalho fundamenta-se na metodologia e no referencial teórico de João Wanderley Geraldi (2006) e Irandé Antunes (2009), que adotam uma concepção interacionista de linguagem e compreendem a leitura como uma prática social, interpretativa e reflexiva, valorizando a construção de sentidos a partir das experiências dos leitores, para que tenham um envolvimento maior com o que leem.

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura Brasileira. Guimarães Rosa.

1 Introdução

É necessário nas escolas da cidade e da região trabalhar práticas que incentivem o hábito da leitura, que é uma das questões cruciais no ensino de Português. Assim, essa proposta de sequência de aulas visa criar um ambiente para os alunos desenvolverem melhor a leitura. Dessa maneira, um dos objetivos principais é promover a leitura de forma significativa através de atividades que promovam não só a leitura, mas também o protagonismo dos alunos. Para isso foram divididas essas atividades em 12 aulas, para uma turma do 9º ano do ensino fundamental, onde os alunos farão pausas de leitura e acompanhamento, para terem melhor aproveitamento do que leem. Nesse sentido, a proposta é trabalhar com a obra *As margens da alegria*, de João Guimarães Rosa.

Essa proposta de sequência de aulas, propõe criar um ambiente em que os alunos trabalhem melhor com a leitura, compreendendo que ela é um instrumento para a construção de sentidos, de ampliação do ensino e da forma de refletir sobre o que se aprende lendo, não só para formação acadêmica, mas também para a formação cultural. Tendo como um dos objetivos principais poder promover a leitura de forma significativa, através de atividades que estimulem não apenas o contato com o texto, mas também o protagonismo dos estudantes no processo de aprender. Dessa forma, os alunos deixam de ser apenas receptores de informações e passam a ser sujeitos ativos que interpretam, questionam e dialogam com os textos.

A leitura literária, em especial, ocupa um lugar de destaque dentro dessa proposta. Diferentemente de outros tipos de leitura por simples decodificação, a literatura possibilita ao estudante mergulhar em universos simbólicos, artísticos e culturais, ampliando sua imaginação, seu repertório linguístico e sua capacidade de reflexão crítica. Trabalhar com textos literários na escola significa não apenas ensinar língua, mas também favorecer a formação cultural e cidadã, contribuindo para que os alunos possam compreender melhor o mundo que os cerca, ressaltando também dinâmicas que possam favorecer o entrosamento com os outros. Contribuindo para o entrosamento com os outros, levando em conta o processo e desenvolvimento de cada aluno. Por isso, é necessário que a escola ofereça experiências de leitura literária que ultrapassem a visão instrumental, valorizando o prazer, e respeitando os limites de aprendizagem e a fruição.

O autor João Guimarães Rosa é um dos principais nomes da literatura brasileira e possui extrema relevância para a nossa cultura. Estudá-lo no Ensino Fundamental busca aproximar os alunos de um universo literário que, muitas vezes, só seria explorado no Ensino

Médio. A escolha de Guimarães Rosa se deu também pelo seu estilo de escrita, que traz uma linguagem desafiadora, proporcionando aos estudantes uma experiência de leitura mais profunda, além de serem preparados para lidar com diferentes estilos de escrita. Por isso, foi selecionado o livro *As margens da alegria*, que é um dos contos presentes na obra *Primeiras estórias*, adaptado em forma de livro ilustrado, tornando o contato dos alunos ainda mais acessível. Através dessa obra, pretende-se mostrar aos alunos como a literatura pode tratar temas que parecem simples de forma poética, como também desenvolver a interpretação de texto e a capacidade de análise.

Em consonância com isso, esta proposta se apoia em reflexões teóricas que defendem a leitura como prática social e significativa, como destacam Irandé Antunes e João Wanderley Geraldi. Além disso, considera-se a importância da formação do leitor literário e do direito à leitura, fundamentados nos aportes de Rildo Cosson e Antonio Candido. Dessa maneira, a proposta também se ancora nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressaltam o papel da literatura no processo de formação leitora e cidadã e também para estipular as habilidades necessárias que também serão trabalhadas no projeto.

A escolha desses autores não se dá de forma aleatória, pois todos eles, em suas diferentes perspectivas, apontam para a necessidade de compreender a leitura para além da simples decodificação como se a leitura não tivesse outros aspectos, mas como uma prática que envolve sentidos, significados e experiências. Assim, ao articular esses referenciais, a proposta que se constrói busca garantir que os alunos tenham acesso a uma formação leitora que vá além da escolarização mecânica.

Este artigo foi elaborado para desenvolver a proposta de sequência de aulas. Conta com: 1. Introdução; 2. Discussão teórica sobre a leitura; 3. Aulas apresentando todo o planejamento e de que forma as atividades serão realizadas; e 4. Considerações finais, seguidas das referências.

2 Discussão teórico-metodológica

A leitura é um dos principais fundamentos não só da língua portuguesa como também da educação. Ao longo do tempo, com a tecnologia avançando e os alunos obtendo mais contato com ela, o interesse pela leitura diminuiu, essa é uma das dificuldades que o(a) professor(a) de língua portuguesa enfrenta em sala de aula, pois os alunos leem muitas vezes por obrigação e não conseguem desenvolver e nem aprender muito. Eles veem a leitura como

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

uma prática que não querem fazer. Conforme foi constatado em uma pesquisa do Centro de Pesquisas em Educação, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), em parceria com a plataforma de leitura Árvore, onde retrata que 66,3% dos alunos brasileiros de 15 e 16 anos nunca leram mais de 10 páginas de um livro. O que reforça a necessidade de novas metodologias para incentivar o hábito da leitura entre os alunos.

Assim, de que maneira então fazer com que eles, os alunos, passem a considerar e praticar a leitura? Segundo Geraldi, a leitura não pode ser mecanizada e nem ocorrer de forma que os alunos não consigam entender o que leem e nem desenvolvam. É importante que o (a) professor (a) deixe os alunos desenvolverem suas próprias leituras, sem impor a eles seus próprios entendimentos dos livros. A partir disso, então, ele propõe que a leitura seja trabalhada como troca de sentidos, na qual cada aluno tem espaço para dizer o que entendeu, como sentiu o texto, levando em conta seu conhecimento de mundo e o professor entra para mediar e ajudar, deixando o aluno viver a leitura e não só decodificar palavras, como se a leitura fosse apenas técnica.

Geraldi (1999, p. 112) reforça que “a leitura é uma prática social, mediada pelo contexto, pelas experiências e pelo conhecimento de mundo do leitor, e não apenas uma atividade individual ou técnica”. A partir dessa perspectiva, ele propõe que a leitura seja trabalhada como uma troca de sentidos, na qual cada aluno tem espaço para expressar o que entendeu e como percebeu o texto. O papel do professor, nesse contexto, é mediar, orientar e estimular a reflexão, possibilitando que o aluno vivencie a leitura de forma plena, e não apenas decodifique palavras como se fosse um processo técnico. Dessa forma, a leitura se torna uma experiência rica de aprendizado, interpretação e construção de sentido.

A autora Irandé Antunes também retrata essa abordagem do desenvolvimento da leitura a partir de práticas sobre como ela deve ser feita. Assim como diz Geraldi, ela propõe algo mais livre, que não limite os alunos, mas que faça com que eles se desenvolvam. Em seu livro *Língua, Texto e Ensino*, Irandé defende que a leitura não deve ser vista apenas como um exercício de decodificação, mas como uma prática social que envolve sentidos, interpretações. Ela critica atividades escolares que fragmentam os textos e reduzem a leitura a perguntas mecânicas e gramaticais, desconectadas do contexto e do objetivo comunicativo do texto. Para ela, ler é buscar sentidos, é construir entendimento a partir do que se lê. Por isso, propõe práticas de leitura que respeitem o texto em sua totalidade, incentivando a reflexão, a argumentação e o posicionamento crítico dos estudantes.

Firmado nisso, o projeto de leitura reforça a necessidade de repensar a maneira como a leitura é trabalhada com os alunos, assim o planejamento foca em uma interpretação mais sensível e um olhar atento ao que ele provoca no leitor. Assim, a abordagem proposta por Geraldi e também por Antunes, é essencial para que os alunos possam se envolver verdadeiramente com o livro, sem se sentirem obrigados. Dessa maneira, considerar essas questões, buscou-se incorporar metodologias ativas na sequência de aulas, como rodas de leitura e discussões coletivas, nas quais os alunos possam compartilhar suas interpretações e desenvolver sua própria relação com o texto.

3 A leitura e a formação do leitor literário

Um dos pontos centrais a ser discutido é de que forma apresentar a leitura e como transformar o aluno em leitor. No entanto, esse processo não ocorre de maneira simples, nem pode ser conduzido de forma que sobrecarregue o estudante, a ponto de ele não compreender o propósito da leitura ou sua utilidade. Por isso, é essencial que a leitura seja planejada como experiência significativa, em que o aluno possa se envolver de forma ativa e reflexiva. Propor uma sequência didática voltada para a fruição literária constitui uma das estratégias mais eficazes para despertar e consolidar o gosto pela leitura. Cada etapa dessa sequência deve incentivar o estudante a refletir, questionar e compreender o texto, considerando seu contexto social e seu conhecimento de mundo. Assim, ler deixa de ser uma obrigação mecânica e se transforma em uma experiência de crescimento pessoal, cultural e crítico.

O professor, nesse processo, atua como mediador, oferecendo orientações e estímulos, sem impor interpretações ou restringir o sentido da leitura. Cabe a ele criar momentos de diálogo e escuta, permitindo que os alunos construam seus próprios significados e descubram diferentes possibilidades de leitura. Além disso, a prática da leitura deve ser contínua e diversificada, envolvendo diferentes gêneros textuais, temáticas e linguagens, de modo a ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover o letramento literário de forma efetiva. Ao valorizar a fruição e a participação ativa do aluno, a escola contribui para a formação de leitores críticos e criativos, capazes de perceber a literatura não apenas como fonte de informação, mas como espaço de prazer, reflexão e partilha de sentidos. Esse percurso de descoberta transforma a leitura em uma experiência viva, capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes.

Como afirma Cosson (2006, p. 23), “o letramento literário é o processo de apropriação da literatura como construção de sentidos e fruição estética”. Ou seja, como já mencionado, o

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

aluno deve estar em desenvolvimento e aprender com o que lê, e não se limitar à decodificação de palavras. É necessário, de fato, vivenciar a leitura como prática cultural. Para tanto, o autor propõe as sequências de leitura: motivação, leitura, interpretação, criação e socialização, que, segundo ele, permitem que o estudante “deixe de ser apenas receptor para tornar-se sujeito da leitura” (Cosson, 2006, p. 32).

Esse é um dos objetivos principais da proposta de leitura: estruturar momentos de diálogo e escuta, oferecer orientação sem impor os próprios sentidos, lembrando que o aluno tem total capacidade de interpretação, apenas precisando ser explorada e incentivada. No entanto, isso se torna uma grande problemática, pois os alunos, na maioria das escolas, não são suficientemente motivados, o que prejudica o processo de aprendizagem. Essa concepção dialoga com o que está sendo proposto neste projeto, que organiza as atividades de modo a conduzir os estudantes por um percurso de descobertas, no qual a literatura seja vista como espaço de prazer, reflexão e partilha de sentidos.

Além disso, observa-se que, em muitas escolas, o ensino concentra-se quase que exclusivamente na gramática e na correção linguística, deixando em segundo plano a prática da leitura. Essa perspectiva limita o desenvolvimento do hábito de ler desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, o que compromete a formação de leitores críticos e engajados. Quando a leitura não é estimulada de forma sistemática, os alunos chegam ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio com dificuldades para compreender, interpretar e se relacionar com os textos, tornando mais desafiadora a aplicação de metodologias de leitura que exijam reflexão, interpretação e fruição literária.

Nesse contexto, Antonio Candido (1995), em seu ensaio *O direito à literatura*, ressalta que o acesso à leitura não é apenas uma questão pedagógica, mas um direito humano fundamental. Para o autor, a literatura contribui para a formação cultural e ética do sujeito, amplia seus horizontes e promove a humanização. Negar o acesso à literatura é privar o aluno da possibilidade de se desenvolver plenamente, incentivar a leitura é o primeiro passo para promoção de um aluno crítico e reflexivo. Essa perspectiva reforça a importância de propor projetos de leitura que garantam o contato com obras significativas, como as de Guimarães Rosa, permitindo que os alunos não apenas cumpram uma atividade escolar, mas exerçam seu direito à literatura e construam sua cidadania cultural.

4 Sequência de aulas

O primeiro ponto foi delimitar o público-alvo, pois, embora seja de extrema importância apresentar o autor Guimarães Rosa, levar em conta o aluno também é essencial. Seus livros costumam trazer uma linguagem considerada difícil, até mesmo para quem já está no ensino superior. Dessa forma, considerar um público-alvo adequado vai contribuir para uma melhor recepção do projeto e para que a taxa de aprendizagem seja mais significativa, já que o principal objetivo é transformar os alunos em leitores.

Para o desenvolvimento deste projeto, as aulas foram planejadas em blocos de três encontros, totalizando doze aulas. Cada bloco tem um objetivo específico que se relaciona com as etapas da leitura e com a formação do leitor literário. O planejamento foi pensado de forma gradual, partindo da apresentação do autor e da obra até chegar à produção de textos, rodas de conversa e à exposição final. Assim, as atividades buscam integrar leitura, escrita, oralidade e interpretação, valorizando o protagonismo dos alunos em cada etapa.

A metodologia proposta foi organizada em etapas, de modo que os alunos sejam gradualmente inseridos no universo literário de Guimarães Rosa. Inicialmente, será realizada uma apresentação do autor e de sua relevância para a literatura brasileira, destacando aspectos como sua originalidade linguística e a riqueza cultural de suas obras. Em seguida, os estudantes terão contato com trechos selecionados de *As margens da alegria*, texto escolhido por dialogar com melhor com a faixa etária definida e possibilitar discussões sobre infância, sentimentos e experiências humanas.

As atividades foram pensadas de forma progressiva, partindo de momentos de leitura compartilhada, em que o professor conduzirá a interpretação coletiva, até situações em que os próprios alunos poderão expor suas percepções, relacionando o texto com suas vivências. Essa condução metodológica busca não apenas a compreensão literal da obra, mas também a formação de uma postura leitora crítica e reflexiva.

Além disso, foi escolhido o livro ilustrado justamente para que os alunos consigam trabalhar melhor e tenham mais entusiasmo com a leitura, já que o conto foi transformado em livro que conta com as ilustrações de Nelson Cruz. Essa escolha é fundamental porque as imagens dialogam com o texto e auxiliam na compreensão, facilitando o acesso dos estudantes a uma obra que, originalmente, poderia apresentar maior dificuldade devido à linguagem característica de Guimarães Rosa. Assim, a presença das ilustrações atua como

A avaliação será realizada de forma contínua, considerando o envolvimento dos alunos e a participação ativa nas atividades propostas. Para isso, será estabelecida uma tabela diagnóstica de acompanhamento, uma vez que alguns estudantes poderão nunca ter tido contato prévio com a leitura de um livro. Assim, durante todo o desenvolvimento do projeto será feito um monitoramento individual, para identificar em que ponto cada aluno se encontra, quais avanços estão sendo alcançados e em quais aspectos ainda precisam de apoio. Esse acompanhamento possibilitará adaptações metodológicas, caso sejam necessárias, de modo que todos consigam participar plenamente do processo. A avaliação diagnóstica servirá também como subsídio para outros projetos, já que seus resultados poderão ser considerados em planejamentos futuros. A seguir, apresento a descrição detalhada das aulas:

a) Aulas 1, 2, 3

No primeiro momento será feita uma apresentação de *slides* para mostrar aos alunos o autor assim como também o livro que estarão fazendo a leitura. Durante essa apresentação será feita uma explanação dos principais pontos característicos de Guimarães Rosa, como sua forma diferente de escrever, o uso da linguagem e a sua forma de descrever o sertão. Para auxiliar nesse processo, será exibido um vídeo com uma pequena biografia de Guimarães Rosa, trazendo mais informações sobre a vida dele e mostrando que por trás do escritor também existia uma pessoa cheia de histórias.

Além disso, mostrar também algumas de suas obras mais conhecidas, como: *Sagarana*, *Grande sertão Veredas* e *Primeiras Estórias* de onde foi retirado o conto transformado em livro que será trabalhado, com a finalidade de que os alunos entendam melhor o universo literário do autor. Em seguida a apresentação trará foco a obra, destacando os personagens, os temas e o que essa história pode nos fazer pensar e sentir. A ideia é despertar a curiosidade dos alunos, fazer com que eles se interessem pela leitura e se aproximem do autor e da linguagem que ele usa.

No segundo momento, será realizada uma roda de conversa para que os alunos compartilhem suas impressões iniciais sobre o autor e a obra. A ideia é saber se eles já conheciam Guimarães Rosa, se já tinham lido algum texto dele ou, pelo menos, se já ouviram falar do nome. Será um espaço aberto para escuta e troca, em que cada um possa falar livremente. Além disso, serão feitas algumas perguntas de interação para aproximar os alunos do universo do conto, sendo que a todo momento terão pausas para anotar o que os alunos responderem.

Na última aula, será feita a leitura em conjunto do primeiro capítulo do livro. Cada aluno lerá um trecho até que o texto seja finalizado. A leitura será feita de forma compartilhada, para que todos participem e comecem a se familiarizar com a linguagem usada no livro. Durante a leitura, será feito o acompanhamento com explicações quando necessário. O objetivo é que eles entendam melhor o texto, se envolvam com a história e consigam fazer uma boa leitura. Por fim, serão orientados a ler novamente o capítulo um em casa, juntamente com o capítulo dois. É necessário que os alunos tenham um caderno para fazerem as anotações, das palavras desconhecidas, dúvidas, para na aula seguinte conseguirem debater sobre os assuntos dos capítulos lidos.

b) Aulas 4, 5, 6

Na primeira aula será feita uma roda de conversa sobre os capítulos que foram lidos, assim cada aluno vai poder apresentar o que relatou em suas anotações, as palavras diferentes que os alunos não conhecem, compartilhando também as partes que mais chamaram atenção ou causaram dúvidas. Esse momento vai ajudar a turma a refletir em conjunto sobre a leitura, trocar ideias, opiniões e interpretações, além de ampliar o vocabulário com a explicação e o significado das palavras desconhecidas, que poderão ser buscadas em dicionários ou discutidas com a ajuda do professor e dos colegas. A partir disso, na segunda aula do dia, os alunos desenvolverão uma atividade de reescrita de um trecho dos capítulos lidos, com base nos significados que encontrarão das palavras difíceis que não conheciam, aplicando esse novo vocabulário no contexto do texto e explorando outras formas de dizer e escrever o mesmo trecho, estimulando a criatividade, a compreensão do texto e o uso consciente da língua.

Em todo momento será feito o acompanhamento da atividade dos alunos, sobre a correção ortográfica. Logo após a correção será feita a reescrita e os alunos irão ler os novos trechos que produziram, para que eles possam perceber os avanços na escrita, identificar os erros cometidos e desenvolver maior atenção com a ortografia e a estrutura do texto. A leitura dos próprios textos reescritos também favorece a construção da autonomia e da confiança na produção escrita. Além disso, esse momento de leitura enriquece ainda mais a aprendizagem. No fim da aula será encaminhado as leituras de casa, referente aos capítulos três e quatro, assim como a escrita das anotações nos cadernos, que serão retomadas na próxima aula para discussão e aprofundamento dos pontos principais da história. Essas anotações também servirão como base para futuras produções de texto, ajudando os alunos a organizarem melhor

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

suas ideias e a desenvolverem o hábito de leitura crítica e reflexiva, fundamental para o progresso no processo de alfabetização e letramento.

c) Aulas 7, 8, 9

No início da aula, os alunos apresentarão suas anotações, assim como as dúvidas da leitura que foi feita. Nesse momento, as interpretações também serão levadas em consideração, visto que o objetivo é transformar esse espaço em uma leitura que flua, e não que se restrinja apenas à decodificação do texto. A intenção é incentivar uma leitura mais sensível e crítica, na qual os alunos possam se expressar livremente, partilhando os sentidos construídos ao longo da leitura. Dessa forma, após esse momento inicial de troca, será proposta uma atividade de produção escrita: os alunos deverão escrever uma carta ao personagem principal da história.

Na qual, eles poderão dar nome a esse personagem, se desejarem, o que já abre espaço para a imaginação e a personalização do texto. A carta deverá retratar passagens do livro que os tocaram de alguma forma, incluir perguntas, comentários e até conselhos. O importante é que eles se sintam livres para interagir com o texto que leram. Essa proposta tem ainda o objetivo de introduzir os alunos a outro tipo de gênero textual, a carta, para além de fazer como que eles se aproximem mais do texto, e ampliem também o repertório de escrita dos estudantes.

No último momento da aula, serão feitas as correções necessárias nas cartas, sempre com o cuidado de não modificar o que os alunos escreveram. O foco será aprimorar a escrita respeitando a autenticidade de cada produção. Em seguida, os alunos farão a leitura de suas cartas, criando um espaço de escuta e troca. Haverá também um momento para perguntas sobre as interpretações apresentadas, no qual cada aluno poderá comentar sua própria carta e responder às curiosidades dos colegas. As intervenções e comentários por parte do professor acontecerão apenas quando forem realmente necessários, valorizando o protagonismo dos alunos nesse processo.

Ao final da aula, os alunos serão orientados para a última leitura do livro, referente ao capítulo 5. Também será apresentada a última atividade do projeto: a elaboração de painéis, que deverá ser feita em grupo. Essa atividade tem como objetivo reunir os principais aprendizados, impressões e interpretações ao longo da leitura da obra, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências de forma visual, consolidando todo o percurso de atividades.

d) Aulas 10, 11, 12

Primeiramente, será feita a análise de todos os cartazes em sala de aula, em um momento coletivo com toda a turma. Esse será um espaço para que os grupos apresentem suas produções, expliquem suas escolhas, compartilhem interpretações e recebam o retorno. Esse momento também servirá para ajustes finais nos trabalhos, caso necessário. Logo após essa etapa, os alunos seguirão para a última atividade do projeto. Como proposta final, será realizada uma exposição aberta sobre o livro, o autor e todo o percurso do projeto de leitura. Essa exposição será voltada para toda a comunidade escolar, como forma de compartilhar as aprendizagens e reflexões construídas ao longo da leitura.

Os alunos serão os protagonistas para mostrarem à sua maneira todas suas atividades, que estarão sendo vistas por todos e não só pelo professor(a). Eles irão expor os cartazes produzidos em diferentes pontos da escola, organizados de forma que criem um circuito. A ideia é que o público que for assistir possa circular livremente pelos espaços, observando os trabalhos e tendo contato com as ideias que os alunos construíram a partir do livro. Com isso, o projeto se encerra de forma significativa com o envolvimento de todos.

Por fim, cada aluno será convidado a escrever ou apresentar oralmente um depoimento/reflexão sobre todas as etapas do projeto. Nesse momento, deverão relatar o que aprenderam, as dificuldades enfrentadas e os avanços conquistados. Essa prática possibilita uma auto avaliação, na qual os estudantes reconhecem seus próprios progressos e desafios.

5 Considerações finais

Levando-se em conta o que foi discutido ao longo deste trabalho, reafirma-se a importância da leitura literária como prática primordial no ensino de Língua Portuguesa. Geraldi (1997) chama a atenção para o fato de que a leitura não se resume a um exercício escolar ou uma simples atividade mecânica de decodificação, mas constitui um encontro de envolvimento entre o texto e o leitor. Pois é nesse encontro, que a significação se produz de modo singular, já que não existe um sentido único e acabado, mas múltiplas interpretações que se constroem conforme a experiência do leitor e não por inferência das próprias significações do professor. Essa concepção aumenta as possibilidades pedagógicas, uma vez que passa a centralidade da prática da leitura para o aluno, permitindo que ele se reconheça como participante ativo do processo. Nessa mesma perspectiva, Candido (1995) argumenta que a literatura não é apenas uma forma de ter conhecimento ou de expressão estética, mas

um direito fundamental de todo ser humano, pois assegura a experiência da imaginação, da reflexão e da sensibilidade, que conecta as pessoas ao mundo. Ao defender a literatura como um direito, Candido mostra a necessidade de que a escola, como espaço de democratização do saber, deve garantir o acesso dos estudantes às obras literárias, não como obrigação vazia e sem perspectiva, mas como possibilidade de encontro com diferentes modos de compreender a sociedade e a linguagem, para transformar os alunos em leitores literários e reflexivos.

Por sua vez, Irandé Antunes (2003) ressalta também que a leitura deve ser concebida como prática social e não como mero pretexto para exercícios gramaticais, uma vez que o texto é lugar de interação, assim como a linguagem, onde ocorre a circulação de ideias e de construção de sentidos. Essa compreensão mostra e dialoga diretamente com o papel da literatura, pois os textos literários oferecem ao leitor a oportunidade de transitar por múltiplas vozes e perspectivas, ampliando seu repertório linguístico e cultural. Dessa forma, ao articular as contribuições de Antunes, Geraldi e Candido, compreende-se que a leitura literária ocupa um espaço fundamental dentro do ensino de português e deve ser trabalhada e explorada, na medida em que desperta a criticidade e amplia as possibilidades de significação do mundo. Reafirma-se, assim, que o trabalho com a literatura na escola não deve restringir-se à análise técnica e de forma parada, mas deve se constituir como experiência de formação integral, capaz de promover cidadania, pois abre espaço para convivência e mais oportunidades, e consciência social. Dessa maneira, a proposta de sequência de aulas apresentada neste estudo, se ancora na convicção de que a leitura literária é não apenas um conteúdo pedagógico, mas um caminho indispensável para a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis.

Assim, Guimarães Rosa, autor escolhido para este projeto, e sua obra *As margens da alegria* fora selecionado com o intuito de contribuir para que os alunos conheçam e dialoguem com a produção desse grande escritor brasileiro, não apenas no ensino médio ou na universidade, mas já desde o ensino fundamental, como propõe a sequência de aulas. A partir da leitura, os estudantes terão contato com o estilo singular do autor e poderão, futuramente, aproximar-se de outras de suas obras. Espera-se, portanto, que esse primeiro contato desperte nos alunos não apenas o interesse por Guimarães Rosa, mas também por outros autores da literatura brasileira, incentivando a construção de um vínculo mais próximo com a leitura literária e fortalecendo sua formação cultural. Desse modo, o projeto poderá ter continuidade, contemplando e reconhecendo a imensa diversidade da literatura brasileira e ampliando o repertório dos estudantes. Assim, em etapas futuras, outros autores e autoras nacionais poderão ser trabalhados, oferecendo aos alunos diferentes estilos, vozes e visões de mundo.

Escritores clássicos e contemporâneos, da literatura infantil, juvenil ou adulta, podem ser inseridos, garantindo que o contato com a leitura literária seja constante e diversificado.

Referências

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

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

COSSON, J. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, J. W. **Texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ROSA, J. G. **As margens da alegria**. Ilustrações de Nelson Cruz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CENTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONA; plataforma de leitura árvore. 66% dos alunos brasileiros não leem textos com mais de dez páginas, diz estudo. *CNN Brasil*, 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/66-dos-alunos-brasileiros-nao-leem-textos-com-mais-de-dez-paginas-diz-estudo/>>. Acesso em: 29 de abr. de 2025.

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DO TECLADO ELETRÔNICO EM GRUPO

Rosane Nascimento de Almeida⁹⁹
UFPA-Belém:
Curso de Licenciatura em Música

Joel Casrdoso¹⁰⁰
UFPA:
Campus Universitário de Bragança

Resumo

A presente artigo, fruto da nossa experiência docente, objetiva apresentar como se desenvolvem algumas técnicas de performance do teclado em grupo fundamentando-nos na teoria musical, na harmonia tradicional e funcional e nas técnicas originárias do piano adaptadas para teclado, visando um melhor desempenho na interpretação de repertório nacional e internacional, sempre explorando o máximo de possibilidades disponíveis no instrumento. Ainda, complementando, mostramos, interdisciplinarmente, como o ensino de música pode se conectar com outras linguagens artísticas, como, por exemplo, com as Artes Visuais. Como aportes teóricos, entre outros autores, apoiamo-nos em Tais Dantas, Julia Maria Hummes, Maura Penna, Luís Ricardo Silva Queiroz.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizado de Música. Teclado eletrônico. Ensino coletivo de teclado.

99 Bacharel em Composição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), em Composição e Doutora em Educação Musical pela UNIRIO (2017) é docente vinculada à Faculdade de Licenciatura em Música da UFPA, desde 2017. E-mail: rosane@ufpa.br.

100 Professor Titular do Curso de Letras, do Campus Universitário de Bragança. Pós-Doutor em Artes. Doutor em Literatura Brasileira e Intersemiótica. Mestre em Teoria da Literatura. Especialista em Linguística Aplicada. Graduado em Letras, Pedagogia e Bacharel em Direito. Professor de piano clássico e teoria musical pelo Conservatório Musical Heitor Vila-Lobos. E-mail: joelcardosos@uol.com.br. ORCID 0000-0003-4948-6462.

ANAIIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

1 Considerações iniciais

O ensino coletivo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto compreensão, autoestima, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, auxiliando não só o desenvolvimento da personalidade do educando, bem como, no caso específico da música, um maior desenvolvimento musical como um todo.

Cruvinel (2009, p. 75).

Somos seres intuitivamente musicais. É comum, intuitivo, natural, nós nos fazemos acompanhar de músicas, sonoridades, ritmos, melodias, cadências, ao longo de toda a nossa vida. Para todas as ocasiões significativas da nossa trajetória existencial temos sempre presente a música: música para sonhar; para recordar; para imaginar; para fugir à dureza da realidade; para dançar; para cantar; para espairecer; para dar voz ao saudosismo; para as mais diversas festividades; para as cerimônias religiosas; para os encontros profanos; para celebrar a vida, os encontros, o amor; para cultuar a morte; para chorar as mágoas; para os encontros e despedidas; para reestabelecer e renovar as esperanças, enfim...

Poetas e artistas, pensadores, pesquisadores e filósofos, desde o homem mais humilde ao mais nobre, desde o mais simples ao mais requintado, a todos, cada qual a seu modo, a música encanta, comove, acompanha. Para o escritor romântico, compositor e desenhista alemão Hoffmann (1776-1822), “a música abre as portas de um reino desconhecido ao homem, um mundo que nada tem em comum com o mundo sensível exterior, que o envolve e no qual ele deixa para trás todos os sentimentos determinados para entregar-se a uma saudade impronunciável” (E. T. A. Hoffmann, 2001, p. 37). “Depois do silêncio, o que mais se aproxima de expressar o inexprimível é a música”, já dizia Aldous Huxley¹⁰¹.

Quem não ama a música,
não merece ser chamado de homem;
quem apenas a ama,
não é senão homem pela metade;
quem a pratica, porém, é homem por inteiro.

Johann Wolfgang von Goethe¹⁰²

101 In: *Escritas.org*. Disponível em <https://www.escritas.org/pt/t/13997/depois-do-silencio-o-que>. Consulta em 04.07.2025.

102 Escritor, poeta, filósofo alemão. Citado por Fernando R. de Moraes Barro. *O pensamento musical de Nietzsche*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005. Disponível em https://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2005_docs/2005.doc.Fernando_de_Moraes_Barros.pdf. Consulta em 04.07.2025.

Nietzsche, filósofo alemão, amante inveterado da linguagem musical, em muitas de suas obras decanta o papel importante que a música exerceu na vida dele. Em uma correspondência endereçada a Heinrich Köselitz, datada de 15 de janeiro de 1888, “Agora, a música proporciona-me sensações como jamais tive em realidade. Ela me desprende de mim mesmo, faz com que perca a ilusão de mim, como se enxergasse a mim mesmo a uma enorme distância”. Poderíamos fazer menção a um grande número de filósofos, artistas, poetas e prosadores que discorrem sobre a arte musical, contudo não é esse o objetivo deste nosso texto.

2 Tomando outros rumos...

De modo algum a música é, como as outras artes, reprodução das ideias, mas reprodução da própria vontade, cuja objetividade também são as ideias; por isso o efeito da música é tão mais poderoso e incisivo do que o das outras artes; pois somente essas se referem à sombra, aquela porém à essência.

Arthur Schopenhauer¹⁰³

Este artigo aborda alguns aspectos relativos ao ensino de teclado em grupo, uma experiência que vivenciamos diuturnamente no Curso de Licenciatura em Música, na Universidade Federal do Pará, Campus de Belém. Estarmos disponíveis para fazer música, individual, mas, principalmente, em grupo, como é o nosso caso, permite que nos deparemos com infinitas possibilidades para crescermos, para aumentar nosso leque de experiências, de proposições, de ousadias. No aprendizado musical, quanto mais estudamos, praticamos e evoluímos, tornamo-nos também mais confiantes, mais refinados, mais exigentes e, à medida que ganhamos confiança, traquejo, tornamo-nos também mais críticos, mais exigentes. O público, quando nos apresentamos, é o nosso juiz. É nas apresentações que nós validamos o nosso aprendizado.

O bom musicista é aquele que, mesmo nas passagens mais desafiadoras tecnicamente falando, demonstra sobriedade, naturalidade e tranquilidade, como se as dificuldades inexistissem. Essa maturidade, bem sabemos, é fruto de trabalho, de exercício contínuo, de perseverança.

A música nos faz transcender a banalidade da realidade que nos abarca cotidianamente. Permite que extrapolemos o imediatismo rotineiro que devasta o nosso dia a

103 SCHOPENHAUER, 2000, p. 105. Filósofo alemão.

dia. A música, sem palavras, somente com sonoridades, se sobrepõe à retórica das palavras. A música nos toma, nos eleva, nos faz sonhar. Nos remete a experiências e fatos passados. Música é alento, devaneio, sonho. Suscita discursos verbais, calando fundo em nosso interior. Sem estar relacionada à razão, não abdica dela. Está, na realidade mais próxima da nossa subjetividade. Música é emoção, entrega, viagem.

No entanto, nem tudo é tão fácil assim quanto parece: é necessário que para o ensino de música, principalmente no ensino de música em grupo, haja planejamento, que repensemos modos e estratégias para alcançarmos os nossos objetivos. Assim, para que obtenhamos sucesso no ensino e aprendizagem da música, no estudo da performance musical é necessário repertório didaticamente organizado que atue de forma eficaz e benéfica no desenvolvimento das competências e habilidades, no caso, dos futuros Professores de Música que utilizarão em sua atuação profissional o instrumento teclado como auxiliador de suas exposições de conteúdo musical.

Surgido com o desenvolvimento tecnológico da música eletrônica, o teclado eletrônico é um instrumento relativamente novo em comparação com a maioria dos instrumentos musicais e, portanto, recentemente incorporado à grade curricular das universidades. As metodologias de ensino/aprendizado do instrumento estão em constante evolução e adequação, visto que acompanham os avanços tecnológicos traduzidos nos mais variados recursos apresentados no instrumento. Isto tem reflexo imediato na produção de material didático-pedagógico e na necessidade de atualização e adequação deste material.

Não obstante, mais que possível, é imprescindível que exista uma lógica condutora no ensino e desenvolvimento da performance do instrumento através dos fundamentos interpretativos do piano, com as devidas adaptações, e dos conteúdos teóricos da teoria, harmonia, instrumentação e orquestração, regência, percepção musical, didática e análise, construindo assim o desenvolvimento da criatividade em futuros arranjos musicais.

Assim sendo, o nosso trabalho está direcionado a desenvolver técnicas e habilidades do futuro educador musical através da utilização do teclado como centralizador das diversas funções educacionais da música. É, ao mesmo tempo, para nós, docentes, um processo de permanente ensino e um aprendizado. Quando, a cada semestre, a cada encontro, iniciamos nossas atividades, quando nos deparamos com cada novo aluno, individualmente, e com cada nova turma, nós nos surpreendemos, pois cada aluno, cada turma apresenta suas especificidades, suas facilidades e, naturalmente, suas dificuldades. É a partir dessa interação mínima entre docente e discentes que podemos propor estratégias e abordagens metodológicas

para que obtenhamos sucesso. Sentimos no ar desejos, expectativas, insegurança, diferenças. Coadunar sensações por vezes contraditórias faz parte do jogo. Temos que ter em mente que a nossa tarefa, como docentes, é, ao driblar as dificuldades, respeitar as diferenças e assegurar a inclusão, a igualdade de oportunidades a todos.

3 Metodologia e objetivos...

No ensino coletivo, diversos são os fatores que contribuem para a motivação do aluno, como a oportunidade de aprender em conjunto, o fato de sentir-se parte de um grupo musical, a atuação e o estímulo do professor, e a sonoridade do grupo. Entretanto, o fator que mais se destaca por contribuir para a motivação entre os alunos, segundo o ponto de vista dos mesmos, é a convivência com os colegas.

Dantas (2010, p. 6).

A visão do prazer como agente motivador e estimulador da aprendizagem parece ser uma das chaves para uma educação inteligente e proveitosa. Aquilo que nos chama atenção, que nos revela coisas com as quais nos identificamos ou nos rebelamos; que nos desperta sensações ou mesmo emoções, parece ser o que constrói nossos conhecimentos mais significativos. Talvez poderíamos perguntar as bases de tal reflexão e encontraríamos, entre as muitas respostas, duas de peso considerável: o estímulo da crítica e a vivência de cada um.

Ribas & Guimarães (2004, p. 2).

Apresentamos uma subdivisão didática dos pontos importantes a serem distribuídos entre os quatro bolsistas selecionados, cujo objetivo primordial é o de fomentar a pesquisa dos tópicos inerentes ao estudo do instrumento e possibilitar a aplicação dos novos conhecimentos adquiridos como instrumentista e professor. Os pesquisadores que adotam estratégias qualitativas, por praticidade, elegem abordagens e procedimentos que facultam levar em consideração as experiências, *in loco*, quanto ao ponto de vista do informador.

Devido às suas características eletrônicas, o teclado disponibiliza basicamente cinco formas de utilização:

- A) Como simulacro do piano.
- B) Como instrumento de orquestra dos naipes de cordas, metais, sopros e percussão.
- C) Como instrumento autômato capaz de executar a integralidade de um trecho musical sem a necessidade de suporte de outros instrumentos ou de vozes.
- D) Como instrumento integrante de grupo popular formado por diversos instrumentistas.

E) Como fonte sonora de sons da natureza, do mundo e sintéticos produzidos a partir frequências sonoras manipuladas.

Obviamente, o campo de utilização do instrumento com maior ou menor grau de sucesso sonoro está vinculado à tecnologia do instrumento. A grande variedade de marcas e modelos apresentam desde instrumentos com poucas possibilidades sonoras até os denominados workstations que são verdadeiras ilhas de produção e edição sonora.

Portanto, o planejamento didático pedagógico está sempre estruturado para integrar os diversos tópicos que possibilitam a utilização do instrumento nos diferentes contextos.

O teclado é um instrumento que está na moda. E, certamente, veio para ficar. De uma forma geral, os alunos, quando não têm acesso a esse instrumento em casa, se interessam em conhecê-lo. Como objetivo geral, procuramos desenvolver as técnicas de performance ao teclado fundamentadas nos campos teóricos e interpretativos do instrumento. Paralelamente, buscamos, ainda, preparar os futuros professores a partir da utilização do teclado como ferramenta central de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário integrá-los interdisciplinarmente em relação aos diversos campos de estudo da música visando o conhecimento teórico e prático do ensino em grupo do teclado. Assim procedendo, estamos também desenvolvendo o pensamento musical crítico por meio do entendimento e prática dos diversos componentes que pertencem ao universo do saber musical, possibilitando desenvolver e criar técnicas interpretativas e criativas e, ao mesmo tempo, explorar as possibilidades tecnológicas do instrumento.

4 Justificando o óbvio...

Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades.

Merriam (1964, p. 219 *apud* Hummes, 2004, p. 18).

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Penna (2015, p. 33)

Trabalhar com arte é propor um aprendizado leve, prazeroso. Se assim não for, nossa tarefa docente está fadada ao fracasso. Isso, naturalmente, não implica falta de compromisso, disciplina, seriedade, persistência. Música é, entre todas as demais, a linguagem que comunica por si mesma. Pode vir, obviamente, vinculada à palavra, à poesia e, ainda, a outras linguagens (dança, mímica, teatro, etc.).

Tomando, particularmente, o caso das artes visuais, constatamos como elas podem representar a música das mais diversas maneiras. Há incontáveis artistas que tomam Musicistas, cantores, instrumentistas como temas para as suas obras. Trabalhar com arte permite extrapolar os limites teóricos da própria música e propor sempre novas e interessantes associações. Se tomarmos como ponto de partida as Artes Visuais, temos vários exemplos. Uma das representações visuais da música é a do pintor Boucher François (1703-1770). O artista pintou quadros dedicados às Alegorias. Aqui, registramos três obras dedicadas à música. Referimo-nos à *Alegoria da Música*, uma tela a óleo de 1752, exposta no *North Carolina Museum of Art, Raleigh* (Norte Carolina, USA). Obras do artista, cópias de quadros de Paolo Veronese (1528-1588), podem ser apreciadas no Museu de Arte de São Paulo (MASP).



Advindas, essencial e originalmente, do universo literário as Alegorias tentam traduzir modos de expressão, de possíveis interpretações. Procuram, de forma figurada, expressar conceitos, ideias, qualidades. Segundo o *Dicionário de termos literários* (2004), a alegoria designa um “discurso acerca de uma coisa para fazer compreender outra, pelo lat. Alegoria”.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Consultando, também, o *Dicionário básico de Filosofia*, de Japiassu (2001, p. 10), para o verbete alegoria encontramos a seguinte informação: “representação de uma ideia por meio de imagens. Ex.: uma alegoria da justiça. Diferentemente do símbolo, a alegoria é um simbolismo concreto: "O símbolo está para o sentimento assim como a alegoria está para o pensamento" (Alain)”. Relacionado especificamente ao tema Alegoria, o artista, entre outras obras, nos legou: *Alegoria das Artes*, *Alegoria da Pintura* (1765), *Alegoria à Poesia lírica* (1753), *Alegoria da França e Navarra*, *Alegoria da Sabedoria e da Força*.

Sobre o tema relacionado à Música, temos outras pinturas. Disponibilizamos, a seguir, mais duas delas, do mesmo artista. Ambas datadas de 1764:



Fonte: National Gallery of Art.

Como pertinentemente nos adverte Michel Foucault (1994), “ao sermos confrontados com uma tarefa, um sem-número de opções abrem-se a nossa frente, e temos de selecionar corretamente nosso caminho, dia após dia, se quisermos continuar em frente”. E não há como ser diferente.

Para Ostrower (1996, p. 9),

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Para além do prazer, um ponto que merece ser levado em conta no trabalho do professor é o cuidado quanto à seleção dos conteúdos de ensino de que se vai valer, de forma que, tanto o conteúdo quanto a metodologia, possibilitem mais de preparar, incentivar esse aluno para ele, a partir de então, desenvolva prazerosamente as atividades práticas propostas.

A prática em conjunto constitui uma experiência enriquecedora para os futuros professores, pois, possibilita conhecer a estrutura organizacional de formações instrumentais como norteadoras do ensino musical em grupo. A atuação reitera a importância da experiência do trabalho em grupo para um resultado satisfatório e artístico, o que está em consonância com a experiência musical comumente praticada nos grupos sociais e com as práticas pedagógicas de ensino musical. A participação no grupo incentiva a interação social e o desenvolvimento de outras disciplinas, vinculadas ao curso, em uma proposta interdisciplinar. Dentre os tópicos que compõe este direcionamento de perspectiva interdisciplinar citamos: música de câmara, percepção harmônica e rítmico-melódica, regência, reconhecimento de estilos, história da música erudita e popular, teoria, harmonia, análise musical, técnicas de composição, instrumentação e arranjo.

Como método, entendemos seria, nada mais e nada menos, portanto, que um “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Lakatos & Marconi (1991, p. 83). É isso que buscamos pôr em prática no nosso dia-a-dia. A cada erro, uma retomada, um novo incentivo, uma nova busca.

É sempre bom termos em conta que

[...] a pedagogia musical contemporânea surgiu principalmente da tentativa de aproximação do aluno com a música de nosso tempo. Esta, por sua vez,

passou a ser o princípio gerador da própria metodologia, trazendo a experimentação da matéria sonora, despertando novas possibilidades expressivas. Tudo é manipulado ativamente: a exploração do ambiente sonoro, a criação de novos instrumentos, o uso dos instrumentos tradicionais muitas vezes tocados de forma não-convencional, a descoberta e a valorização de objetos sonoros e a utilização de elementos extramusicais (Fernandes, 1997, p. 56).

A partir das possibilidades técnicas e tecnológicas do teclado, os discentes formam um arcabouço de conhecimentos integralizado pelas demais disciplinas correlatas, construindo assim um conhecimento amplo em sua formação acadêmica e preparando-se para sua futura atuação profissional.

Para obtermos os resultados desejados, elaboramos os arranjos musicais para o repertório previamente selecionado, de forma que se adapte não só ao gosto, mas também ao nível técnico dos alunos.

5 O nosso projeto na prática...

A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas. Muito freqüentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz.

R. Murray Schäfer - *O Rinoceronte na Sala de Aula*.

O nosso projeto, entre outras estratégias que podem ser utilizadas, visa primordialmente

sensibilizar o indivíduo para a música, para o som, para o ritmo. Seria propiciar a consciência de que ele é um ser musical. Sensibilizar o indivíduo para a sua paisagem sonora, tanto externa como interna, conscientizá-lo do potencial musical que ele tem... desenvolver essa inteligência sensível 24 musical, maneira de se comunicar não-verbal, de aprender, perceber de uma outra forma, chegando à transcendência (Fernandes, 1997, p. 87).

Trabalhamos com bolsistas, com voluntários, procurando sempre abranger e incluir todos os alunos regularmente matriculados no curso. Aos que demonstrem interesse e tenham alguma habilidade, passam a liderar os “*naipes*” de pesquisa em grupo dos conteúdos. Os grupos de pesquisa são escolhidos mediante critérios pré-definidos que atendam aos objetivos gerais do nosso trabalho e de acordo com as habilidades e conhecimentos prévios individuais.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Sob constante orientação, diferentes dinâmicas são propostas e, na medida do possível, realizadas, sempre sustentadas pelo repertório que está sendo tocado em sala de aula. Dentre as quais destacamos: A edificação do conhecimento didático-pedagógico de ensino-aprendizagem da música erudita para a performance da música popular nos tópicos que envolvem ergonomia, escolha de dedilhados para sustentação técnica da performance; pesquisa e apresentação harmônica, rítmico e melódica da música regional; trabalho de composição e improviso a serem utilizados como dinâmica de desenvolvimento técnico da performance ao instrumento; análise crítica da estrutura harmônica tonal e modal com exercícios práticos, teóricos e aurais para melhor compreender e dar maior fluidez ao tecido musical; estudo e análise das denominadas “*hit melodies*” que compõe o repertório nacional e internacional de sucessos musicais visando abrir portas para o mercado de trabalho além da docência, compreendendo a estrutura composicional acolhida pelo mercado; gravação¹⁰⁴ comparativa entre sons reais de instrumentos musicais tradicionais e a gama de sons e efeitos disponível no instrumento utilizado.

Cumpramos ratificar que todos os discentes envolvidos participam dos procedimentos de pesquisa e desenvolvimento técnico criativo atuando ativamente nas discussões e resolução de problemas tecnológicos, teóricos e interpretativos durante a aula, trazendo dúvidas, ideias e sugestões em uma dinâmica benéfica ao desenvolvimento do conhecimento musical.

6 Considerações finais...

Vamos assumir a nossa responsabilidade e encarar o compromisso de contribuir para um ensino de música consistente, que atenda as necessidades e os anseios do mundo contemporâneo e da escola na atualidade, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam nosso universo cultural e a diversidade de expressões musicais que circundam a nossa vida.

Queiroz (2009, p. 73).

O nosso projeto, em sendo inicialmente caracterizado como um Projeto de Extensão, demanda também, para atingir os objetivos a que nós nos propusemos, pesquisa, aplicabilidade, estudo.

104 Entendemos como gravação a escolha e registro dos sons que o instrumento possui de fábrica ou pode produzir depois da manipulação do usuário instrumentista. A escolha sonora é gravada dentro do sistema e acionada de acordo com a interface apresentada pela marca e modelo do instrumento.

Ensinando, aprendemos todos os dias. E assim, nós nos reinventamos a cada encontro, a cada aula. Os alunos podem ser os mesmos, mas, a cada encontro, também são outros já modificados, já com outras aspirações, como é outra a nossa disposição, o nosso modo de ver e sentir. Como os dias que se sucedem, nada se repete. Tudo está em constante mutação, em permanente renovação.

O curso de licenciatura em música tem como tarefa primordial formar novos professores que vão atuar na área de Artes, mas tendo como foco primordial o ensino de música. Consideramos, ainda, que os nossos egressos dos cursos de licenciatura, futuros professores de Música, precisam dominar pelo menos um instrumento de maneira criativa e expressiva para que possam atuar convincentemente.

Há já, disponível um rico acervo bibliográfico que pode servir para embasar a prática dos novos professores. Algumas obras, extrapolando o âmbito da consulta, servem como referencial histórico-teórico. A literatura específica sobre este tema é, como já afirmamos, relativamente vasta e de relativa facilidade de acesso. Convém, no entanto, alertar que não podemos nos deixar sufocar pela teoria. Tudo o que é demais, tudo que vem em excesso, sufoca e acaba sendo prejudicial. São as descobertas do dia a dia que nos motivam, nos impulsionam, nos movem, nos fazem criar e driblar o marasmo cotidiano.

A música, das mais diversas formas, está presente em nosso dia a dia. Perpassa pelas outras linguagens, incorpora ideias, nos instiga a pensar, imaginar, propor. Podemos, assim, para a formação de repertório, aproveitando também as sugestões musicais que os nossos alunos trazem de casa, criar e incentivar para que todos, em uníssono, nos motivemos no processo de aprendizagem e criação. Somos todos diferentes. A arte nos redimensiona, nos une, nos torna parceiros. Isso é tocar em orquestra. Isso é ensinar e aprender teclado em grupo. Cada um faz, diligente e conscientemente, a sua parte para a obtenção de um resultado almejado por todos. Visto dessa maneira, o trabalho com arte, e, mais especificamente, com música, mais que um prazer, torna-se concomitantemente um desafio, desafio que temos que enfrentar cotidianamente. Sabemos que nem sempre estão disponíveis os recursos minimamente necessários para que possamos exercer nossas atividades docentes convincentemente. Temos, não raro, que improvisar. Temos consciência de que trabalhar com o ensino de música é estar em permanente disponibilidade para a pesquisa; para novos aprendizados; para a superação de desafios; para as adequações que interminavelmente se apresentam; para improvisar; para, com humildade, aprender e criar.

Referências

- DANTAS, Tais. “**Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: Fatores Motivacionais e interações sociais.**” In: *Anais do SIMPOM*, n. 1, 2010. p. 406-413.
- FERNANDES, José Nunes. **Oficinas de Música no Brasil (História e Metodologia)**. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias, 1997.
- FERNANDES, M. A. “**Cultura, Formação e Educação: Uma Reflexão a partir de Heidegger.**” In: *V Congresso de Fenomenologia da Região Oeste: Fenomenologia, Cultura e Formação Humana*. Anais. Faculdade de Educação, maio de 2013, p. 1-4. Disponível em: <https://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/MarcoAurelioFernandespdf>. Acesso: maio de 2025.
- FOUCAULT, Michel. *O Uso dos Prazeres: História da Sexualidade*. vol. II. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- HOFFMANN, Ernest Theodor Amadeus. “**Beethovens Instrumentalmusik**”. In: *Kreisleriana*. Stuttgart: Reclam, 2001.
- HUMMES, Julia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: Um estudo nas escolas de Montenegro**. 121f. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- JUPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 1991.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processo de Criação**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, Out. 2009.
- RIBAS, L.C.C.; GUIMARÃES, L.B. **Cantando o mundo vivo: aprendendo biologia no pop-rock brasileiro**. Ciência e Ensino. Campinas, n.12, Dez. 2004.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

O CORPO NO ENSINO E APREDIZAGEM DE ARTE CONTEMPORÂNEA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM PUBLICIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Suzamar Carreiro (IFAP)¹⁰⁵

Joel Cardoso (UFPA)¹⁰⁶
Campus Universitário de Bragança

Resumo: Este artigo, parte da nossa Dissertação de Mestrado (em andamento), vinculado ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal do Pará, versa sobre a nossa experiência como docente ministrante da disciplina Artes, com turmas do Curso Técnico do Instituto Federal do Amapá. Focamos as atividades inerentes ao trabalho nas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Assim, contrapomos Arte e Publicidade, bem como, Arte e Corporeidade. Somos seres sociais. E, socialmente, nesse processo, é o corpo que, de imediato, nos representa pessoal e identitariamente. O corpo, no mundo contemporâneo, ganha um protagonismo muito grande e colocá-lo em pauta, abordando aspectos positivos e negativos em relação à publicidade e à sociabilidade é o objetivo primordial do nosso trabalho.

Palavras-chave: Corporeidade. Publicidade. Ensino de Arte.

¹⁰⁵ Docente e Representante Docente do Instituto Federal do Amapá. Tem experiência na área de Artes. É graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá (2009) e especialista Gestão e Docência no Ensino Superior (Fac. de Teologia e Ciências Humanas, 2014) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes, Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), UFPA. E-mail: Suzamar.carreiro@ifap.edu.br.

¹⁰⁶ Docente Orientador, professor titular (UFPA). Graduado em Letras Português-Alemão (USP), em Pedagogia (USP); Mestre em Letras Teoria da Literatura (UFJF). Doutor em Letras e Literatura Brasileira (UNESP-S.J.Rio Preto/SP), Intersemiótica (Alemanha); Pós-Doutor em Artes (UFRJ/UFF). Orcid 0000-0003-4948-6462. E-mail joelcardosos@uol.com.br

1 Introdução

O homem cria, não apenas porque quer, ou gosta e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.

Fayga Ostrower

A arte é uma experiência inevitável e constante na trajetória dos seres humanos. Cada um, a seu modo, traz em si e exterioriza manifestações artísticas. A arte atravessa gerações e se apropria dos mais diversos espaços, sempre com propostas surpreendentes, exigindo novos olhares, levantando novos questionamentos, sendo instrumento de denúncias sociais e alvo de reflexões em todas as esferas. Na pré-história os registros são percebidos nas paredes das cavernas e nas pinturas dos objetos. Com o passar dos tempos observamos a necessidade de novos espaços nos quais os artistas, na sua faina criadora, possam registrar suas experiências, suas inquietudes, seus sentimentos diversificados.

A arte contemporânea vestida com novos olhares, envolvida por várias lentes, com percepções distintas, inaugura, por sua vez, novos ciclos na sequência histórica da arte. Ela se constitui a partir da segunda metade do século XX, principalmente após o fim da Segunda Guerra Mundial, rompendo com muitas das antigas formas de produção (De Lima, 2024). Trouxe questionamentos novos em torno da arte em voga, introduzindo possibilidades que permitiram o deslocamento dessa arte para novos espaços.

Surgiu, assim, a chamada intervenção urbana, e, com ela, chegou a vontade de fazer com que as pessoas experimentem a arte para que possam interagir ou, muitas vezes, interferir efetivamente com ela. Tudo isso em espaços de fluxo contínuo, lugares caracterizados pela pressa e pela preocupação, nos quais, antes, não havia espaço para a abstração, para reflexão, tampouco para o lúdico.

Ainda no viés do que se convencionou chamar de arte contemporânea, observamos que ela se traveste com novos olhares, envolvida por várias lentes. Exige percepções distintas. Inaugura esse novo ciclo na história da arte e utiliza meios que não se restringem apenas ao campo visual, avançando para experiências de natureza sensorial e mesclando áreas distintas da cultura, proporcionando, assim, experiências inovadoras a partir destas novas concepções de arte.

A disciplina de Artes desempenha um papel fundamental na formação educacional. No Instituto Federal do Amapá (IFAP), nos primeiros anos, trabalhamos os conteúdos referentes **ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

às artes acadêmicas em conexão com a realidade dos nossos alunos. Nos segundos anos a música é o foco principal da disciplina; enquanto que nos terceiros anos os estudos se concentram na abordagem da arte contemporânea em suas diversas e possíveis modalidades. Apesar da carga horária reduzida, consideramos que, nos últimos anos, o ensino dessa disciplina tem sido essencial para o desenvolvimento cultural e criativo dos alunos.

Como professores, buscamos desenvolver atividades mais personalizadas, de forma que, pesquisando e crescendo junto com os nossos alunos, possamos atender às necessidades de cada curso envolvido. Na música, por exemplo, foram adquiridos alguns instrumentos musicais para uso em sala de aula, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades musicais através da prática. Já nas artes visuais realizamos exposições e projetos que contemplam as habilidades dos alunos e estimulam o desenvolvimento de novos talentos.

Elaboramos, então, um projeto “*Meu corpo minha arte maior*” que surgiu a partir da percepção, em sala de aula, sobre as dificuldades apontadas pelos alunos em relação à aceitação de seus corpos, bem como relacionadas a transtornos alimentares, mutilações e questões afins. Dificuldades que foram convertidas em possibilidades de trabalho, com as quais procuramos desenvolver uma compreensão melhor e mais abrangente sobre o que é arte e a importância quanto às relações possíveis para a cotidianidade de nossas vidas.

2 Cursos de Publicidade nos Institutos Federais Brasileiros

Publicidade é a disciplina do composto de promoção cuja força provém da sua grande capacidade persuasiva e da sua efetiva contribuição aos esforços para mudar hábitos, recuperar uma economia, criar imagem, promover o consumo, vender produtos e informar o consumidor.

(Pinho, 2012, p. 171).

Não há como separar arte e vida. A vida se confunde, intersecciona-se com a arte, com o nosso cotidiano. A arte pode existir em todos os locais. Espalha-se pela realidade. Precisa, no entanto, de olhares atentos que possam percebê-la. Mutante, adquire novas formas, novos contornos, novas possibilidades de ver, sentir e interpretar o mundo que nos circunda. Trabalhar com arte é difundir amor, beleza, leveza. Isso não nos isenta de termos responsabilidade com a nossa prática cotidiana.

Houve, desde sempre, um flerte entre a publicidade e arte. Os cursos voltados para a publicidade - palavra derivada do latim *publicus*, que significa a qualidade do que é público - fazem parte, via de regra, dos cursos de Comunicação Social. No entanto, mais recentemente, já aparece em outras áreas.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

A partir da publicidade, veiculamos ideias, palavras, mensagens, imagens, sons, movimentos. Segundo Assis, Avancini (2004), “não se pode negar que o corpo, por ser a parte mais material e visível do eu, desempenha grande papel nas percepções, especialmente na adolescência. O retrato de si mesmo conecta-se à percepção de outros atributos individuais, afeta a maneira de pensar sobre si como pessoa e os mecanismos de interação com os outros”.

Entendemos publicidade como um meio de comunicação com a massa, uma forma de se relacionar com uma coletividade de sujeitos, uma vez que fica quase impossível direcionar mensagens individualmente. É uma arte de despertar desejos, de trazer informações a respeito de um determinado tema pré-selecionado. A comunicação publicitária é simbolizada pelo galo (Figura 3), por ele ser o animal que anuncia antes dos demais o raiar do dia. Atualmente são mais de 300 faculdades privadas e públicas reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que oferecem o curso de Publicidade e Propaganda. Com tantas opções, fica difícil o candidato escolher onde ingressar.

Figura 3: O galo: símbolo do curso de Publicidade e Propaganda.



Fonte: <https://querobolsa.com.br/revista/simbolo-das-profissoes-conheca-e-entenda-o-significado-de-cada-um-parte-ii>. Acesso em: 30 maio 2025.

Quanto aos institutos federais, não há informações de outro instituto que ofereça o curso técnico em publicidade na modalidade integrado. Temos conhecimento de alguns cursos em nível superior na rede dos IFs, como o curso superior de Publicidade e Propaganda, nota 4.0, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSul de Minas); e o curso superior de Tecnologia em Produção Publicitária, nota 5.0, no Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

No Brasil existem 679 *campi* de institutos federais, sendo que 422 foram criados nos primeiros mandatos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. E dos 314

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

campi universitários federais, 187 foram criados nas mesmas gestões. O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) é o maior da rede, com mais de 50 mil alunos, quase cinco mil servidores e 37 *campi* espalhados por 34 cidades paulistas, oferecendo cursos de excelência alinhados às demandas do setor produtivo local.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é o melhor instituto federal do Brasil em um *ranking* do Ministério da Educação (MEC) divulgado em 2018 (IFSC, 2018). A instituição obteve a maior pontuação no Índice Geral de Cursos (IGC), que avalia a qualidade das graduações em faculdades e universidades do país. Presentes atualmente em 27 estados, os 38 institutos com seus 400 *campi* formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e são originários, em sua maioria, das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices.

3 Arte contemporânea e publicidade

A publicidade cria, elabora e planeja projetos de comunicação impressos e eletrônicos. Concebe marcas, produtos e serviços. Realiza pesquisa na prospecção de imagens e de linguagens. Coleta dados de impactos de campanhas publicitárias.

Exemplos da contribuição da arte contemporânea na publicidade são os trabalhos de Vik Muniz, artista brasileiro que utiliza, em algumas obras, materiais como o açúcar, o chocolate, o algodão, o lixo para compor as suas imagens; estas são posteriormente fotografadas, tendo em vista que são materiais muitas vezes perecíveis. Sendo assim, a maneira que a imagem chega ao público é por meio do registro fotográfico.

Em 2010, no documentário intitulado “*Lixo extraordinário*” (Lixo [...], 2010), o artista trabalhou com os catadores de material reciclável do aterro do Jardim Gramacho (RJ). No processo de criação do trabalho os catadores foram fotografados em poses que remetem a obras de arte bastante conhecidas e tais fotografias foram retrabalhadas, sendo desenhadas por meio do lixo coletado no local. Sua obra transita entre o desenho, a escultura e a fotografia. É perceptível na atuação do artista uma contribuição humana para além das fronteiras ditas sociais.

Há um envolvimento com as pessoas e suas histórias, seu interesse pelo outro, seu cuidado em despertar o melhor em cada uma delas a partir das suas particularidades. A arte é, muitas vezes, essa ponte entre a realidade e a poesia, um pouco de doçura em meio às amarguras. Há, na obra de Vik Muniz, certa postura na escolha dos materiais que vão compor a imagem, sendo essa escolha parte muito significativa no seu trabalho. A imagem é

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

formada por um material que expressa algo sobre ela mesma e tal conceito operacional se tornou bastante característico de parte da produção deste artista.

Neste sentido, o publicitário precisa compreender as potencialidades e limitações técnicas para definir as imagens que irá construir, como também refletir sobre o seu modo de fazer. Ou seja, por mais que se tenha muita tecnologia disponível, é possível ideias muito boas que podem ser desenvolvidas por outros processos artesanais.

O cantor inglês, ícone do pop e membro dos Beatles John Lennon ganhou um retrato feito a partir do café (Figura 4), feito por Vik Muniz. O artista consegue criar uma belíssima peça com apenas quatro elementos: o fundo liso, os grãos, as xícaras e o café pronto dentro delas.

Figura 4: Retrato de John Lennon - Obra de Vik Muniz.



Fonte: Disponível em: <https://www.milapetry.com.br/blog/vikmuniz-obras>. Acesso em: 30 maio 2025.

Manoel de Barros (1916-2014), genial poeta brasileiro, afirma que aprendeu que o artista não vê apenas. Ele tem visões, ou seja, algo muito mais profundo do que de costume podemos alcançar. A visão vem acompanhada de loucuras, de coisinhas à toa, de fantasias, de liberdades, de transgressões, de muitas peraltagens. Ele mesmo afirmava que via pouco e procurava mais ter visões (Silva; Pillotto; Leal, 2018).

Nas visões vêm as imagens, todas as transfigurações. O poeta humaniza as coisas, o tempo, o vento. As coisas, como estão no mundo, de tanto vê-las nos dão tédio. Temos que arrumar novos comportamentos para as coisas. E a visão nos socorre dessas conveniências (Barros, *apud* Silva; Pillotto; Leal, 2018,).

Para Durand (1974, p. 20), em publicidade “o que é dito de maneira ‘figurada’ poderia ser dito de maneira direta, mais simples, mais neutra”, ou seja, é preciso pensar nas diferentes formas de se abordar um produto, usando, por exemplo, a técnica de associação. Podemos associar uma imagem ao produto: a imagem do fogo ao calor, a imagem do frio a produtos de refrigeração, a imagem de um colchão confortável ou de uma cadeira de massagem que remeta à tranquilidade. Enfim, as imagens representam os produtos, os objetos através do diálogo, da conexão que estabelecem de imediato com estes elementos. Cabe ao profissional de publicidade o estímulo para o desenvolvimento desse domínio.

A arte não pretende se separar da vida, mas unificar-se a ela, torná-la mais leve, mais palatável, mais amena, mais prazerosa. Entre as funções da arte está a habilidade de mostrar, de conscientizar, de suscitar reflexões. Faculta a circulação de novas ideias, novas formas de percepção do mundo, bem como novas possibilidades de atuação.

É do escritor uruguaio Eduardo Galeano o seguinte minipoema:

A Igreja diz: o corpo é uma culpa.
A Ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
E o corpo diz: eu sou uma festa (Galeano, 1994, p 29.).

Cada uma dessas instâncias merece uma reflexão mais pormenorizada. Do ponto de vista de quem fala, os fatos, as coisas ganham novas dimensões, possibilitando novas interpretações. O mundo contemporâneo nos chegou com suas exigências, com suas contradições, com seu progresso, com sua instabilidade. Sobre isso é bom refletir o que Terry Eagleton diz:

Pós-Modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à idiosincrasias e à coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia do consumismo e da indústria cultural (Eagleton, 1988, p. 7).

Nossa prática pedagógica é permeada de algumas (aliás, de muitas) inquietações minhas, a partir das quais passei a observar, ao longo das aulas, quando os estudantes discutiam e faziam reflexões sobre conceitos como autoestima, autoimagem e padrões de

beleza impostos pela sociedade. A necessidade de experiências novas é algo natural em nossas vidas. E no campo das artes essa necessidade é muito maior. É através destas experiências que podemos atestar ou não o novo.

Em meio ao avanço tecnológico, a exposição da própria imagem acontece cada vez mais cedo e em uma velocidade cada vez maior. Muitos questionamentos surgem, sensações de desconforto sobre a imagem do próprio corpo e necessidade de uso constante de mecanismos para melhorar essa imagem. A mídia alimenta a indústria da moda, com a divulgação de padrões de beleza, como se a humanidade tivesse sido criada em uma fábrica, como se fôssemos produtos em série. Aliado a isso, a falta de comunicação pessoal e o comportamento cada vez mais isolado (pessoa / tela), são elementos que têm ajudado a constituir uma geração de pessoas fragilizadas emocionalmente, condicionando um número alarmante de pessoas com necessidade de atendimento e tratamento de doenças psicossomáticas.

Incentivamos nossos alunos no sentido de que proponham e desenvolvam habilidades artísticas, criando performances, instalações e outras formas de expressão que envolvam o corpo como elemento central. A percepção do corpo não se limita somente à dimensão física: inclui uma dimensão emocional significativa. A incapacidade de lidar com as emoções pode ocasionar distúrbios psicológicos que afetam a percepção do corpo. “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Daolio, 1995, p. 105). Somos, de certa forma, representações sociais.

O nosso corpo é uma máquina notável que nos concede a capacidade de sentir, agir e interagir com o mundo à nossa volta. No entanto, frequentemente o expomos a situações prejudiciais e estressantes, seja por inibição, por retraimento, por vergonha de nos expormos, ou, ainda, por meio de uma alimentação desequilibrada, da falta de atividades físicas ou do excesso de trabalho. Consequentemente, o corpo pode se tornar uma fonte de dor e desconforto, prejudicando o nosso bem-estar emocional e mental.

Falar do corpo é falar das múltiplas maneiras que temos para nos expressar. O corpo, ele mesmo, é expressão, cada gesto é uma expressão, cada movimento uma mensagem, um código. Ansiamos ser aceitos e compreendidos. Nossos corpos são multifacetado e expressam a nossa imaginação. O corpo fala, o corpo comunica, o corpo expressa a imaginação. O corpo habita em vários espaços e se apresenta de várias formas. Falar do corpo é falar de vida, é fazer referência à alegria, tristeza, angústia, dor e a vários outros sentimentos e emoções. É falar de

direitos, deveres, lutas e conquistas. É falar de história, a história que cada indivíduo escreve todos os dias através do corpo.

Nosso propósito é, tanto quanto possível, chegar até os nossos educandos e sensibilizá-los de diversas maneiras:

1. pelo relaxamento mais do que pela dramatização (sua mensagem é lúdica);
 2. pelo reino da imagem (do imaginário), de preferência ao reino das palavras (tratadas como imagens ou fórmulas bastante simples);
 3. pelo divertimento mais do que pela informação (perda das relações normais com o real, evasão);
- pela sensibilização mais do que pela doutrinação ou moralização etc. (Bougnoux, 1994, p. 174).

O corpo é usado para nos representar socialmente, para transmitir imagens que possam proporcionar emoções que gerem impacto, resultando em lucro midiático. As revistas, por exemplo, ilustram bem esse tipo de abordagem. Diversas empresas têm explorado a exposição de corpos conforme suas próprias ideias e objetivos, patrocinando representações que refletem suas estratégias de *marketing*. Essa relação entre corpo e mídia revela não apenas como a estética é moldada, mas também como os valores e ideais das empresas influenciam a percepção de beleza e identidade.

A indústria cultural, que explora tendências de comportamento, não poderia deixar de lado a lista dos cuidados com o corpo. revistas de comportamento trazem dicas de beleza num discurso que busca convencer com argumentos estéticos e técnicos (Castro, 2003, p. 47).

Assim, o corpo ocupa espaços e territórios, conectando-se com vários ambientes. Participa, influencia e sofre influências destes ambientes. Absorve cheiros, sons, cores, formas e um misto de sentimentos, alegria, tristeza, frustração, impotência, medo, ansiedade. Na adolescência existe um misto de sentimentos e emoções devido a diversos fatores, como a necessidade de inclusão, validação, pertencimento; uma necessidade de se sentir parte do meio, de um grupo.

Quando no Ensino Médio, os adolescentes tentam se proteger de várias situações, entre elas o *bullying* que, atualmente, tem sido o tema central em debates relacionados ao contexto escolar em programas de televisão, revistas, jornais, assim como nas escolas, famílias e nos consultórios de psicologia. Devido à quantidade de casos de *bullying* divulgados pela mídia, há uma preocupação maior das escolas e das famílias com o bem-estar dos alunos. Segundo a

Pesquisa de Saúde do Escolar - PENSE (Brasil, 2016), dentre os quase 113 mil questionários respondidos e analisados em 2015 por alunos de 13 a 17 anos, 7,4% dos alunos relataram terem sofrido *bullying* e 19,8% dos entrevistados disseram ter comportamentos de *bullying*. Os alunos participantes da pesquisa descreveram *bullying* como zoar, esculachar, zombar ou “mangar” do colega.

Em face dessa realidade, alguns assumem papéis, transformam-se em atores, colocam as máscaras e começam a atuar no novo palco que a vida lhes apresenta. Esse novo tempo inaugura uma nova escola, novos amigos, novas disciplinas, principalmente no curso técnico integrado, onde o tempo na escola é maior, o que exige a necessidade de adaptação entre o espaço físico do refeitório, um novo espaço para as refeições, e os novos colegas. A escola se transforma em uma nova casa, um espaço onde os estudantes passam a maior parte do seu dia. Em relação à escola, existe uma alta expectativa por parte de familiares e amigos. O Ensino Médio gera novas e profundas transformações na vida de cada estudante. Este período de adaptação geralmente é cheio de sentimentos confusos, como medo de não conseguir acompanhar os colegas em relação às disciplinas, medo de não ser capaz o suficiente para atender às demandas da instituição, da família dos amigos. E, ainda, medo de não conseguir concluir o curso, de ficar perdido no meio do caminho, vergonha de comer na presença de outros colegas, entre outros.

Mas quero ressaltar a importância das experiências com Artes na adolescência, idade difícil, de mudanças hormonais, corporais, de modo de pensar e sentir, de início de autonomia na vida privada e na sociedade, de interlimites, ora sendo tratados como adultos ora sendo vistos como crianças (Barbosa, 2017).

Em meio a essa carga emocional, a todos os desgastes psicológicos, surgem transtornos, entre eles o alimentar, que se apresenta de várias formas, mas em todas as suas faces com alto poder de destruição. Estes transtornos têm tratamentos, mas se não forem diagnosticados a tempo podem deixar marcas profundas no corpo e na alma, podendo chegar a danos irreversíveis.

A imagem da juventude, associada ao corpo perfeito e ideal - que envolve as noções de saúde, vitalidade, dinamismo e, acima de tudo, beleza - atravessa, contemporaneamente, os diferentes gêneros, faixas etárias e classes sociais, compondo de maneira diferenciada, diversos estilos de vida. E a fábrica de imagens - cinema, TV, publicidade - ao lado da imprensa escrita, tem, certamente, contribuído para isso (Castro, 2007, p. 112).

Quer queiramos, quer não, estamos todos inseridos nessa diversificada parafernália publicitária. Para combater problemas de inclusão, de adaptação entre eles, os transtornos alimentares, é importante promover uma cultura de ação e respeito aos corpos individuais. Devemos, na nossa prática pedagógica direcionar a atenção para esta realidade e entendendo que nós, como instituição educacional, somos os primeiros atores nesse cenário. Geralmente é no espaço escolar que estas questões se manifestam. Colegas e professores são os primeiros sujeitos a perceberem que há problemas desta natureza.

Procuramos despertar a consciência nos jovens sobre quanto à sua identidade, sua representatividade, levando em conta, também, as suas fragilidades e vulnerabilidades, incentivando-os a cuidar de seus corpos e a entender suas particularidades. Isso inclui respeitar as fases e limites de seu corpo, como também compreender sua identidade. “Para que a rejeição não aconteça, o indivíduo tem de estar em conformidade com um ou alguns de seus influenciadores. Caso contrário apresentará desconformidade e consequente reprovação” (Chiozza, 2000). Assim,

[...] o corpo é fonte e foco de inquietações, necessidades e desejos que se transformam em práticas e hábitos ao mesmo tempo em que saciam noções de existência e alteridade na relação com indivíduos e coletividades tão diversos e complexos quanto o mundo que os constitui e os cerca. Ao se transformar em fonte provedora de força e energia, o corpo torna-se uma espécie de matriz imagética de onde emanam representações de caráter cultural, moral, legal e afetivo que se tornam, também, objeto de uma proliferação de discursos (Martins, 2008, p. 4).

Ouvimos desde muito cedo falar sobre culto ao corpo. O corpo, em si mesmo, nada tem a ver com o ideal proclamado pelas mídias. Mas, por outro lado, não temos como fugir à influência delas. Sabemos que valorizar o corpo é, ao mesmo tempo, valorizar a vida que está em nós e se manifesta em nosso corpo, através dos nossos gestos, sons e movimentos. Os nossos corpos se organizam de acordo com os pensamentos, adaptando-se às realidades que lhe são propostas. Nós não habitamos o nosso corpo, nós somos o nosso corpo, por conseguinte, é inevitável que qualquer mudança que afete esse nosso corpo também nos afete.

A abordagem proposta pelo projeto contribui para a promoção da saúde mental e física dos alunos, além de incentivar a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante com as diferenças. O nosso projeto busca, portanto, oferecer aos estudantes uma oportunidade de desenvolver habilidades artísticas, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão sobre o papel do corpo na construção da identidade individual e coletiva.

No contexto da publicidade, essa reflexão se torna ainda mais importante, uma vez que a publicidade tem um papel fundamental na formação de

padrões de beleza e comportamento. É importante que profissionais da área estejam atentos a essas questões e busquem promover uma publicidade mais inclusiva e responsável, que represente a diversidade de corpos e belezas presentes na sociedade. Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte nos exercita a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem (Barbosa, 2018, p. 20).

A imagem do corpo é um dos principais elementos explorados pela publicidade. Através da representação de corpos idealizados e estereotipados a publicidade cria padrões de beleza inatingíveis, levando muitas pessoas a desenvolverem crises de identidade. A busca por se adequar a esses padrões pode levar a problemas de autoestima, insatisfação corporal e até mesmo distúrbios alimentares.

A etimologia da palavra arte, do latim *ars*, e correspondente ao grego *techné*, significa técnica, ofício ou qualquer atividade humana submetida a regras para desempenhar uma atividade ou transformar a natureza para o interesse do ser humano. O conceito de *ars* romana indica, além de transformação da natureza, também a transformação de si. O fato de a arte e a técnica serem tramadas no mesmo tecido conceitual tem impacto na forma como se constituiu o desenho curricular da educação profissional no Brasil desde o começo do século XX (Amaral; Siqueira; Loponte, 2024).

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo. Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico [...]. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973 (Barbosa, 2009, p. 170).

A arte representa possibilidades e estratégias poderosas para a promoção, conscientização e transformação social. Ela nos auxilia a ver o mundo de maneiras diferentes, a questionar a realidade e a buscar novas perspectivas. Através da arte podemos explorar questões sociais, educacionais e políticas de maneira não convencional, bem como criar um espaço para diálogos e reflexões críticas.

A disciplina de Artes desempenha um papel fundamental na formação educacional. No IFAP trabalhamos, entre outras modalidades, com a arte contemporânea, uma arte mais polêmica, desenvolvendo conteúdos que dialoguem com a realidade dos nossos alunos. Como professores buscamos desenvolver atividades que atendam às aspirações, às perguntas e aos muitos questionamentos dos alunos, adequando isso tudo às restrições e disponibilidades de

cada curso envolvido. No Campus Santana, berço da pesquisa, realizamos exposições e projetos que contemplam as habilidades dos alunos para que haja um maior desenvolvimento e estímulo ao surgimento de novos talentos. O plano de ensino envolve desde atividades estéticas, como a estética na arte, a cultura local, com a temática voltada para os artistas amapaenses.

Para Barbosa (2003, p. 18), “não há imagem na natureza. A imagem é própria do homem, pois só é imagem a partir de sua consciência. Não há imagem na natureza. A imagem é própria do homem Pois só é imagem a partir de sua consciência. Segundo Luís Fernando Celléti (2014, p. 21-22),

[...] a sociedade modela as nossas crenças, os nossos valores e dita normas e modas. De um modo consciente ou muitas vezes inconsciente, somos levados a acreditar que temos certas atitudes e opiniões por escolha própria, mas, geralmente, podemos verificar que as nossas crenças fazem parte do senso comum da sociedade em que vivemos. Isto explica o motivo de alguns produtos obterem um grande sucesso de vendas e outros não, pois as visões de mundo são bem parecidas dentro de uma mesma sociedade. Claro que nem tudo é uniforme, existem subculturas com visões particulares sobre determinados assuntos.

De acordo com Freire (2018, p. 35), “o saber se faz através de uma superação constante”, assim sendo, todo indivíduo tem em si o saber, logo, tem a oportunidade de despertar a própria superação a cada novo conhecimento’. O programa de estudos da disciplina de Artes abrange diversas modalidades artísticas das linguagens artísticas, com ênfase no estudo da *body art*, iniciado no segundo bimestre. Nele exploramos o conceito do corpo como suporte para arte, movimento que surgiu no final da década de 1950, propagando-se por meio de textos, vídeos e outras atividades em sala de aula. A *body art* propõe uma abordagem do corpo como suporte para a expressão artística, indo além da simples pintura ou desenho, convidando todos a compreender a importância da arte e seu papel na identificação de grupos por meio de marcas corporais, como tatuagens, adereços e traços culturais. Essas práticas narram histórias e revelam a necessidade de comunicação e demarcação de espaço territorial no próprio corpo. Os estudantes são estimulados a discutir e refletir sobre conceitos como autoestima, autoimagem e padrões de beleza impostos pela sociedade. São, também, incentivados a desenvolver habilidades artísticas por meio da criação de performances, instalações e outras formas de expressão que têm o corpo como elemento central.

Como professores de artes, o grande desafio é vencer o sistema todos os dias, em todas as circunstâncias que precisam ser enfrentadas, sendo sempre necessária ousadia e inspiração diária para cada aula e para cada planejamento, sempre em busca de melhores resultados. **ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA.** PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

Esse, como todo labor docente, é o nosso compromisso diário. A missão consiste em refletir, despertar e analisar olhares que perambulam, perdidos no vasto universo visual, repleto de informações, com o intuito de transformar ambientes, modificar cenários e construir narrativas. Frente à necessidade de produção, seguimos trabalhando em conformidade com a nossa realidade, embora muitas vezes, por precaução, por temores naturais, deixemos de ousar, de alçar voos mais altos. Ao nos referirmos à complexa habilidade de observar, tendemos a relegar essa capacidade à caixa de ferramentas, utilizando-a apenas para propósitos práticos.

Tudo em nossas vidas consiste em um processo e esse processo necessita de tempo para uma melhor compreensão. Buscamos alternativas, possibilidades que podem ser aplicadas e desenvolvidas ao longo do caminho, por todos os professores, pois é acessível a todas as disciplinas e a qualquer professor interessado. Ele só precisa se adequar à nossa realidade cotidiana. O projeto abre espaço e oportunidades para novos olhares, novos questionamentos, novas reflexões e, naturalmente, novos e múltiplos diálogos. Esperamos que resulte em uma experiência inovadora a todos os que se envolverem. Que possa criar novas oportunidades individuais e coletivas. Que possa capacitar as pessoas ou os profissionais para uma vida emocional equilibrada. Que proporcione ambientes mais leves, mais saudáveis, mais lúdicos e mais prazerosos para todos nós.

Com o passar dos anos,

o corpo tem sido regulado, perfurado, pintado, mutilado, deformado, transformado, mas não tem deixado de significar algo. No mundo das artes, sua representação também vem se modificando ao longo da história da arte, revelando que ele sempre ocupou, de um modo ou de outro, o centro das atenções de artistas. Nota-se que, na história da arte, a representação do corpo vai cedendo lugar aos poucos à vivência, à experiência, ao movimento (Jerônimo Sobrinho, 2017, p. 1237).

Objetivamos utilizar a arte como meio de promover mudanças nesse cenário, oferecendo novos olhares sobre o corpo, respeitando suas diversas fases e limitações e compreendendo sua singularidade.

4 Considerações finais...

Liberdade – essa
palavra, que o sonho
humano alimenta: que não

há ninguém que explique, e
ninguém que não entenda!

(Maireles, 1965).

Trabalhamos com o intuito de, sempre que possível, realizar sonhos. Mais que educação formal, pretendemos formar cidadãos cômicos de seus deveres, livres para sonhar e empreender. Como canta Cecília Maireles, almejamos voos maiores. A consciência da liberdade, palavra “que não há ninguém que explique” e que nos motiva e impulsiona.

Que esta pesquisa não seja apenas um produto para o cumprimento de uma exigência acadêmica, mas torná-la fruto das trocas de experiências, experiências que promovam diálogos entre obras de arte, artistas, educandos apreciadores e mediadores, contribuindo, assim, para que nossos leitores tenham vez e voz, libertando-se de eventuais amarras.

Trabalhar com arte moderna, com o corpo, algo tão nosso, tão particular e, ao mesmo tempo, tão pouco explorado artisticamente, se, de início, causou estranhamento, com o passar do tempo abriu trilhas, novas modalidades de percepção, de atuação, de expressão, de significação, de ousadia e mesmo de transgressão. Advieram novos experimentos, a confiança dos participantes foi crescendo, ganhando maturidade e, em meio à pluralidade, fomos minimizando preconceitos, intensificando os diálogos, investindo na inclusão, ganhando maturidade. Isso posto, convém lembrar que o ensino contemporâneo de Arte não nos isenta da nossa responsabilidade docente, de agir com precaução, de saber até onde podemos avançar sem ferir suscetibilidades, mesmo porque a noção de respeito, de religiosidade, de ética e de moral são conceitos diferenciados para cada ser humano.

Arte é ruptura, inovação, transgressão, liberdade, quebra de preceitos. Voo livre, não admite grades que a aprisione. O corpo, tão nosso e tão público, é a nossa forma pessoal de existir entre os demais. Aprender a conviver com o nosso corpo é a primeira regra fundamental para que estejamos de bem com o nosso interior e, como consequência, com o exterior.

Referências

- ASSIS, Simone Gonçalves; AVANCI, Joviana Quintes. **A visão que os adolescentes têm de si imagens nos espelhos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. (Criança, Mulher e Saúde). p. 49-80. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vdywc/pdf/assis-9788575413333-04.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos avançados, v. 3, n. 7, p. 170-2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. Cortez, 2018.
- BARROS, Simone; PORTO FILHO, Gentil; WAECHTER, Hans. “*O corpo na arte*”. In: **Colóquio de Moda**. 7., 2011, Maringá. *Anais eletrônicos*. Maringá: Cesumar, 2011. DOI 10.13140/2.1.1534.4000.na_arte?channel=doi&linkId=5411d1110cf2788c4b354cd6&showFulltext=true. Acesso em: 13 de mar. de 2025.
- BOUGNOUX, Daniel. “**A publicidade, novo espaço público?**”. In: BOUGNOUX, Daniel. BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CASTRO, Ana Lucia de. **Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo**. 2ª ed. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.
- CASTRO, Ana Lucia de. *O corpo como uma obra de arte*. 2003.
- COLLÉTI, Luís Fernando. **Técnicas de propaganda e publicidade**. Cuiabá: UFMT, 2014. Disponível em: <https://efivest.com.br/wp-content/uploads/2019/01/propagandapublicidade.pdf>. Acesso em: 13 de mar. de 2025.
- DE LIMA, Thais Nivia et al. “**História & ensino de História**”. Autêntica Editora, 2024.
- EAGLETON, Terry. **A cultura da pós-modernidade**. São Paulo: Loyola, 1988.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Trad. Eric Nepomuceno. São Paulo: &PM, 1994.
- JERÔNIMO SOBRINHO, Patrícia. “**Corpo e arte: o uso do material humano em práticas artísticas contemporâneas**”. In: Congresso Internacional ABRALIC, 15., 2017, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos* [...]. Rio de Janeiro: Abralic, 2017. p. 1236-1247. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491261282.pdf. Acesso em: 13 de mar. de 2025.
- LIXO extraordinário - documentário filme completo**. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (1h. 34min 44s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>. Acesso em: 12 de mar. de 2025.
- MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da inconfidência**. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1965.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

OSTROWER, Fayga. **A experiência do artista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

PINHO, José Benedito. **Comunicação em marketing: princípios da comunicação mercadológica**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: *QUASE DE VERDADE*

Eduardo Souza Loureiro

Resumo: O objetivo do artigo é abordar pontos mais importantes de uma proposta de sequência de aulas dedicada à obra infantojuvenil *Quase de Verdade*, publicação da autora Clarice Lispector. A proposta destina-se ao 7.º ano do Ensino Fundamental II na rede pública de ensino. Dessa forma, o trabalho que será desenvolvido tem como objetivos específicos desenvolver o apreço do aluno pelo exercício de ler, aprimorar as capacidades individuais de cada estudante no que diz respeito à leitura propriamente literária e promover a interação entre os alunos por meio das leituras realizadas em sala de aula, rodas de conversas e produções textuais; consequentemente desenvolvendo um avanço em diversos aspectos na vida escolar e social desse aluno. Nessa perspectiva, a metodologia e o referencial teórico norteiam-se pela concepção interacionista de linguagem de Irandé Antunes (2011). Em seu livro *Língua, Texto, e Ensino*, ela aborda competências esperadas pelo exercício da leitura e afirma que: “Pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo (Antunes, 2011, p. 187). Portanto, reforçando a importância que o mundo literário e o exercício de ler podem promover na vida de cada indivíduo. Sendo assim, será desenvolvida uma metodologia com enfoque no incentivo à leitura, trabalhando leituras individuais, leituras coletivas, rodas de conversas, análises, interpretação e produção de textos. Este trabalho com a leitura terá um tempo estimado para conclusão de 12 aulas (duas semanas), serão utilizados materiais impressos para exposições e produções dos textos, *datashow* para apresentação da obra *Quase de verdade* e conteúdos sobre o gênero conto.

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura Brasileira. Clarice Lispector.

1 Introdução

O presente artigo, fundamentado na visão de Irandé Antunes, tem como objetivo propor uma sequência de aulas didáticas voltadas – partindo de escolas da cidade e da região – para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, a partir da obra *Quase de verdade*, de Clarice Lispector. A proposta busca ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca do universo literário, oferecendo uma leitura acessível. Neste sentido, pretende-se estimular a interação entre os alunos por meio de atividades em grupo, visando e aprimorando o desenvolvimento de habilidades sociais. O objetivo central deste trabalho é despertar nos alunos o interesse pelo ato de ler, promovendo o aprimoramento da compreensão, a valorização da literatura e aprimorar o gosto desses alunos pela leitura, como prática essencial para a formação crítica.

Dessa forma, a obra de Clarice Lispector possui relevância na sua escrita no cenário literário, e pela forma como seus textos possibilitam variadas interpretações, promovendo reflexões profundas mesmo em narrativas simples. A obra *Quase de verdade* apresenta uma linguagem acessível, capaz de envolver alunos do 7º ano e, ao mesmo tempo, instigá-los a ampliar sua visão de mundo. E trabalhar a leitura literária nessa etapa da formação escolar, contribui para o desenvolvimento, da criatividade dos estudantes. O contato com a literatura em sala de aula favorece/desenvolve não apenas a construção do conhecimento linguístico, mas também a formação de leitores autônomos e ativos, capazes de compreender e interpretar diferentes discursos. Neste sentido, este artigo, por meio desta sequência de aulas, busca aproximar os alunos do universo literário de maneira significativa, e consolidando a leitura com a prática de ler, produzir e reproduzir de forma prazerosa, despertando e estimulando cada vez a prática do exercício de ler.

2 Considerações teórico-metodológicas

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz *et al*, 2004, p. 95-128.).

Dessa forma, de acordo com Dolz (2004), a sequência didática constitui um instrumento pedagógico voltado para o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, tendo como finalidade auxiliar o aluno a dominar práticas de linguagem que não domina espontaneamente ou que apresenta dificuldades de apropriação. Ou seja, a proposta de ensino não se restringe a exercícios isolados, mas organiza-se em etapas progressivas que visam oferecer ao estudante condições para compreender, produzir, reproduzir, e refletir sobre diferentes gêneros. Essa perspectiva reforça a ideia de que a língua deve ser vista como algo vivo, moldado pelo contexto social e comunicativo em que está inserida. Em vez de se prender exclusivamente às regras gramaticais, o ensino precisa valorizar o uso real da língua e suas variações socioculturais.

A língua é uma atividade funcional (Antunes, 2009, p. 35). Portanto, a língua não deve ser ensinada como um conjunto fixo de regras, mas sim como um instrumento de interação social. Essa visão mais ampla e contextualizada pode tornar as aulas de português mais interativas e estimulantes para os alunos. Dessa forma, a prática da leitura, por exemplo, ainda é pouco trabalhada dentro das salas de aula e, quando abordada, muitas vezes é utilizada apenas como pretexto para outras atividades, como a busca de informações ou a produção de textos. O ensino ainda está muito voltado para avaliações e provas, deixando a leitura em segundo plano.

A produção textual na escola tem sido focada apenas no modelo padronizado de redação, tratando a escrita como um processo homogêneo, ignorando que há diferentes gêneros de texto, para diferentes finalidades, a escola apenas impõe o modelo padronizado de redação, na qual os alunos não têm oportunidades de desenvolver a criatividade e expressão individual. “Em primeiro lugar, a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação.

Na verdade, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo.” (Antunes, 2009, p. 193).

A escolha de um texto literário, como *Quase de verdade*, de Clarice Lispector, vai possibilitar ao aluno não apenas o contato com a literatura, mas também o desenvolvimento da sua imaginação. O trabalho com textos literários no espaço escolar favorece a formação do

leitor crítico, uma vez que amplia os horizontes culturais e promove reflexões sobre a linguagem e sua dimensão. Nesse sentido, “em primeiro lugar, a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação”. Dessa forma, a obra de Clarice em uma sequência didática, busca não apenas o aprimoramento das competências linguísticas e discursivas, mas também a valorização da leitura literária visando ao conhecimento, a cultura e à participação.

Em síntese, devemos e podemos promover a conversão da escola em favor da leitura. Por políticas educacionais que priorizem a ampliação das competências relevantes para o pleno exercício da cidadania. Pela intervenção de uma escola que ponha a produção do conhecimento relevante e o acesso a ele centro de seus objetivos, de sua atividade. Que priorize a ampliação das competências das pessoas, para que possam intervir, positivamente, na direção do bem coletivo.

Concretamente que tenha livros e leitores desses livros, com tempo e vez para saber o que esses livros dizem. Tudo isto, para que possamos nos aproximar sempre mais da solução dos grandes problemas humanos. Pela ação não menos consistente de uma sociedade que se sinta no legítimo direito de contar com uma escola na qual, pelo exercício pleno da leitura, se aprenda também a pensar, a expressar-se, a participar, na condição de cidadão, das decisões da comunidade e a interferir no seu destino (Antunes, 2009, p. 205). Portanto, Irandé reforça a centralidade da leitura na escola, e destaca a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que façam da leitura o eixo central do processo formativo.

Para a autora, é por meio dela que se amplia o acesso ao conhecimento, se fortalece a cidadania e se promove a participação ativa dos sujeitos na vida social. Por fim, Antunes (2009) ressalta que o ensino de língua deve priorizar o texto em sua dimensão social e interativa, deslocando o foco de exercícios meramente formais para práticas discursivas que considere o aluno em situações reais de uso da linguagem. Com base nessas concepções, esta sequência didática propõe o trabalho com a obra de Clarice Lispector, *Quase de verdade*, de modo a estimular a leitura literária, promover o contato com um texto de qualidade e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas dos estudantes do 7º ano do fundamental II, da rede pública de ensino.

Por fim, este trabalho pedagógico fundamentado nas teorias de Irandé e Dolz, em uma sequência didática possibilita a integração entre teoria e prática, e permite que os estudantes se desenvolvam de maneira eficaz, aprimorando suas capacidades/habilidades de

compreensão/interpretação no uso dos gêneros textuais. Dessa forma, com a leitura, análise e produção, abre um ambiente em que o aluno é estimulado e/ou desafiado a refletir de forma crítica sobre a linguagem e, ao mesmo tempo, a utilizar de forma criativa e significativa. Portanto, essa abordagem, além de potencializar as habilidades linguísticas desses alunos do 7º ano da rede pública de ensino, também contribui pra formação de sujeitos participativos/críticos, e incentivando essas interações em diferentes contextos sociais e comunicativos que fazem parte da sua realidade.

3 Sequência das aulas

A partir da importância do exercício de leitura, que promove e desenvolve aos diferentes tipos de leitores uma série de enriquecimento intelectual, criativo, emocional, e social de uma pessoa. O exercício da leitura é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano habilitado à leitura. Nesse viés, existe uma carência em sala de aula, em relação ao exercício da leitura, por um olhar preocupado e direcionado mais para as regras da língua do aluno para desenvolver uma capacidade de escrita da norma padrão da língua portuguesa. Nesse sentido, torna-se uma carência e necessidade de ser trabalhado nos espaços educacionais os diversos tipos de gêneros literários que precisam também do seu espaço para ser desenvolvido em sala.

Pensando nessa carência de ser trabalhado em sala de aula os diversos gêneros textuais, e na devida importância que a prática de leitura possui e pode contribuir de maneira significativa na vida do aluno, será proposto por meio de uma sequência didática planejada/elaborada um projeto de leitura para ser desenvolvido no sétimo ano (7º ano) dividido em 12 aulas de 45 minutos. E possui como objetivo geral, desenvolver no estudante o prazer e o hábito pelo exercício de ler, dessa forma, desenvolver e aprimorar todos os outros sentidos importantes que o aluno passará a ter por meio do exercício de leitura.

Figura 1: Capa do livro.

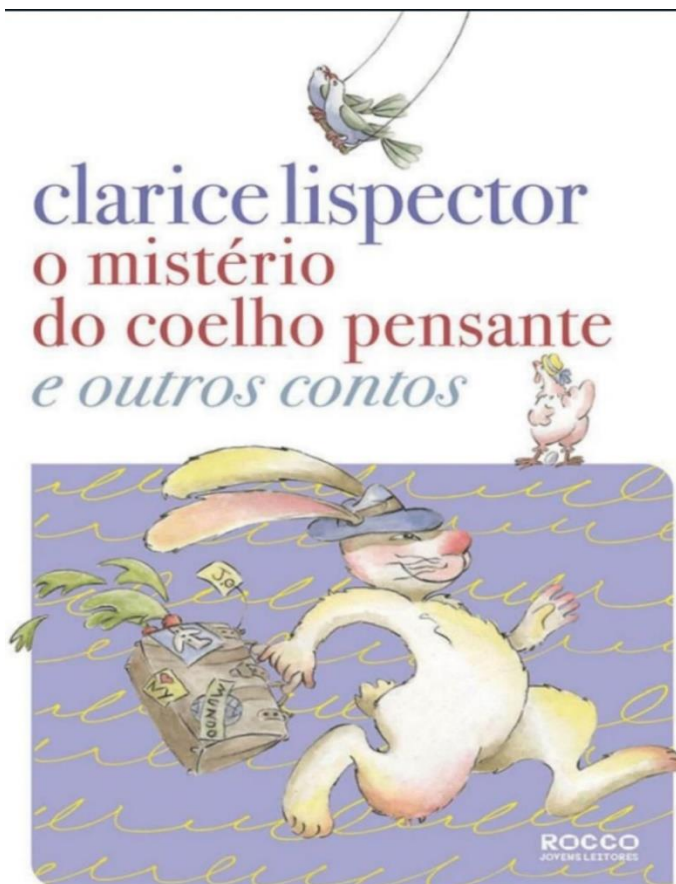


Figura 2. Início da narrativa e exemplo de ilustração.

quase de verdade

Era uma vez... Era uma vez: eu!

Mas aposto que você não sabe quem eu sou. Prepare-se para uma surpresa que você nem adivinha.

Sabe quem eu sou? Sou um cachorro chamado Ulisses e minha dona é Clarice. Eu fico latindo para Clarice e ela – que entende o significado de meus latidos – escreve o que eu lhe conto. Por exemplo, eu fiz uma viagem para o quintal de outra casa e contei a Clarice uma história bem latida: daqui a pouco você vai saber dela: é o resultado de uma observação minha sobre essa casa.

Antes de tudo quero me apresentar melhor. Dizem que sou muito bonito e sabido. Bonito, parece que sou. Tenho um pelo castanho cor de guaraná. Mas sobretudo tenho olhos que todos admiram: são dourados. Minha dona não quis cortar meu rabo porque acha que cortar seria contra a natureza.



4 Aulas 1 e 2 - Apresentação da sequência de aulas

Objetivo da primeira etapa da sequência didática, nas aulas 1 e 2, será apresentado o projeto de leitura, objetivos gerais, específicos, expor uma breve biografia da escritora Clarice Lispector, e sua importância para a literatura brasileira, destacando seu estilo de escrita em suas obras, e envolvendo o aluno aos poucos ao universo literário da autora, e apresentando a estrutura do gênero conto, com enfoque no conto “Quase de verdade” que será utilizado nesta sequência didática. A partir desse primeiro contato do projeto com a turma, por meio de três perguntas reflexivas direcionadas aos alunos, com intuito de incentivo à leitura e como meio de envolver e ambientar o aluno com o conto.

1. biografia da autora Clarice Lispector.
2. Exposição dos objetivos gerais e específicos.
3. Exposição dos elementos do gênero conto.
4. Perguntas reflexivas.

Perguntas a serem realizadas:

Exemplo 1

Quantos animais de estimação tem em casa?

Exemplo 2

Você já imaginou como o mundo seria observado pelo olhar do seu bichinho de estimação?

Exemplo 3

Quantos já ouviram a expressão “quase de verdade”? O que vocês acham que essa expressão está querendo dizer? Após o feedback da turma em relação às três perguntas respondidas pelos alunos, será aberto um espaço reservado no fim da aula, para discussões do que cada aluno espera do projeto de leitura e como consideram que ajudará no decorrer de suas atividades escolares e vida pessoal. Dessa forma, finalizando a primeira etapa do projeto.

5 Aulas 3 e 4 - Leitura Inicial - atividade/roda de conversa

Na segunda etapa do projeto, será o primeiro contato de leitura dos alunos, com o texto que será trabalhado durante o decorrer das fases do projeto. Será uma leitura individual realizada em sala de aula, em material impresso. Os alunos deverão realizar a leitura das páginas 1, 2, 3 e 4 do conto. Após conclusão dessa primeira leitura do conto, será reservado um espaço, onde os alunos formarão um círculo em de aula, para realizarem uma roda de

conversa, destacando suas primeiras impressões após realizarem a leitura, o que mais chamou atenção durante a leitura, e se tiverem alguma dificuldade de compreensão/interpretação.

1. Primeira impressão após realizar a leitura do texto.
2. O que mais chamou atenção durante a leitura.
3. Possíveis dificuldades encontradas ao realizar a leitura do texto.

Após a conclusão das leituras realizadas das primeiras páginas do conto, complementada com a discussão em sala de aula em uma roda de conversa, a segunda etapa do projeto estará concluída.

6 Aulas 5 e 6 - leitura coletiva - análise dos elementos da narrativa

Nesta fase do projeto, os alunos farão a leitura das páginas 5, 6 e 7 do conto. Nesta fase, a sala será dividida em grupos de 6, dessa forma, a leitura não será individual, e sim coletiva. Cada integrante do grupo ficará responsável por um parágrafo do conto. De maneira organizada e atenta, todos deverão realizar a leitura.

Após esse primeiro momento, os alunos farão uma análise do conto, e dos elementos que puderam observar que compõem o gênero conto.

1. Exemplo:
2. Narrador
3. Personagens
4. Tempo
5. Espaço
6. Enredo

Após retirarem essas informações do texto, ainda em grupo, deverão responder o que cada elemento desses representa no gênero conto.

1. Ex: O narrador é o elemento do conto, que conta toda a história, e no conto “quase de verdade”, o narrador se destaca por ser um animal de estimação.”

Após concluírem a análise das primeiras páginas do texto, os alunos deverão entregar em uma folha separada suas anotações/análise ao fim da aula. Por fim, mais uma etapa realizada.

7 Aulas 7 e 8 - reprodução de uma cena específica do conto

Nesta fase do projeto, mantidos os mesmos grupos da aula anterior, será realizada as leituras das páginas 8, 9, 10, e 11, do conto seguindo a mesma ordem da aula passada. Cada

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

integrante do grupo ficará responsável por um parágrafo do conto. De maneira organizada e atenta, todos deverão realizar a leitura. Após concluírem a leitura, será desenvolvida atividade que precisarão usar sua imaginação para criar e reproduzir uma cena do conto que mais chamou atenção do grupo.

Cada grupo receberá uma folha em branco, para criar e reproduzir uma cena retirada do conto, usando a imaginação, papel e lápis na mão. Dessa forma, estimulando e forçando os alunos a pensarem, não somente de maneira individual, mas coletiva. Após concluírem, será entregue ao professor, e por fim, mais uma etapa superada.

1. Interação entre alunos.
2. Trabalho em equipe.
3. Criatividade e Imaginação.
4. Reprodução de uma cena do conto.

8 Aulas 9 e 10 - Conclusão do livro e produção textual

Nesta etapa do projeto, será realizado o fechamento da leitura do conto. Nesta fase, o professor realizará a leitura das páginas 12, 13 e 14 do conto. Após a conclusão do conto, o professor deverá expor de maneira breve e objetiva, tudo o que foi trabalhado nas aulas anteriores, destacando a importância da leitura, o interesse e o gosto pela leitura, trazendo e fazendo analogias com o texto que foi discutido e trabalhado em sala de aula, e tudo o que compõem a estrutura e os elementos do gênero conto. Após essa exposição de conteúdo, o professor deverá instruir seus alunos para a produção dos textos. Nesta fase, o exercício final dessa sequência didática, usando a imaginação, os alunos precisarão produzir um conto, que o narrador seja um animal de estimação da sua preferência, a partir dessa ideia inicial, criar sua própria história. Este conto deverá seguir a mesma estrutura do conto trabalhado em sala de aula. Dessa forma, cada aluno deverá produzir um conto, com todos os elementos da narrativa presentes. Narrador, personagens, tempo, espaço, etc. Cada aluno deverá usar sua imaginação na produção do conto e deverá apresentar em sala na próxima aula.

1. Leitura final do conto (professor).
2. Revisão de tudo que foi trabalhado em sala de aula durante o andamento do projeto.
3. Orientação de como deverá ocorrer as produções textuais.
4. Reforçar a ideia de uma produção textual parecida com a estrutura e os elementos presentes no conto “quase de verdade”.

9 Aulas 11 e 12 - Apresentações e exposições das produções realizadas pelos alunos

Fase final do projeto, será a exposição das produções textuais realizadas pelos alunos. As aulas serão destinadas somente para a leitura dos contos, e para exposição no espaço escolar. O professor deverá reservar um espaço no ambiente escolar, em forma de cordel, expor as produções textuais de seus alunos para estimular a curiosidade e interesse pela leitura de outros alunos. Por fim, o projeto de leitura realizado na escola estará concluído.

1. Apresentação oral e individual do conto criado pelo aluno.
2. Exposição em formato cordel no ambiente escolar designado pelo professor.

10 Considerações finais

Partindo da ideia, da prática de leitura ser fundamental para desenvolvimento intelectual, criativo, emocional e social de cada indivíduo, por meio dessa sequência didática e tendo como objetivos gerais e específicos esse aprimoramento na vida pessoal e escolar do aluno, busca-se estimular o interesse e apreço pela leitura por meio desse projeto e sequência de aulas.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas possibilitam ao aluno o acesso a práticas de linguagem que não dominaria espontaneamente, se organizando em etapas que o direcionam o aluno a um aprendizado mais efetivo de novos gêneros textuais. Essa perspectiva coloca as necessidades reais de comunicação e da valorização da língua em uso real, e não um ensino da língua de maneira isolada, ou um ensino fragmentado e limitado a exercícios isolados. Nesse sentido, o trabalho com o texto literário, por meio do conto *Quase de verdade*, será realizado de forma planejada e sistemática, ampliando/aprimorando as competências linguísticas, e também favorecendo a construção de um olhar crítico/reflexo sobre o mundo.

Antunes (2009), ao defender a centralidade da leitura no espaço escolar, reforça que a língua deve ser compreendida em sua dimensão interativa e social, como instrumento de participação cidadã. Para a autora, é pela leitura que o aluno tem acesso ao patrimônio cultural, amplia seus horizontes de conhecimento e desenvolve a capacidade de intervir no mundo de maneira mais consciente e crítica. Dessa forma, essa sequência didática, centrada em uma obra literária, como *Quase de verdade*, de Clarice Lispector, trabalhando de maneira individual, como nas produções textuais, de maneira coletiva, como os trabalhos de leitura

realizados em grupo, contribuindo e enriquecendo o repertório de cada aluno, desenvolvendo e estimulando o interesse pelo universo literário. Neste sentido, promovendo um avanço no desenvolvimento em diversas áreas na vida pessoal/social de cada aluno, buscando a prática de leitura, e criando possibilidades ou condições em que o aluno se torne sujeito ativo, usando sua linguagem como ferramenta de expressão, de comunicação e de inserção social.

Assim, esta proposta de sequência de aula, alinhada a uma concepção de ensino de língua, fundamentada por Antunes e Dolz, que valoriza o texto em sua dimensão social, interativa e formativa, reafirma/aprimora e potencializa o papel da escola como um espaço privilegiado de construção do conhecimento dos alunos.

Referências

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

LISPECTOR, Clarice, 1920-1977. *O mistério do coelho pensante e outros contos*. 1ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015.

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

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: *O MISTÉRIO DO COELHO PENSANTE*

Amanda Aires Figueiredo

Resumo: O trabalho busca abordar uma sequência de aulas a ser desenvolvida com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental com base no conto *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector. Ao longo de duas semanas propõe-se uma abordagem ampla da leitura literária, explorando todas as dimensões obra, com o objetivo de estimular o interesse e gosto pela leitura, o pensamento reflexivo e a capacidade de expressão oral e escrita dos alunos. As aulas serão organizadas em blocos temáticos que visam introduzir os alunos na obra da autora e estimular interpretações criativas da história do coelho. Os alunos participarão de atividades diversificadas, assim como leituras compartilhadas, análises dos elementos narrativos, escrita dos contos autorais, produção de murais de palavras, dramatização e criação artística. Essa proposta também tem como objetivo promover um ambiente de aprendizagem coletivo e criativo, envolvendo os alunos com o texto e com os colegas. Ao relacionar o conteúdo do conto com o cotidiano, os estudantes são convidados a refletir sobre tema como imaginação, sentimentos e valores humanos, ampliando sua visão do mundo. Assim, a proposta evidencia o potencial da literatura como ferramenta de desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes, promovendo a habilidade de escrita e leitura, como também o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade artística. Com esses objetivos, a metodologia e o referencial teórico são as obras de Geraldi (2006) e Antunes (2011).

Palavras-chave: Leitura literária. Literatura Brasileira. Clarice Lispector.

1 Introdução

A leitura literária ocupa um lugar fundamental no processo de formação humana, cultural e linguística dos estudantes. Em especial no contexto da escola pública – em especial aquelas da cidade e da região –, marcada por desafios estruturais, pedagógicos e sociais, o acesso à literatura representa não apenas um recurso didático, mas também um direito cultural. A obra literária, ao mesmo tempo em que diverte e sensibiliza, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, expandindo horizontes e reforçando a capacidade de expressão.

Na esfera do Ensino Fundamental, o trabalho com textos literários deve ir além da mera decodificação. É preciso proporcionar aos alunos a experiência estética da leitura, o encontro com o imaginário e o diálogo com valores humanos e sociais. Nesse sentido, este artigo propõe uma sequência de aulas a ser aplicada em turmas do 7º ano, tendo como base o conto *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector.

A escolha da obra se justifica por seu caráter lúdico, é ao mesmo tempo, atrativo. A narrativa, aparentemente simples, revela uma profundidade simbólica que permite múltiplas leituras e ressignificações. Além disso, trata-se de um texto que dialoga com a infância e a adolescência, aguçando a curiosidade e estimulando reflexões sobre imaginação, inteligência, autonomia e relações sociais.

O objetivo deste trabalho tem como foco propor uma estratégia de ensino em que a leitura literária seja mais valorizada na escola, não apenas como obrigação, mas como prática que estimule os alunos a interpretar, refletir e criar a partir do texto. Para sustentar essa proposta, são usados os estudos de Geraldi (2006) e Antunes (2003, 2011), que defendem que a linguagem deve ser ensinada em situações reais de uso, na diversidade de gêneros textuais e no papel social da língua na vida dos estudantes. Antunes (2011, p.45) fala que “ensinar a língua é criar condições para que os alunos possam participar competentemente de práticas sociais de leitura e de escrita”. A literatura, assim, constitui um espaço privilegiado para esse exercício.

2 Referencial Teórico-Metodológico

A leitura literária, quando posta no ambiente escolar, deve ser entendida não apenas como um instrumento pedagógico, mas como prática social, cultural e formativa, capaz de ampliar a sensibilidade e o pensamento crítico dos estudantes. Isso significa que a literatura

não pode ser usada como pretexto para o ensino das classes de palavras, regras gramaticais ou para atividades simplesmente instrumentais. Ao contrário, deve ser trabalhada como espaço de encontro entre sujeito, sentidos e valores.

Portanto, a leitura vai além da simples decodificação, sendo uma atividade de interação entre autor e leitor. O leitor deve interpretar pistas linguísticas presentes no texto e, ao mesmo tempo, motivar seus conhecimentos prévios para construir sentido. Assim, compreender que um texto envolve tanto as “instruções” deixadas pelo autor quanto o repertório já conhecido pelo leitor. Nesse ponto, teóricos como João Wanderley Gerald e Irlandé Antunes oferecem contribuições resolutivas para repensar as práticas de leitura em sala de aula, principalmente quando se trata de criar propostas que contemple a formação integral dos alunos.

Antunes (2011) destacar a importância da diversidade textual e da prática significativa da língua no contexto escolar. Em seu livro *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, a autora faz uma crítica ao ensino tradicional, que ainda favorece a metalinguagem e a memorização de regras, deixando em segundo plano o trabalho efetivo com a produção e a interpretação de textos. Nesse sentido, a autora afirma que “não se ensina língua ensinando regras, mas criando situações em que os alunos usem a língua para produzir sentidos.” (Antunes, 2011, p. 29).

Para Antunes, o ensino de língua deve estar direcionado no texto em uso, seja ele oral, escrito, literário ou não literário. Esse destaque no texto expande a noção de competência linguística, pois reconhece que aprender a língua envolve não apenas dominar estruturas, mas também compreender e participar de diferentes práticas discursivas. Como reforça a autora, “é no texto que a língua se materializa e é nele que se exercem as práticas sociais da leitura e da escrita” (Antunes, 2011, p. 37). O texto literário, nesse contexto, ganha destaque por sua capacidade de impulsionar a imaginação, gerar emoções e fundar diálogos múltiplos.

Um dos pontos centrais da proposta de Antunes é a valorização da autoria estudantil. Ler, para ela, é também um convite à escrita, à criação de novos sentidos, à inserção ativa no universo da linguagem. “Ler é também escrever: escrever para compreender, escrever para recriar sentidos, escrever para interagir” (Antunes, 2011, p. 54). Nesse sentido, a escola deve criar espaços de autoria, nos quais os alunos possam experimentar a palavra de forma criativa e significativa. Isso dialoga pontualmente com a proposta didática desenvolvida neste trabalho, em que a leitura do conto de Clarice Lispector é seguida por atividades de escrita autoral, dramatização e produção artística.

Geraldi em seu livro *O texto na sala de aula* defende que os textos não podem ser tratados como objetos de análise formal. Eles são produções humanas que materializam jeito de pensar, sentir e agir no mundo. A leitura, portanto, precisa ser abordada como processo de interlocução, em que o aluno não apenas recebe informações, mas dialoga com o texto e reconstrói sentidos a partir de suas experiências.

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003, p.70.)

Essa concepção tem implicações diretas para a prática pedagógica. O professor deixa de ser um transmissor de significados e passa a atuar como mediador, alguém que organiza situações de leitura capazes de abrir espaço para a pluralidade interpretativa. Ao trabalhar com textos literários, o docente permite que os estudantes conheçam a linguagem em sua dimensão estética e criativa, desenvolvendo a relação com a cultura escrita.

No caso da obra *O mistério do coelho pensante*, a perspectiva de Geraldi permite compreender a leitura do conto como uma prática dialógica. A narrativa de Clarice Lispector não oferece respostas únicas, mas sugere ao leitor refletir sobre mistério, imaginação e criatividade. Nesse processo, cada estudante pode criar interpretações próprias, estabelecendo relações com sua vivência, ao mesmo tempo em que participa de um espaço coletivo de produção de sentidos. Assim, a leitura literária torna-se um ponto de transição promovida pela linguagem: o aluno passa de uma leitura inicial e individual para a partilha de significados em comunidade.

Os autores Geraldi e Antunes defendem a leitura literária na escola como prática social. Ambos defendem que a língua deve ser trabalhada em sua dimensão social, superando a visão reducionista que limita a um conjunto de regras abstratas. Eles também valorizam o papel do professor como mediador de práticas significativas, capazes de despertar no aluno o gosto pela leitura e pela escrita.

Enquanto Geraldi enfatiza a leitura como interação, Antunes amplia o debate ao sublinhar a diversidade de gêneros e a centralidade da autoria. Juntos, seus aportes contribuem para pensar a literatura como experiência plural: espaço de encontro entre texto, leitor e contexto social “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2006, p.72). Essa perspectiva é fundamental para compreender a proposta

metodológica deste artigo, que busca desenvolver no aluno não apenas competências linguísticas, mas também sensibilidade estética, criatividade e pensamento crítico.

A sequência didática elaborada a partir do conto *O mistério do coelho pensante* mostra-se alinhada com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), no que se refere à prática de leitura no ensino da Língua Portuguesa. A BNCC compreende a leitura como prática social, interativa e situada. Ao assumir esses pressupostos, a proposta evidencia um movimento de superação da concepção de leitura centrada apenas na decodificação textual, uma vez que valoriza atividades que integram múltiplas linguagens, como leitura compartilhada, dramatização, produção artística e escrita autoral, possibilitando ao estudante assumir um papel ativo na construção de sentidos. Essa perspectiva dialoga com a visão da BNCC de que a leitura deve ser compreendida como processo interativo e situado, no qual os alunos constroem significados a partir de textos que circulam em diferentes esferas sociais.

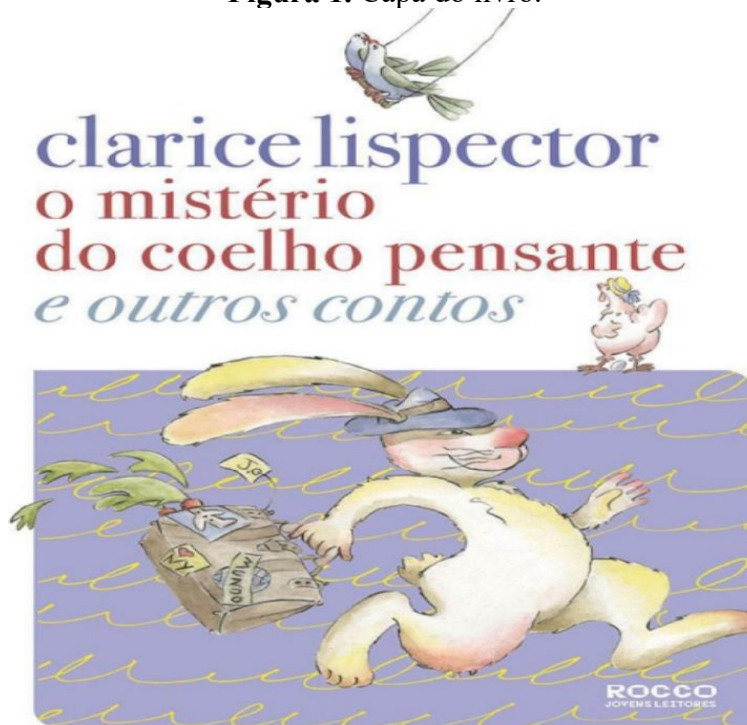
Segundo Lopes-Rossi (2018, *apud*, Garcia, 2021), o trabalho pedagógico com a leitura demanda práticas organizadas e o uso de estratégias metacognitivas, mediadas pelo professor, de modo a favorecer a reflexão crítica e o desenvolvimento da autonomia leitora. Nesse sentido, a sequência proposta mostra-se relevante por criar situações em que os alunos formulam hipóteses, constroem interpretações coletivas e revisam suas compreensões ao longo das atividades, demonstrando que o ensino da leitura pode se consolidar como prática formativa e significativa quando articulado a metodologias ativas e reflexivas.

Portanto, a leitura de *O mistério do coelho pensante*, portanto, não se esgota na decodificação da narrativa. Ela se abre como prática de linguagem, na qual os estudantes interagem com o texto, compartilham interpretações, elaboram novos sentidos e se identificam como autores de suas próprias histórias. Esse movimento vai ao encontro do que Geraldi (2006) chama de formação de sujeitos leitores e do que Antunes (2011) aponta como constituição de práticas letradas significativas.

Assim, a fundamentação teórica que sustenta este trabalho reafirma a necessidade de uma escola que, ao ensinar língua e literatura, ensine também modos de viver e de conviver. Ler literatura é, nesse sentido, um exercício de humanidade, cujo acesso coopera para a evolução da educação.

3 Sequência de aulas

Figura 1. Capa do livro.



a) Aulas 1, 2 e 3:

Inicialmente, nesse primeiro momento, trabalhar um pouco com os alunos sobre o gênero textual conto. O que seria um conto? Quais as características de um conto? Explicar sobre esse tipo de gênero para que os alunos conheçam um pouco do que vai ser trabalhado a seguir.

O Objetivo inicial, nessa primeira aula, é apresentar aos alunos a escritora Clarice Lispector, o seu estilo e algumas informações sobre a obra *O Mistério do Coelho Pensante*, para familiarizar e despertar o interesse dos alunos. Expor oralmente sobre Clarice, sua biografia, quais as características da sua escrita e os temas mais frequentes que ela trabalha (infância, questionamentos filosóficos). Mostrar imagens da autora, livros publicados e curiosidades, interagindo com os alunos e expondo um pouco sobre quem é Clarice Lispector e sua trajetória. Continuamente, após o primeiro momento, apresentar título do conto propondo uma resenha inicial, intitulado perguntas como “o que vocês acham que seria um ‘coelho pensante’? O que esperam dessa história? Vocês acreditam que um animal pode pensar, assim como a gente?”. Levando os alunos a despertar seu pensamento reflexivo, para assim, adentrar no conto. Iremos utilizar alguns recursos como o projetor ou cartas com

imagem de Clarice, para que os alunos possam estar conhecendo a autora, e o quadro branco para expor as perguntas.

No segundo momento da aula, o professor irá trabalhar de forma coletiva, envolvendo a turma em uma leitura compartilhada, em voz alta sobre o conto *o Mistério do Coelho Pensante*, de forma conjunto com os alunos e com pausas para destacar os pontos importantes da narrativa, explicando as palavras difíceis e incentivando as interpretações e reflexões. Será uma leitura mais orientada e dialogada, reservando um espaço para que os alunos se sintam mais à vontade em interagir.

Durante a leitura, propor perguntas como: “Quem são os personagens? Onde se passa a história? Que mistério está sendo apresentado?”. Utilizaremos cópias impressas do conto para todos acompanharem e, se necessário o quadro branco para pontuar os pontos importantes.

No terceiro momento, a intenção é propor uma discussão interpretativa, organizar uma roda de conversar, organizar os alunos em círculo para promover um ambiente de diálogo, a seguir, apresentando algumas questões norteadoras, como: “Por que coelho parecia estar pensando? Que valores a história transmite? Qual é o verdadeiro mistério do conto?”. Relacionar com situações do cotidiano, para que os alunos possam expor suas interpretações em relação ao conto. O objetivo dessa aula é incentivar o pensamento crítico e a interpretação literária e filosófica dos alunos, como também desenvolver a argumentação oral e ajudá-los a refletirem sobre o conteúdo que foi trabalhado.

b) Aulas 4, 5 e 6:

Nessa aula, o professor, de forma bem dinâmica e significativa, irá identificar quais são os elementos presentes no conto e analisar esses elementos de narrativa presentes nele. A aula começará com uma breve explanação oral sobre os elementos básicos da narrativa. O professor poderá utilizar o quadro branco para apresentar um esquema com os elementos, como: “Enredo: o que acontece na história, os fatos principais; Personagem: quem é que participar da história etc.”. Após a explicação, os alunos serão divididos em grupos para realizar uma atividade prática (de 3 a 4 alunos). Cada grupo receberá uma ficha de análise das narrativas já preparada, com perguntas específicas, como, por exemplo: “Quem é o personagem principal? Qual o mistério ou conflito central?”. Os grupos terão cerca de 25 minutos para discutir e responder de forma conjunta as questões, promovendo o trabalho em equipe e a troca de interpretações.

No segundo momento, a aula está reservada para trabalhar a criatividade dos alunos. Iniciaremos com uma breve conversa para animar a escrita. O professor relembra de um simples acontecimento “como um coelho poderia ser pensante” para despertar a criatividade e a imaginação dos alunos. A seguir, propor que cada um crie o seu próprio conto com o tema “o que faria você pensar diferente? explicando oralmente que uma narrativa tem início, (apresentado o espaço, os personagens e a situação iniciais), em seguida o meio (onde desenvolve o mistério) e, por fim, o desfecho (que é resolver o deixa uma dúvida). Os alunos terão um tempo estipulado para desenvolver seu texto, com liberdade para criar suas situações fictícias, usando humor ou mistério, o professor irá circular pela sala para está orientando os alunos caso estejam com dúvidas ou dificuldade em iniciar seu texto. O professor observará a criatividade na construção da narrativa, assim como a organização textual, ortográfica e pontuação.

Nessa aula, o professor irá trabalhar com uma atividade coletiva, sugerindo a produção de um mural de palavras, onde os alunos poderão mergulhar ainda mais no mistério do coelho pensante. Os alunos deverão utilizar palavras que tenha haver com o mistério, com coelhos e com pensamentos. Cada um vai escolher palavras que imaginar quando pensar nesse universo.

Cada aluno receberá duas folhas coloridas: em uma deverão escrever uma palavra que tenha haver com o mistério e, na outra folha, uma palavra que tenha haver com pensamento e fantasia. O professor dará dicas sobre as palavras: poderão ser lugares, ações, ideias, onde os alunos deverão usar a imaginação para realizar a atividade. Após escreverem suas palavras, cada aluno deverá ir a frente, colar no mural as palavras que escreveu e ler em voz alta suas palavras escolhidas. Em seguida, após todo colarem suas palavras, o professor irá fazer perguntas como: “Que palavra chamou mais atenção de vocês? Como essas palavras combinam com o conto?”.

O objetivo dessa aula é trabalhar a imaginação, a cooperação e a expressão escrita, como também ampliar o repertório de ideias relacionados ao mistério e à fantasia do conto.

c) Aulas 7, 8 e 9:

Ao iniciar essa aula, o professor dará continuidade ao conto. Nesta aula o conto será novamente lido, mas de maneira solo. Os alunos terão um momento para ler conto, para que cada, um atenciosamente e silenciosamente, possa desfrutar dessa história. A intenção da aula é que cada aluno tire suas próprias conclusões do conto, que tente interpretar e descobrir o real mistério que o conto repassa. Em seguida, essa aula também será para que os alunos

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

possam compartilhar se tiverem alguma dúvida ou não entenderam algo sobre o conto. Após a leitura, o professor irá iniciar uma roda de conversar, onde os alunos poderão compartilhar sua experiência ao ler o conto. O professor irá perguntar aos alunos se tiveram alguma curiosidade, dúvida ou se não entenderam alguma parte do conto.

Nesta aula, o professor irá propor a turma uma atividade lúdica, algo diferenciado do que já foi trabalhado. A proposta é que a turma encene o conto. A turma será dividida em grupos e cada grupo ficará responsável de uma parte do conto, para que possam ensaiar a sua dramatização. A intenção é que os alunos deixem a imaginação voar. Então, cada grupo ficará responsável pela sua apresentação. Eles ficarão livres para ensaiar e improvisar suas falas e gestos, criar objetos que possam ajudar na sua atuação. O objetivo dessa aula é estimular a expressão corporal e oral dos alunos, além da criatividade e imaginação de cada um, desenvolver habilidades e reforçar o trabalho em equipe e a interpretação. Essa aula se desenvolverá na preparação para a dramatização.

Dando continuidade à aula anterior, esta aula está reservada para a apresentação da encenação do conto. Cada grupo terá o seu momento para fazer sua apresentação, e as apresentações seguirão a ordem da história. A apresentação ocorrerá dentro da sala, a turma assistirá e aplaudirá a cada apresentação. O professor irá incentivar a turma a respeitar e assistir atentamente cada apresentação, assim como valorizar a criatividade dos grupos. No final das apresentações, o professor oralmente, fará uma breve reflexão sobre a importância de assistir os colegas e suas apresentações, e respeitar o momento de cada um.

d) Aulas 10, 11 e 12:

Nessa aula, vamos trabalhar a interpretação e a escrita. A aula terá início com uma breve retomada do conto. O professor realizará perguntas para ativar as memórias dos alunos sobre os personagens, o cenário e os principais acontecimentos. Em seguida, será aplicado um questionário interpretativo que apresentará diferentes tipos de questões para verificar o nível de compreensão de cada aluno. Algumas questões serão objetivas (verdadeiro ou falso) sobre fatos dos enredos; outras serão questões de completar lacunas, usando trechos do próprio conto, e haverá uma questão aberta pedindo que os alunos reflitam sobre os sentimentos do personagem principal e o significado do mistério. O objetivo dessa aula é exercitar a interpretação textual e a capacidade de argumentação de escrita dos alunos, como também reforçar o vocabulário, a atenção aos detalhes do texto e a estrutura narrativa.

Hoje iniciaremos a aula com uma pergunta. “Como vocês imaginam o coelho pensante?”. Dando espaço para que cada um responda à pergunta, em seguida, o professor irá explanar no quadro branco a seguinte frase. “vamos da vida ao nosso coelho pensante?”. A proposta do professor para essa aula é que cada aluno crie a sua produção artística, uma versão do Coelho, cada um deverá desenhar um coelho da forma que cada um imagina ser o coelho pensante. Depois que os alunos finalizaram suas produções, eles colocaram sobre a parede para que fique exposta para todos da turma e, se possível, cada um irá explicar a maneira que imaginou seu coelho pensante. O objetivo dessa aula é estimular a criatividade e a expressão artística dos alunos, como também relacionar a literatura e artes visuais a partir da leitura do conto.

Nesta aula de encerramento sobre o conto *o mistério do coelho pensante*, o professor irá trabalhar com uma avaliação formativa. O professor irá passar uma atividade com as seguintes perguntas: “O que o conto me ensinou?”. Os alunos deverão escrever um texto falando da experiência que tiveram ao ler o conto, o que o conto proporcionou a eles. Após produzirem seus textos, o professor irá diálogo com os alunos sobre o conto: gostaram do conto? Qual o momento mais divertido que vocês leram do conto? O que aprenderam? O que fariam diferente? Após a pequena resenha com os alunos, o professor também irá revelar o que gostou mais no conto.

Figura 2: Exemplo de ilustração do coelho pensante.



4 Considerações Finais

Este presente artigo sugeriu uma proposta de leitura literária desenvolvida para o 7º ano do ensino fundamental, com base na narrativa *O mistério do coelho pensante* da autora Clarice Lispector, uma proposta que busca não apenas a leitura de um conto, mas a valorização do pensamento crítico, da sensibilidade literária e da expressão criativa dos alunos. Fundamentadas pelas colaborações dos autores Geraldi e Antunes, uma sequência de aulas que buscou associar teoria e prática, incentivando os estudantes a se constituírem como leitores críticos, capazes de compreender não apenas a literalidade do texto, mas também de dialogar com suas múltiplas camadas de sentido.

Clarice Lispector, com sua escrita sensível e filosófica, se torna uma excelente oportunidade de trabalhar leitura, interpretação, oralidade e produção de maneira integrada. Sua narrativa, ao apresentar um mistério aparentemente simples, convida o leitor a questionar, a levantar hipóteses e a exercitar o raciocínio investigativo.

Os resultados envolvem não apenas a capacidade de desenvolver habilidades de escrita e leitura, mas também a ampliação da visão do mundo dos estudantes. O contato com a literatura possibilita o exercício da empatia, a reflexão sobre valores humanos e a valorização das vivências coletivas que se constroem em sala de aula. Assim, a escola se consolida como espaço de formação integral, no qual a leitura não é reduzida a decodificação, mas compreendida como prática cultural, crítica e transformadora.

Portanto, a experiência corrobora a importância da leitura literária nas escolas públicas, compreendida como direito cultural e pedagógico que deve ser inegável a todos os alunos. Promover o acesso ao texto literário significa garantir condições para que crianças e adolescentes possam não apenas dominar a linguagem, mas também reconhecer-se como sujeitos de cultura, capazes de intervir de maneira consciente na sociedade.

A literatura, nesse sentido, torna-se instrumento de emancipação e de fortalecimento da identidade, constituindo-se como prática fundamental na formação de leitores e cidadãos mais humanos, críticos e sensíveis.

Em suma, a análise da sequência de atividades proposta, que englobou produções artísticas e escritas autorais, mostrou o potencial formativo da literatura ao favorecer tanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas quanto a ampliação do letramento literário. Nesse sentido, confirma-se que o trabalho com textos literários na escola retrata não apenas uma

estratégia didático-pedagógica, mas uma prática fundamental para a formação de leitores autônomos e cidadãos socialmente participativos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

LISPECTOR, Clarice. *O mistério do coelho pensante* e os outros contos (recurso eletrônico). Ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Atica, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? *Linha D'Água*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021.

GOTHAM, A CIDADE *NOIR*: TRÂNSITOS INTERSEMIÓTICOS ENTRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O CINEMA¹⁰⁷

Luiz Guilherme dos Santos Junior¹⁰⁸

Resumo: Um dos personagens mais emblemáticos dos quadrinhos é o Batman, herói criado por Bob Kane e Bill Finger, e que faz parte da editora *DC Comics*. Mas o que seria do Cavaleiro das Trevas sem *Gotham City*? A cidade, o Homem-Morcego e seus vilões formam um único “corpo”. *Gotham* tem uma importância não somente como cenário, mas também como uma personagem marcante; com seus prédios futuristas e visualmente influenciada pelo estilo *noir*, a cidade é um “panóptico” e, ao mesmo tempo, uma Esfinge devoradora, um *Argos* pósmoderno. Desse modo, o presente artigo tem como proposta realizar um passeio visual pelas diversas representações da cidade, do cinema aos quadrinhos e filmes de animação, a partir de uma leitura comparativa e intersemiótica; o objetivo central é a análise da representação de *Gotham City* no trânsito entre as artes, a partir das adaptações realizadas por Tim Burton (1989; 1992), dentre outros diretores, até finalmente chegarmos à tradução cinematográfica mais atual dirigida por Matt Reeves (2022).

Palavras-chave: Cidade. *Noir*. Quadrinhos. Cinema. Intersemiótica.

Gotham City: as origens

Justiça. Cruel e poética é o que pode ser, mas quando negada, é violência o que vai ter. (The Batman, 2022)

Historicamente, a cidade de *Gotham* apareceu pela primeira vez nos quadrinhos na revista *Batman* 04, ano de 1940¹⁰⁹. Essas primeiras revistas trazem o regime diurno como pano de fundo das ações dos heróis. *Gotham* é apenas um detalhe básico nas páginas, em que a trama entre vilões e justiceiros se torna o foco central das aventuras. Nesse período, as técnicas visuais da arte sequencial estavam ainda em desenvolvimento. Desse modo, valorizava-se muito a presença das cores para chamar atenção do público leitor dos quadrinhos. O uniforme escuro do Batman contrastava com as cores quentes do céu da metrópole e com o colorido da vestimenta de seu parceiro Robin.

Na década de 1960, os quadrinhos foram adaptados para a televisão, em uma série de grande sucesso de audiência para a época. *Gotham City* era somente pano de fundo para a trama e iluminada pela luz do dia. Em certos momentos, a cidade era representada por meio de grandes maquetes, sobretudo nas cenas em que os heróis precisavam escalar prédios (Fig.

¹⁰⁷ Texto apresentado como um dos requisitos para a finalização do estágio de Pós-doutoramento no PROFARTES, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

¹⁰⁸ Pós-doutor em Artes Visuais pelo PROFARTES. Doutor em Comunicação Social. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA-Breves).

¹⁰⁹ Disponível em: <https://hqrock.com.br/2014/03/29/gotham-saiba-tudo-sobre-a-cidade-do-batman-historia-geografia-principais-bairros-e-localidades/> Acessado em 17/09/2022.

16). Tal representação visual ainda não configurava o espaço citadino de *Gotham* como personagem, mas somente como um espaço frio da *mise-en-scène*.

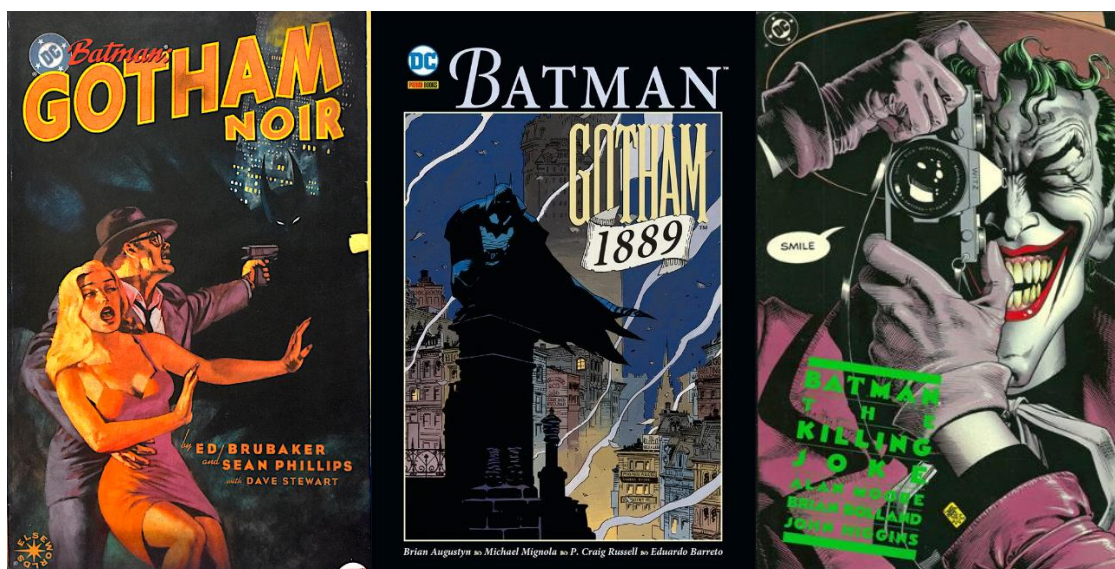


Fig. 16 - Série de TV Batman¹¹⁰

A partir dos anos 80, a estética dos quadrinhos do Batman irá sofrer uma grande mudança, principalmente na atmosfera que passa ter o regime noturno como algo emblemático em se tratando de um herói “morcego”. O arquétipo da personagem que durante o dia é o milionário Bruce Wayne e, no período noturno, é um justiceiro implacável com os bandidos, transforma consideravelmente a ambientação das histórias em quadrinhos ao trazer representações sombrias próximas do gótico e do *noir* policial. Esse é um período de várias produções que impulsionam daquele que será um dos heróis mais importantes da arte sequencial.

Dentre as produções destaco a mini-série *Batman: o longo dia das bruxas* (1996-1997) e *Batman – Ego* (2003), ambas da editora DC Comics, com forte apelo ao estilo *noir*. É desse contexto as revistas *Batman: a piada mortal* (1988), de Alan Moore e Brian Bolland, considerada pelos fãs do homem-morcego uma das melhores Hq’s de todos os tempos, e *Batman Gotham Noir* e *Batman Gotham* (1989). Embora a cidade de Gotham esteja no título das revistas, o espaço da metrópole surge bem mais como cenário e ambientação. O estilo *noir*, no entanto, é marcante no jogo de luz e sombra das páginas e na temática que envolve a imagem da chamada “dama fatal”. *Batman Gotham* (1989) é uma Hq diferenciada, pois o roteiro se passa na era vitoriana, época dos crimes realizados pelo cruel Jack, o estripador.

¹¹⁰ Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/a-evolucao-de-gotham-city-nas-historias-do-batman>. Acessado em 17/07/2022.



Figs. 17, 18 e 19 - Revista Batman Gotham Noir¹¹¹ / Batman Gotham (1889)¹¹² / Batman: a piada mortal

Dessas revistas, a que mais chama atenção quanto ao protagonismo da cidade é *Batman – Ego*. Como vemos abaixo, a capa mostra a figura do Batman carregando a cidade nas costas, numa célebre retomada do mito grego de Atlas que carrega os céus nos ombros. A relação entre o herói morcego e o personagem grego sugere a ideia de “punição” e responsabilidade que Batman precisa carregar em relação à criminalidade que permeia o contexto social de *Gotham*. Ao mesmo tempo a imagem da capa mostra a simbiose entre homem e cidade, tornando-os parte de um corpo com braços e tentáculos ameaçadores. Além disso, a cidade se impõe acima do próprio humano, fazendo do herói mascarado seu prisioneiro. A narrativa mostra ainda os dilemas psicológicos do Batman frente à perda de seus pais na infância.

¹¹¹ Disponível em: <https://www.bancadogibi.com.br/9738474-BATMAN-GOTHAM-NOIR>. Acessado em 17/07/2022.

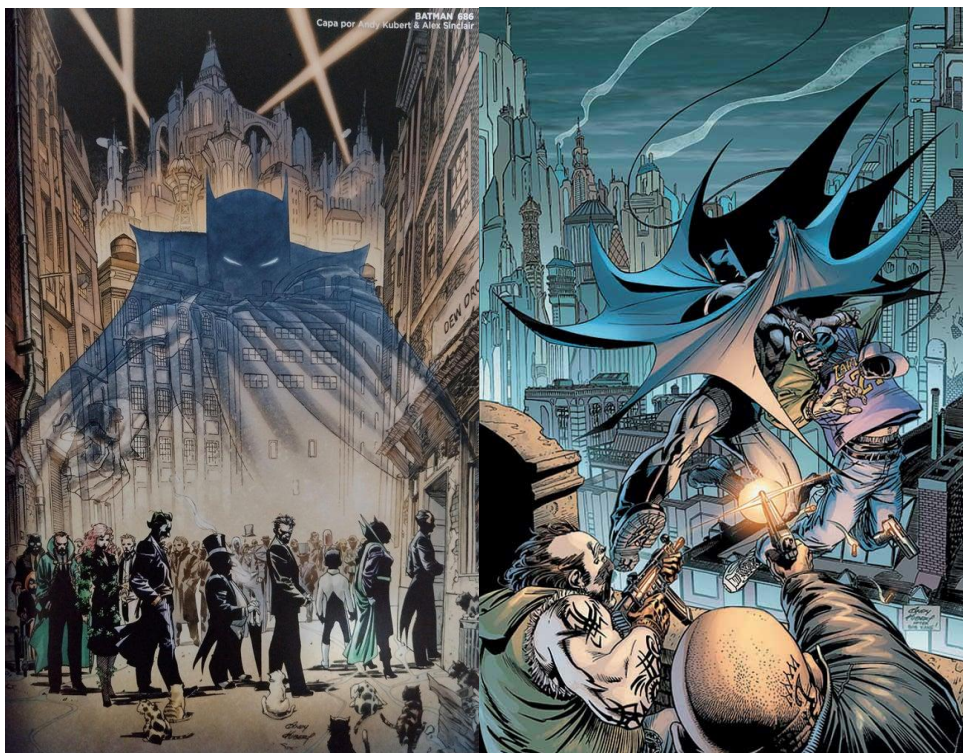
¹¹² Disponível em: <https://comicvine.gamespot.com/um-conto-de-batman-gotham-city-1889/4050-112985/>. Acessado em 17/07/2022.



Figs. 20 e 21 - Revista *Batman - Ego*¹¹³/ *Batman: o que aconteceu ao cavaleiro das trevas*

O quadrinho de Neil Gaiman e Andy Kubert intitulado *Batman: o que aconteceu com o cavaleiro das trevas* traz uma narrativa envolvente em que o protetor de Gotham City está morto num caixão enquanto os vilões da cidade e seus amigos vêm prestar a última homenagem ao herói. Visualmente, dentre os quadrinhos analisados, é aquele em que *Gotham* surge com maior evidência, sobretudo ao apresentar diversas ações em consonância com as imagens da cidade que é mostrada de forma imponente (Fig. 22). Fica evidente um maior destaque à metrópole de *Gotham* já na entrada da revista, não apenas a força visual dos prédios, mas também o movimento nos becos, e em outras partes da revista em tomadas aéreas (Fig. 23) que permitem ter no plano geral uma visualização ampla dos arranha-céus aglomerados e hierarquizados.

¹¹³ Disponível em: <https://www.omelete.com.br/batman/piada-mortal-e-obvio-que-batman-mata-o-coringa-diz-grant-morrison>. Acessado em 17/07/2022.



Figs. 22 e 23 - Gotham City em destaque¹¹⁴

Dentre esses artistas gráficos, outro destaque é a composição visual de *Gotham City* realizada por Frank Miller e Klaus Janson no quadrinho *Batman noir: o cavaleiro das trevas*¹¹⁵. Inicialmente, o quadrinho foi lançado em 1986 em quatro edições. Em 2019 a editora Panini publicou em um único volume aquele que seria considerado pela crítica como uma das versões mais *underground* do universo dos quadrinhos¹¹⁶. O preto e branco das páginas realça a força do estilo *noir* em que o herói de *Gotham* surge para combater o crime depois de estar aposentado e velho. Contudo, as imagens da cidade de *Gotham* são rarefeitas e com pouca expressão visual. A ênfase recai na representação de Batman com seu manto escuro sobrevoando os céus da metrópole. O quadrinho enfatiza o regime diurno, bem diferente das outras produções vistas anteriormente.

No domínio do cinema, no ano de 1989, o diretor Tim Burton projetou a cidade de *Gotham* a partir de uma atmosfera totalmente sombria e com prédios gigantescos. O filme mistura o estilo *noir* e o gótico, já que os prédios lembram as catedrais próprias dessa arte

¹¹⁴ Disponível em:

https://www.reddit.com/r/comicbooks/comments/kft15q/batman_106_cover_by_jorge_jim%C3%A9nez/. Acessado em 17/07/2022.

¹¹⁵ Frank Miller não foi o único artista gráfico que transitou pelo estilo *noir* nos quadrinhos. Além dele temos: *Batman Noir: Longo Dia das Bruxas* (Jeph Loeb Tim Sale); *Batman Noir: A Corte Das Corujas* (Scott Snyder e Greg Capullo); *Batman Noir: silêncio* (Jeph Loeb e Jim Lee); *Batman Noir: vitória sombria* (Jeph Loeb); *Batman Noir* (Brian Azzarello e Eduardo Risso); *Batman Noir: Black Mirror* (Scott Snyder e outros).

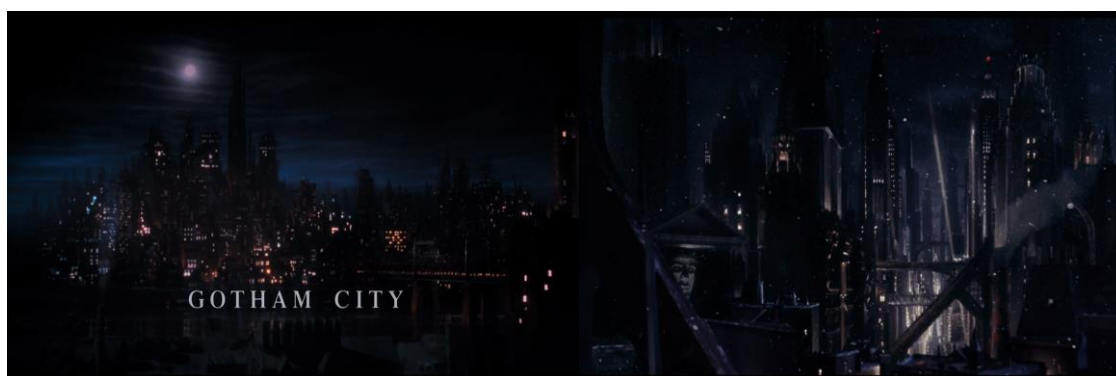
¹¹⁶ Embora não seja o único quadrinho do Batman com essa proposta *noir*, escolhi essa versão pelo fato de Frank Miller também ser o autor da série em quadrinhos *Sin City*.

criada pelos visigodos na antiguidade¹¹⁷. Sobre essa estética ligada à arquitetura, Menon (2007, p. 21) afirma que

O traço gótico pretendia expressar uma harmonia divina, definida pela verticalidade das linhas, pela pureza das formas, bem como pela renovação de técnicas de construção. Nessa arte, todo o cenário comunicava um simbolismo teológico em que as paredes eram a base espiritual da igreja, os pilares representavam os santos, os arcos e nervos indicavam o caminho para Deus, tudo se completava pelos vitrais que, geralmente, ilustravam relatos bíblicos, criando no observador uma sensação de que através daquele ambiente era possível se dirigir ao infinito, alçar o céu.

Gotham também apresenta uma visualidade cyber-punk, em que o futurismo se funde com o arcaico. Essa representação pode ser também percebida, especialmente em *Batman: o retorno* (1992), dirigido pelo mesmo Tim Burton. A atmosfera sinistra dos filmes dirigidos por Burton transformou a estética urbana de *Gotham City*. A cidade ganha uma envergadura colossal ao criar uma rede de conexões sob a influência do *noir* e do Expressionismo alemão. A altura dos prédios em plano geral lembra as antigas catedrais góticas.

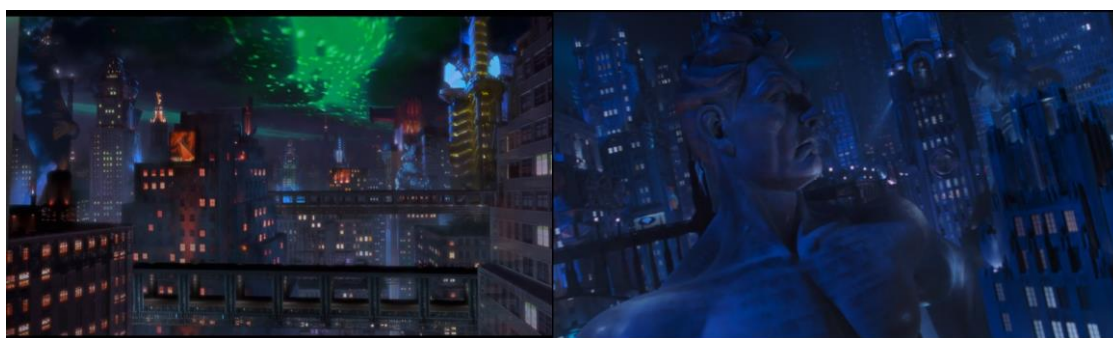
A relação entre corpo e cidade não é estranha à estética gótica, pois seus artistas acreditavam que as catedrais podem ser entendidas como representações humanas (PRUNGNAUD *apud* AMARAL, 2006). As redes de ligações em forma de pontes que conectam os prédios lembram tentáculos (braços e pernas) ou um grande rizoma orgânico de escuridão e concreto. Nessa aproximação entre “Gotham” e o termo “Gótico”, jogo possível de palavras e significados, “a cidade passa ser então a metáfora do lugar gótico com sua estrutura labiríntica herdada dos fortes medievais” (AMARAL, 2006, p. 64), como vemos na representação cinematográfica criada por Tim Burton (Figs. 24 e 25).



Figs. 24 e 25 - *Batman* (Tim Burton - 1989) / *Batman: o retorno* (Tim Burton - 1992)

¹¹⁷ Sobre o Gótico nos quadrinhos do Homem-morcego, ver a obra *Batman Gótico* de Grant Morrison e Klaus Jonson.

Na sequência dos filmes do Batman, outros diretores de cinema se aventuraram na construção de Gotham City e seus personagens. Mesmo que tenha sido produzido por Tim Burton, *Batman: eternamente*, Joel Schumacher (1995), seu diretor, optou por uma *Gotham City* pop (Fig. 26), ao se utilizar de cores diversas para dar um clima mais *neon* ao contexto urbano e periférico da referida metrópole. Ainda que em certa medida a presença do *noir* sobreviva quando se trata do próprio Batman, os violões do filme, “Charada” e “Duas Caras”, ganham mais evidência a partir desse colorido que tinge não somente os uniformes das personagens, mas também tinge o cinza e negro os prédios de *Gotham*. Esse cromatismo extremo está presente nas primeiras edições dos quadrinhos do herói-morcego e em outras edições posteriores da DC Comics.



Figs. 26 e 27 - *Batman: eternamente* (1995) *Batman e Robin* (Joel Schumacher - 1997)



Fig. 28 - *Batman – o longo dia das bruxas* 08

Em 1997, vem o segundo filme de Schumacher, *Batman e Robin*, em certa medida, com as tintas do anterior. Contudo, o diretor aproxima a cor azul-cinza de *Gotham* (Fig. 27) ao tom sombrio dos quadrinhos, ao dar ênfase às gárgulas (estilo gótico) que observam a cidade e representações de esculturas humanas faraônicas que lembram os templos antigos da Grécia e Roma. Os mesmos tons em azul e cinza (cores o uniforme do homem-morcego) surgem nos quadrinhos, assim como as esculturas das gárgulas que observam a cidade. Na

imagem de *Batman – o longo dia das bruxas* (08), o herói está acima das esculturas góticas (Fig. 28), no entanto, a cidade cresce muito mais, acima dele.

A trama de *Batman e Robin* envolve diversos vilões que já faziam parte do universo dos quadrinhos: “Senhor Frio”, “Hera Venenosa” e “Bane”. O domínio desses vilões no contexto de *Gotham* mostra apenas que a metrópole é vista somente de um certo ângulo, ou seja, os enquadramentos de câmera e ângulos observam uma grande “maquete” futurista regida por milionários, dentre eles, a própria identidade do Batman, o multimilionário Bruce Wayne.

É importante destacar que nesses primeiros filmes do herói de *Gotham City*, as tramas são marcadas por uma dicotomia explícita entre o protótipo de herói positivo (Batman) e os vilões que procuram desestabilizar a cidade e ter domínio sobre os espaços. Assim, o protagonismo de *Gotham City* fica bem evidente já que seu cenário representa o “leitmotiv” da franquia iniciada por Tim Burton. Os vilões ainda se apresentam de forma caricata e, em determinados momentos, cômicos, distantes do que poderíamos chamar de “realismo”. Por outro lado, esse maniqueísmo é algo inerente ao estilo *noir*: “de um lado, temos o submundo do vício e de crime; de outro, o mundo respeitável da ordem e propriedade burguesas” (MATTOS, 2001, p. 25).

Em face desse modelo recorrente acerca de Batman e sua *Gotham City*, o diretor Christopher Nolan trouxe uma proposta arrojada para dar outra interpretação à trama do homem-morcego. Tais mudanças teriam grande impacto não apenas em relação às personagens, mas, sobretudo, na *mise-en-scène* representativa do espaço social e arquitetônico da metrópole. Primeiramente, o referido diretor abandonou a concepção de um herói positivo, idealizado nos filmes iniciais dos anos 90, e criou uma versão de Bruce Wayne marcado por traumas de infância, principalmente o acontecimento da morte trágica de seus pais num dos becos de *Gotham*.

Essa perda vai acompanhar a vida de Bruce e será sempre retomada em outros filmes, inclusive algo recorrente na série *Gotham*, que mostra o milionário ainda criança, e seu amadurecimento como dono das empresas do pai. Bruce carrega não somente esses traumas mas uma visão idealizada de que é possível salvar a cidade a partir de um arquétipo heroico da justiça. Na verdade, “todo grande personagem é uma união de contrários: ele é o alto cuja grandeza está na baixa, ou é o alto que cai e readquire grandeza na queda, ou então é o baixo que se eleva e se mostra grandioso apesar dos pesares” (KOTHE, 2000, p. 13).

O segundo ponto é sobre a representação de *Gotham City* que, nos filmes do diretor, sofrem grandes mudanças, mesmo que vejamos grandes tomadas de câmeras em plano geral sobrevoando o emaranhado de prédios gigantescos. Nos três filmes dirigidos por Nolan, o regime diurno (Figs. 29 e 30) é prevacente e permite visualizar o luxo e a grandeza de um espaço dominado pelos sindicatos do crime organizado, que envolve em suas tramas diversos políticos e policiais corruptos. Com Nolan a *Gotham City* perde sua singularidade “gótico-noir”, no entanto, os filmes do diretor aprofundam a dimensão psicológica dos vilões (sem as caricaturas dos primeiros filmes) e do próprio Batman, ao dar ênfase à construção narrativa a partir da montagem e profundidade dos diálogos.



Figs. 29 e 30 - *Batman: o cavaleiro das trevas* (2008) / *Batman: o cavaleiro das trevas ressurgue* (2012)

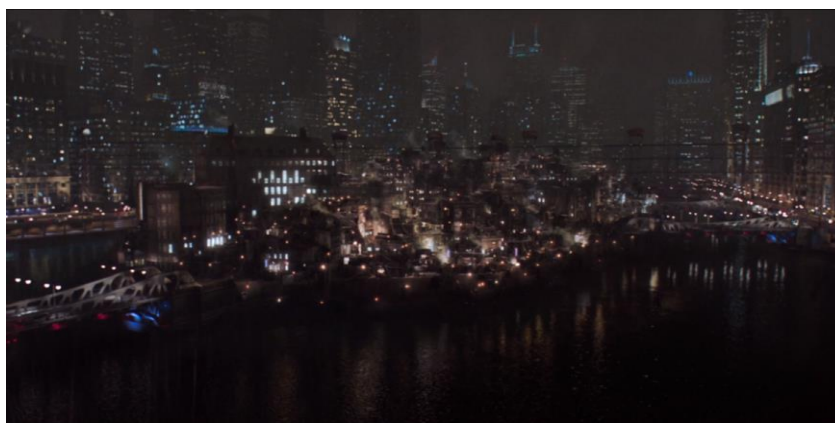


Fig. 31 - *Batman: Begins* (2005)

Em *Batman Begins* (2005), que ainda mantém certa influência do estilo *noir*, vemos através de um *travelling* o contraste entre a modernidade de *Gotham* e a precariedade dos bairros pobres (Fig. 31). Ao fundo em perspectiva, a imponência dos prédios se sobrepõem ao subúrbio, embora essa temática de cunho social não seja realmente explorada nos três filmes. Nolan busca criar uma trama bem mais próxima da uma concepção de realidade no que diz respeito ao embate entre o herói-morcego e os vilões; o que está em jogo é mostrar as várias contradições que permeiam a vida social de *Gotham*, e, de forma pessimista, provar que não é possível ter otimismo quando à corrupção do gênero humano. No plano arquitetônico, o

diretor da trilogia optou por uma metrópole que não fosse diferente de um grande centro urbano do mundo, como, por exemplo, Nova York, já que não conseguimos distinguir signos mais evidentes do gótico que foi marcante nos filmes de Tim Burton.

***The Batman* (2022): o retorno do noir**

Quinta-feira, 31 de outubro. As ruas da cidade estão lotadas para o feriado. Mesmo com a chuva. Escondido no caos está o elemento, esperando para atacar como uma cobra. Mas eu também estou lá. Observando. [...] Eles acham que estou escondido nas sombras. Mas eu sou as sombras. – Batman

O filme *The Batman* (2022), dirigido por Matt Reeves, é considerado pela crítica como um retorno à estética visual *gótico-noir* de Tim Burton. Mais do que essa comparação, que é pertinente, o novo filme do herói-morcego traz em seu roteiro e visualidade uma série de citações diretas e indiretas vindas das histórias em quadrinhos e nos animes, dentre as quais: *Batman: O Cavaleiro das Trevas* (1986); *Batman Ano Zero* (2013 – 2014); *Batman Ano Um* (1987); *Batman Ano Dois* (1987); *Batman: O Longo Dia Das Bruxas* (1996); *Batman: A Vitória Sombria* (1999); *Batman: Os Pecados do Pai*; *Batman: Veneno* (1992); *Batman: EGO* (2000); *Batman: A série animada*¹¹⁸.



Fig. 32 - Cartaz do Filme *The Batman* (2022)

¹¹⁸ A indicação dos quadrinhos serve mais para mostrar que o diretor Matt Reeves buscou referências diversas para a composição dramática do filme. Desse modo, não iremos especificar como cada um dos quadrinhos surge no filme.

Em comparação às outras adaptações sobre o *Batman*, esse último filme foi aquele que mais se utilizou dessas referências. Não apenas, há indicações de filmes clássicos do cinema mundial que, de alguma forma, dialogam com a proposta cinematográfica de Matt Reeves (*Blade Runner: o caçador de andróides* (1982), de Ridley Scott, *Janela indiscreta* (1954), de Alfred Hitchcock, *Cidadão Kane* (1941), de Orson Welles, *Metrópolis* (1927), Fritz Lang, *O Poderoso Chefão* (1972), de Francis Ford Coppola, além da animação *Batman: o longo dia das bruxas*¹¹⁹.

Inicialmente, começando por alguns dos filmes, em especial, o clássico de Scott, após o crime que vitimou o prefeito da cidade, Bruce Wayne surge em meio à uma multidão num ambiente chuvoso (Fig. 33) onde as pessoas usam guarda-chuvas e caminham pelas ruas. A cena em questão faz referência ao clássico da ficção científica e do gênero *noir*, *Blade Runner: o caçador de andróides* (1982), de Ridley Scott, quando os habitantes caminham pela cidade em meio à chuva (Fig. 34), que é uma constante no filme e traduz bastante a atmosfera *noir*. Tal indicação vai muito além de uma possível “homenagem” ao longa dos anos 80. O filme de Ridley Scott funda um estilo que mistura a ficção científica, o cyber-punk e o estilo *noir*, uma mistura de gêneros que irá influenciar toda uma geração de cineastas. *The Batman* traz ainda o gênero policial que é marca do argumento fílmico de *Blade Runner*. No filme de Matt Reeves, a morte do prefeito é o estopim para a investigação que será conduzida pelo comissário Gordon e pelo próprio Batman.



Fig. 33 – Cena do filme *The Batman* (2022)

¹¹⁹ Essas referências não esgotam a possibilidade de encontrar outras indicações de filmes presentes em *The Batman*.



Fig. 34 – Cena do filme *Blade Runner* (1984)

Ainda em *Blade Runner*, *The Batman* importa a imagem de uma cidade futurista movida por grandes telas em *led*, onde o antigo e o moderno convivem numa sociedade distópica (Fig. 36). *Gotham* já não é apenas uma cidade marcada pela influência da arquitetura gótica, mas comunica-se com seus cidadãos através de painéis gigantes (Fig. 35) em que as propagandas e a mídia dominam a vida social. O estilo *cyberpunk* está presente nas duas representações citadinas, pois essa visão “reconhece um espaço público em que as pessoas são tecnologizadas e reprimidas ao mesmo tempo, mostrando a tecnologia como a mediadora de nossas vidas sociais” (AMARAL, 2006, p. 31). O que difere nos filmes é o tema do pós-humano (homens máquinas), já que a sociedade de *Blade Runner* é composta por humanos e andróides, diferente dos habitantes de *Gotham*.



Fig. 35 – Cena do filme *The Batman* (2022)



Fig. 36 – Cena do filme *Blade Runner* (1982)

Quanto à representação específica de *Gotham City*, o filme Reeves trouxe ao público uma metrópole dominada por sombras espessas que se confundem quase completamente com a magnitude dos edifícios. Essa forma de representar atmosfera inconsciente da metrópole corrobora com a ideia de *Gotham* ser um tipo de submundo complexo, como vemos na fala do próprio Batman: “*Queria poder dizer que estou fazendo a diferença, mas eu não sei. Assassinato, assaltos, agressão. Dois anos depois, só aumentaram. E agora isso. A cidade está se destruindo. Talvez seja irremediável. Mas eu tenho que tentar. Dar o máximo de mim. Essas noites todas se mesclam rapidamente atrás da máscara. Às vezes, de manhã, tenho que me esforçar para lembrar tudo que aconteceu*”¹²⁰.

O pouco domínio da luz sobre a cidade mostra o quanto as sombras e a escuridão são predominantes no que diz respeito ao caos e articulações escusas. Ao mesmo tempo, em relação ao Batman, o predomínio da sombra “é atributo daqueles personagens proscritos pela lei, pela natureza e pelo Bem, obrigados a viver na clandestinidade, nas trevas, num sono intermitente” (NAZÁRIO, 1983, p. 23). Por outro lado, a *Gotham* de Reeves é uma cidade com arquiteturas faraônicas que, em certos momentos, sugere a imagem de um grande presídio ou manicômio intransponível em que os muros e paredes aprisionam seus personagens¹²¹. Por isso, sua atmosfera é asfíxiante, onde a escuridão cobre a tudo com um manto pesado, como vemos na figura a seguir em que as luzes são “engolidas” pelas sombras:

¹²⁰ Disponível em: <https://hqscmcafe.com.br/2022/04/25/frases-do-filme-batman-2022/> Acessado em 12/03

¹²¹ Não podemos esquecer do *Asilo Arkham*, sanatório de Gotham onde diversos vilões já foram internados. O *Asilo* pode ser lido como uma *Gotham* em miniatura, do ponto de vista da loucura e insanidade. Cenas desse Asilo estão presentes neste último filme do Batman, entretanto, por conta da amplitude do tema, faremos um estudo à parte em outro momento. Nos quadrinhos, destacamos o estilo surrealista da obra *Asilo Arkham*, escrita por Grant Morrison e ilustrada por Dave McKean.

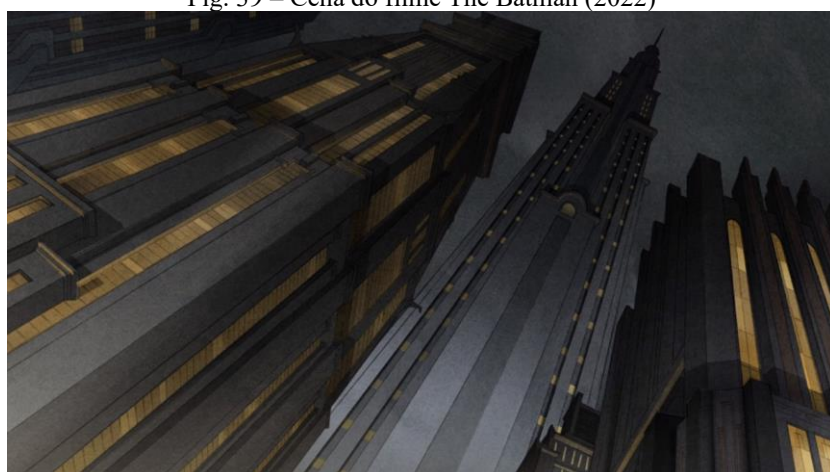


Fig. 37 – Cena do filme *The Batman* (2022)

Nas figuras acima em que *Gotham* aparece tomada pela escuridão, o refletor de luz que projeta a insígnia do homem-morcego (Fig. 37) tem um significado específico que é a luz em meio à noite como uma esperança diante dos muros e prédios que crescem vertiginosamente sobre os habitantes da metrópole. Para Lira (2015, p. 43), “a cidade representada no cinema *noir*, por exemplo, é um meio perigoso, inquietante, pecaminoso, sedutor e amiúde propício ao vício e à promiscuidade”, descrição essa da própria cidade de *Gotham*. Tal imponência dos prédios sugere o cerceamento, um espaço sufocante, labiríntico e sem saída¹²².

Outra menção filmica em *The Batman* é o prédio central de *Metrópolis*, de Fritz Lang. O prédio em questão se apresenta no filme de Reeves na imponência da torre das empresas Wayne. Em *Batman Begins*, de Nolan, essa arquitetura se mostra em toda sua magnitude, como se fosse um tipo de panóptico que observa toda a cidade. A torre em meio à escuridão mostra-se como uma sentinela que espreita tudo ao seu redor; ou mesmo um *voyeur* que olha o mundo de que se movimenta nas ruas e por detrás das janelas. No regime diurno é possível ver nitidamente os contornos ao redor da imponente arquitetura que cresce na paisagem a partir do *contre-plongée* (Fig. 38). Já no regime noturno, o plano em perspectiva e a penumbra cresce junto à paisagem de concreto da cidade (Fig. 39), criando uma imagem obscura e insólita. Em comparação, na série animada intitulada *Batman: O longo dia das bruxas (parte I)*, o prédio central é ainda mais imponente (Fig. 40) e Gotham protagoniza diversas cenas, em que a cidade aparece em um clima *noir* marcado pela opacidade.

¹²² A imagem do morcego projetada acima dos prédios nos lembra a tentativa do deus Ícaro da mitologia grega na busca de voar acima do labirinto de Dédalo.

Fig. 38 – Cena do filme *Batman Begins*Fig. 39 – Cena do filme *The Batman* (2022)Fig. 40 – Cena da animação *Batman: O longo dia das bruxas I*

A *Gotham* presente em *The Batman*, mesmo nos raros momentos diurnos, mostra-se sob um manto cinza (Fig. 41) ou manchada pelas cores do crepúsculo, quando o herói descansa depois das perseguições noturnas. O tom de cinza se mantém na imagem dos quadrinhos, porém, sem a abertura dos planos em perspectiva do cinema, que consegue através do *travelling* e tomadas em *plongée* abranger muito mais o espaço urbano em seu intrincado de ruas e arranha-céus. Os pontos de luz são mais evidentes nos quadrinhos, se pensarmos em *Batman – Ego*, de Darwin Cooke (Fig. 42); enquanto na imagem fílmica os focos de luz são neutralizados pela força da sombra e arquitetura dos prédios.

– Cena do filme *The Batman* (2022)Fig. 42 – Imagem do Quadrinho *Batman – Ego*

Fig. 41

Nas séries animadas que mais influenciaram o roteiro de *The Batman*, *Gotham* apresenta um aspecto ainda mais sinistro e imponente, como se fosse uma arquitetura em ruínas da Idade Média. De certo modo, o gênero animação confere à narrativa do homem-morcego tons de grande impacto visual que se aproximam, em certos momentos, da arte Maneirista, ao ampliar significativamente a imagem dos espaços e criar desproporções e descentralização dos planos (Fig. 43), numa perspectiva mais profunda das figuras na tela, como vemos na comparação com uma das telas do pintor italiano Tintoretto (Fig. 44).

Fig. 43 – Cena da animação *Batman: o longo dia das bruxas I*



Fig. 44 - Reencontro do corpo de São Marcos, c.1562, Tintoretto¹²³

Em face dessa comparação surgiria a pergunta: qual relação possível há entre *Gotham City* e a estética maneirista? O Maneirismo foi um movimento estético presente em diversas artes surgido na primeira metade do século XVI, que tinha como um dos temas centrais a crítica do desconcerto do mundo, diante de um período histórico conturbado de embates ideológicos entre ideias sobre a existência humana, o divino, o profano, ou seja, “o Maneirismo expressa principalmente o desassossego, a ansiedade, a perplexidade e a reificação do processo cultural, tentando preservar a vida da humanidade diante da alienação” (MELLO, 1983, p. 29). Gotham representa esse mundo caótico, labiríntico em que o bem e o mal transitam e não há perspectivas de conserto; o mundo às avessas, típico do estilo maneirista.

Na perspectiva de *The Batman*, Gotham é um tipo de labirinto urbano ou pode ser lida como um organismo de concreto; ela também pode ser vista como um grande rizoma em que se projetam linhas interligadas por vielas, saídas, pontos de fuga, linhas do metrô e pontes elevadas que cortam os diversos espaços da grande metrópole, pois, entendemos que “todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado,

¹²³ Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/maneirismo/#jp-carousel-1613>
Acessado em: 22/09/2022.

territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18).

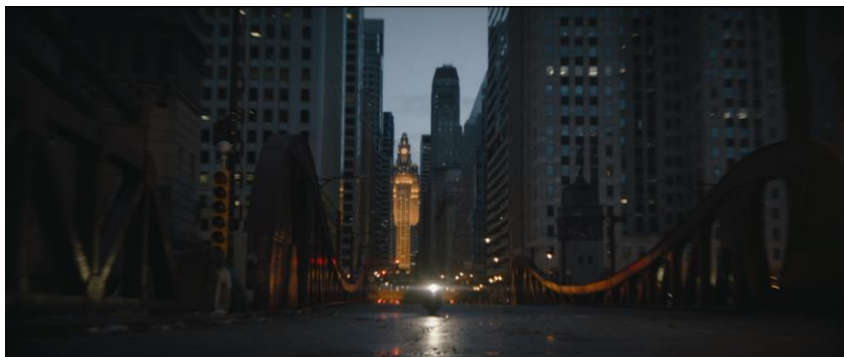


Fig. 45 – Cena do filme *The Batman* (2022)

Assim, a cidade se inscreve na paisagem de concreto, e esta é parte dessa rede tentacular que se expande. Podemos afirmar que a organicidade que envolve a cidade *Gotham City* projeta iconicamente a imagem de um espaço tentacular (Fig. 45). Em um plano geral que enquadra uma das pontes da cidade, projeta-se em perspectiva (ao fundo) o arranha-céu das empresas Wayne mantendo a vigília da cidade; enquanto isso, dos prédios mais próximos, parece se alongarem tentáculos gigantes que percorrem as ruas e sustentam o domínio central.



Fig. 46 – Cena da animação *Batman: o longo dia das bruxas I*



Fig. 47 - Cena do filme *The Batman* (2022)

Nesse domínio, as pontes imponentes que ligam *Gotham* a outras partes da cidade são representações frias desses tentáculos, que está presente com a mesma expressividade na animação *Batman: o longo dia das bruxas* (Fig. 46). Na cena da animação, acontece uma perseguição em que herói-morcego persegue um suspeito de cometer um atentado contra Harvey Dent, jovem promotor de *Gotham*. Notamos que a cidade, em perspectiva, reduz-se diante da ponte que se expande sobre os carros. O céu com nuvens escuras se sobrepõe ao plano, criando uma atmosfera que sobrecarrega a cena de perseguição.

No filme *The Batman*, o herói de *Gotham* persegue o vilão “Pinguim” pelas ruas chuvosas e escuras da cidade (Fig. 47); tal sequência que foi baseada na animação, porém, Matt Reeves optou por um tipo de perseguição, em certos momentos, a partir da câmera subjetiva que olha de dentro dos carros. Além disso, a chuva intensa e os jogos de câmera centrados na tensão do rosto das personagens (diferente da animação em que a cidade “acompanha” cada instante da perseguição), esconde a vigília dos prédios, mas deixa, por outro lado, que as luzes dos postes, como olhos vibrantes na escuridão, testemunhem o arrojo dos carros em movimento.

Considerações finais

A cidade está se devorando. Talvez não tenha salvação, mas eu preciso tentar. (Mulher-Gato – *The Batman*)

O caminho seguido neste artigo partiu, inicialmente, das relações entre quadrinhos e cinema, discussão que revela as aproximações e diferenças entre as referidas artes. Com base na análise intersemiótica, verificamos que esse diálogo se configura a partir das imagens narrativas, embora cada arte tenha seu modo próprio de narrar. Nesse fluxo das imagens, concluímos que as histórias em quadrinhos constroem seu modo de leitura no momento em que o leitor entra no jogo dos signos.

O cinema, tradicionalmente, é movimento e se engendra no domínio dos fotogramas, ainda que os frames e o *storyboard* se pareçam com os quadrinhos; nesse domínio, as imagens cinematográficas se movimentam diante do espectador de maneira contínua ou descontínua, dependendo do gênero fílmico, e sem o auxílio direto do observador. Nesse trânsito dos signos, cada arte irá construir sua maneira de narrar e, diante das adaptações, é praticamente impossível recompor a forma “original” de um texto verbal ou não verbal, pois, como vimos em Plaza (2008) e Cardoso (2011), cada domínio sógnico tem sua própria autonomia ao engendrar um novo produto com base em um texto inicial.

Desse modo, a presente abordagem focalizou as diferenças entre histórias em quadrinhos e cinema, a partir da representação da cidade *noir*. Contudo, diferente dos estudos que geralmente analisam o papel das personagens humanas, seguimos outro caminho em que a hipótese é interpretar a cidade não apenas como cenário, mas, sobretudo, como um “organismo” que lhe confere o *status* de protagonista. Com base nessa questão de pesquisa, optamos por certos filmes e histórias em quadrinhos em que as cidades aparecem como detentoras de uma autonomia estética, sob a influência do estilo *noir*.

Nesse sentido, *Gotham City* foi escolhida para a análise já que o espaço ficcional criado por Kane e Finger influenciou toda uma geração de cineastas e quadrinistas. Como vimos, *Gotham* surge nos quadrinhos como espaço para as aventuras da “dupla dinâmica”, Batman e Robin, e depois se torna protagonista nos filmes de Tim Burton e de outros diretores. Durante a análise comparativa, destacamos o tema da cidade *noir* nos quadrinhos e cinema, e de que maneira a representação urbana se estabelece como protagonista. Vimos que tal protagonismo não está presente em todos os filmes do Batman, assim como em determinadas histórias em quadrinhos.

Dentre os filmes, sem esquecermos o pioneirismo de Tim Burton quanto à atmosfera gótico-noir de *Gotham*, o diretor Matt Reeves (*The Batman* – 2022) projetou *Gotham City* sob o prisma de várias influências cinematográficas e quadrinísticas. O que vimos foi a recorrência em seu filme de histórias em quadrinhos clássicas do Batman, não simplesmente transpostas para o filme. Mas a captação da atmosfera que fez da cidade um ícone do gênero *noir*, policial e cyberpunk. Diferente de outros diretores, temos a impressão de que em *Gotham* não há o amanhecer, é sempre noite e penumbra, onde os prédios imponentes observam o fluxo dos transeuntes; por isso, destacamos a imagem da “Cidade-Esfinge” ou “Cidade-Panóptico”. Nos quadrinhos o tom sombrio se mantém, já que Reeves escolheu

certas narrativas que fazem jus à temática de uma cidade detentora de grande representatividade visual.

Embora várias cidades representadas nos quadrinhos e no cinema se tornem pertinentes para uma análise centrada no gênero *noir*, *Gotham* se resignifica a cada filme, quadrinho ou animação sobre o lendário herói mascarado. É a partir desse contexto urbano marcado pelo crime e pela corrupção que *Gotham* se alimenta e projeta sua imagem de “Esfinge” devoradora que espreita heróis e vilões em suas noites intermináveis.

Referências

- AMARAL, Adriana. **Visões perigosas: uma arque-genealogia do cyberpunk - comunicação e cibercultura**. Sulina/ Porto Alegre, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. Cidade-Cinema: Um novo conceito para a análise das cidades e distopias do cinema. In: **Linguagens Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 6, n.1, p. 53-67, jan./abr. 2012.
- BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARDOSO, Joel. Cinema e Literatura: correspondências e intersemiotividade entre as artes. In: **Literatura e Interfaces**. ARAÚJO, Rodrigo da Costa; OLIVEIRA, Wilbett. Grande Vitória, Espírito Santo: Editora Opção, 2011.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- EISNER, Will. **Narrativas Gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. de Luís Carlos. Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FERRARA, Lucrécia. D. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 33. ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- KOTHE, Flávio René. **O Herói**. São Paulo: Ática, 2000.
- LIRA, Bertrand. **Cinema noir: a sombra como experiência estética e narrativa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
- MACHADO, Arlindo. **O Sujeito na Tela**. Modos de Enunciação no Cinema e no Ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.
- MASCARELLO, Fernando. Film Noir. In: MASCARELLO, F. **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papirus, 2006.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.
- MATTOS, A. C. de Gomes de. **O outro lado da noite: filme noir**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- MELLO, Walkyria. **Maneirismo: um estilo de época**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1983.
- MENON, Maurício Cesar. **Figurações do gótico e de seus desmembramentos na literatura brasileira de 1843 a 1932**. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Letras – área de concentração em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- NAZÁRIO, Luís. **De Caligari a Lili Marlene: cinema alemão**. São Paulo: Global Editora, 1983.
- ORTEGOSA, Marcia. **Cinema noir: espelho e fotografia**. São Paulo: Annablume, 2010.
- ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

- PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ROBB, Brian J. **A Identidade Secreta dos Super-Heróis: a história e as origens dos maiores sucessos das HQs: do Super-Homem aos Vingadores**. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.

QUADRINHOS

- COOKE, Darwin. **Batman: Ego**. História em quadrinhos. São Paulo: Mythos, 2003.
- LOEB, J.; SALE, T. **Batman: o longo dia das bruxas**. São Paulo: Abril Jovem, 1998.
- MILLER, Frank. **Batman: Ano Um**. São Paulo, Barueri: Panini Comics, 2011.
- MILLER, F.; VARLEY, L. **Batman: o Cavaleiro das Trevas**. São Paulo: Panini Books, 1986/2011.
- MOORE, Alan. **Batman: a piada mortal**. São Paulo, Barueri: Panini Books, 2011.
- MOORE, Alan. GIBBONS, Dave. **Watchmen**. São Paulo: Editora Abril S.A, 1999. 12v.
- MORRISON, G.; MCKEAN, D. **Asilo Arkham: uma séria casa em um sério mundo**. São Paulo: Panini Books, 1989.

FILMES

- BURTON, Tim. **BATMAN**. Produção de Jon Peters; Peter Guber. Roteiro: Sam Hamm; Warren Skaaren. Estados Unidos: Warner Brothers, 1989. (126 min.), son., color. Legendado.
- BURTON, Tim. **BATMAN - O Retorno**. Produção de Denise di Novi; Tim Burton. Roteiro: Daniel Waters. 1992. (126 min.), son., color. Legendado.
- NOLAN, Christopher. **BATMAN Begins**. Produção de Emma Thomas; Larry J. Franco; Charles Roven. Roteiro: David S. Goyer; Christopher Nolan. Estados Unidos: Warner Brothers, 2005. (140 min.), son., color. Legendado.
- NOLAN, Christopher. **BATMAN - O Cavaleiro das Trevas**. Produção de Emma Thomas; Charles Roven; Christopher Nolan. Roteiro: Jonathan Nolan; Christopher Nolan. Estados Unidos: Warner Brothers, 2008. (152 min.), son., color. Legendado.
- NOLAN, Christopher. **BATMAN - O Cavaleiro das Trevas Ressurge**. Produção de Emma Thomas; Charles Roven; Christopher Nolan. Roteiro: Jonathan Nolan; Christopher Nolan. Estados Unidos: Warner Brothers, 2012. (165 min.), son., color. Legendado.
- SCHUMACHER, Joel. **Batman & Robin** – edição especial. [DVD]. Warner home video, 2005.
- SCHUMACHER, Joel. **Batman eternamente** – edição especial. [DVD]. Warner home video, 2005.

PARECE ELEGANTE, MAS NÃO É: UM ESTUDO SOBRE CASOS DE HIPERCORREÇÃO

Discente: Ana Paula Santana Nogueira (UFPA)

Orientadora: Profa. Dra. Cinthia Neves

RESUMO: A preocupação excessiva em usar a forma correta, ou a mais culta da língua, pode levar o falante a erros (na pronúncia, na concordância verbal, na escolha de palavras). Segundo Bagno (2010), “a pessoa, para não ser acusada de ‘falar errado’ (o que seria indício de pouca instrução formal e de origem social humilde), exagera no emprego daquilo que considera ser a forma “correta” e acaba obtendo o resultado exatamente oposto, que é... o erro”. Esse exagero está relacionado ao que se chama na sociolinguística de hipercorreção. Bagno (2010), em *Falsas Elegâncias*, apresentou casos de hipercorreção de usos inadequados para a escrita formal, pois, segundo o autor, a escrita permite controle, revisão e reformulação, e a fala espontânea deve cumprir sua função de interação social sem ser submetida aos processos da escrita. Nessa seara, este trabalho tem como objetivo a investigação de casos de hipercorreções colhidas em redes sociais no âmbito da cidade de Breves, pertencente ao Arquipélago do Marajó, no Pará, nas quais circulam textos escritos de domínio misto (MARCUSCHI, 2001), isto é, misturam fala e escrita. Os alvos selecionados foram os usos de “o qual”, “onde” e o “o quão”, em contextos que aparentam formalidade. Foram selecionadas postagens de vereadores, influenciadores digitais, pessoas de altas faixas de escolaridade, entre outras figuras de prestígio social, nas quais pôde-se notar que, apesar do “escrever bem”, há usos inadequados, desvios normativos, motivados pela hipercorreção.

PALAVRAS-CHAVE: Hipercorreção. Onde. O qual. O quão.

ABSTRACT: Excessive concern with using the correct, or most cultured, form of the language can lead speakers to errors (in pronunciation, verb agreement, and word choice). According to Bagno (2010), "in order not to be accused of 'speaking incorrectly' (which would indicate little formal education and humble social origin), a person exaggerates the use of what they consider to be the 'correct' form and ends up obtaining the exact opposite result, which is... the error." This exaggeration is related to what is called hypercorrection in sociolinguistics. Bagno (2010), in **False Elegances**, presented cases of hypercorrection of inappropriate uses for formal writing, because, according to the author, writing allows for control, revision, and reformulation, and spontaneous speech should fulfill its function of social interaction without being subjected to the processes of writing. In this context, this work aims to investigate cases of hypercorrection collected from social networks in the city of Breves, located in the Marajó Archipelago, Pará, where written texts of mixed domain (MARCUSCHI, 2001) circulate, that is, they mix speech and writing. The selected targets were the uses of "o qual" (which), "onde" (where), and "o quão" (how), in contexts that appear formal. Posts from city councilors, digital influencers, highly educated individuals, and other figures of social prestige were selected, in which it was noted that, despite "writing well," there are inappropriate uses and normative deviations motivated by hypercorrection.

KEY-WORD: Hypercorrection. Where. Which. How.

INTRODUÇÃO

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). *MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA*. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

O fenômeno da linguagem, em suas múltiplas manifestações, apresenta-se como uma prática social que se realiza por meio de diferentes gêneros e modalidades, interagindo com as condições de produção e circulação.

Como demonstram Marcuschi (2001, 2008) e Botelho (2017), oralidade e escrita não se configuram como polos opostos ou modalidades excludentes, mas integram um *continuum tipológico* em que se distribuem os diversos gêneros textuais, desde aqueles prototipicamente orais até os prototipicamente escritos.

Marcuschi (2008) sugere que os gêneros textuais podem ser organizados ao longo de um continuum de oralidade e escrita, levando em conta características como: Espontaneidade x Planejamento; Interação imediata x Distanciamento; Contexto situacional compartilhado x Contexto recriado; Presença física dos interlocutores x Ausência.

Para Marcuschi (idem), os textos circulam em contextos sociais específicos que moldam sua forma, conteúdo e função. Esses contextos são chamados de domínios de uso e eles influenciam diretamente os gêneros textuais.

O autor propõe três grandes tipos de domínios: a) domínio oral - refere-se a situações predominantemente faladas, espontâneas e presenciais como conversas informais, telefonemas, debates presenciais, entrevistas orais; b) domínio escrito - refere-se a situações predominantemente escritas, planejadas, formais e com distanciamento entre autor e leitor, como artigos científicos, cartas formais, contratos, reportagens escritas; e c) domínio misto (ou híbrido), que combina características da oralidade e da escrita.

Nesse domínio pode haver oralidade planejada (ex: discursos políticos), da mesma forma que pode haver escrita com traços orais (ex: mensagens de WhatsApp, blogs, podcasts transcritos). Frequentemente envolve mídias digitais ou contextos em que os limites entre falar e escrever se tornam mais fluidos.

No processo de compreensão dessa relação entre fala e escrita é fundamental nos voltarmos para o estudo da *hipercorreção*, conceito definido por Bagno (2020) como o uso exagerado de formas que se acredita serem as “mais corretas” da língua, mas que, na verdade, resultam em erros.

Conforme o autor, tal prática é fortemente associada à *insegurança linguística* (LABOV, 2006), que surge do receio de ser julgado socialmente por “falar errado”, levando o falante a adotar construções supostamente prestigiosas. Bourdieu (2014) também contribui para essa análise ao discutir a noção de *língua legítima*, ou seja, um padrão valorizado socialmente e associado a prestígio, mas nem sempre dominado plenamente por todos os

falantes. Nesse contexto, a hipercorreção não apenas revela aspectos linguísticos, mas também evidencia tensões sociais e simbólicas relacionadas ao capital cultural e às hierarquias de prestígio.

HIPERCORREÇÃO

A hipercorreção é o nome dado ao fenômeno em que uma pessoa, tentando falar "certo" ou de forma mais culta, acaba cometendo um erro, por aplicar regras fora de contexto ou de forma exagerada. Segundo Bagno (2020), um "erro por excesso de zelo" — resultado da insegurança linguística de falantes que internalizam normas gramaticais escolares e tentam aplicá-las até onde não devem, para evitar o estigma da fala "errada", ou seja, a pessoa tenta se adequar à norma culta, mas, por não dominar totalmente suas regras, acaba supercorrigindo.

Nas redes sociais, em especial, o fenômeno da hipercorreção adquire contornos particulares. Trata-se de um espaço híbrido de comunicação, que mistura características de gêneros conversacionais com traços da escrita formal, mas em um ambiente de alta visibilidade e circulação. Segundo Marcuschi (2008), esses gêneros de domínio misto permitem observar com clareza a influência mútua entre oralidade e escrita, já que a produção textual nesse meio frequentemente alterna entre registros mais formais e informais. Ao mesmo tempo, como aponta Bagno (2020), o desejo de demonstrar competência linguística pode levar à inserção de formas como “o qual”, “onde” e “o quão” em contextos que, embora pretendam formalidade, acabam destoando das convenções da escrita culta e produzindo o efeito contrário ao desejado.

A investigação da hipercorreção exige, portanto, uma abordagem que vá além da simples descrição gramatical dos desvios, alcançando a compreensão das motivações sociais e culturais que os sustentam. Cunha e Cintra (2016) lembram que certas distinções normativas como a diferença entre “onde” e “aonde” já eram pouco rígidas entre autores clássicos da literatura brasileira, o que demonstra que a prescrição normativa nem sempre reflete a prática efetiva da língua. Nesse sentido, a pesquisa linguística deve considerar tanto a tradição normativa quanto a observação empírica do uso, reconhecendo que a língua é dinâmica e que muitas formas inicialmente rejeitadas podem, com o tempo, tornar-se aceitas e integradas à norma culta.

O recorte desta pesquisa centrada em postagens de figuras públicas e pessoas de prestígio social na cidade de Breves, no arquipélago do Marajó, Pará permite analisar o

fenômeno da hipercorreção em um contexto sociolinguístico específico, onde o uso das redes sociais se articula com representações de status e identidade. Como sugere Bourdieu (2014), a escolha linguística nesses espaços não é neutra, mas parte de um jogo simbólico em que a visibilidade pública intensifica a vigilância sobre a forma de falar e escrever. Nesse ambiente, erros de hipercorreção tornam-se especialmente reveladores, pois indicam não apenas insegurança linguística, mas também uma busca consciente de distinção social por meio da linguagem.

Assim, o presente estudo objetiva examinar casos de hipercorreção em textos escritos de domínio misto publicados em redes sociais por diferentes atores sociais de Breves, com foco nos usos de “o qual”, “onde” e “o quão”. Ao articular os aportes teóricos de Marcuschi (2001, 2008), Bagno (2020) e outros autores, busca-se compreender como fatores linguísticos, sociais e culturais se combinam na produção desses fenômenos, contribuindo para reflexões mais amplas sobre norma, variação e prestígio na língua portuguesa contemporânea.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de caráter descritivo-analítico, fundamentado nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1966) e nos estudos sobre gêneros textuais e *continuum* tipológico (MARCUSCHI, 2001, 2008), articulados à concepção de hipercorreção proposta por Bagno (2020). O objetivo principal é identificar, classificar e analisar casos de hipercorreção presentes em textos escritos de domínio misto, especificamente nas construções com “o qual”, “onde” e “o quão”, em postagens publicadas por atores sociais de prestígio na cidade de Breves, pertencente ao arquipélago do Marajó, no estado do Pará.

1. Delineamento e abordagem

A pesquisa adota o delineamento qualitativo por buscar interpretar fenômenos linguísticos em seu contexto social, sem recorrer a procedimentos estatísticos como principal ferramenta de análise. A abordagem é descritivo-interpretativa, pois se pretende, além de descrever os casos de hipercorreção, compreender as motivações sociais, culturais e discursivas que os originam, considerando as concepções de norma linguística, prestígio e insegurança linguística (BOURDIEU, 1982; LABOV, 1966).

2. Corpus e critérios de seleção

O corpus é constituído por postagens publicadas em redes sociais digitais (Facebook, Instagram e Twitter) por sujeitos identificados como figuras públicas ou de alto prestígio social no município de Breves. Incluem-se vereadores, influenciadores digitais, profissionais liberais de reconhecida atuação, docentes e outras personalidades locais.

A escolha desse recorte justifica-se pelo fato de que tais sujeitos são modelos linguísticos para parte da comunidade e suas produções textuais tendem a ser elaboradas com maior atenção à forma, favorecendo a ocorrência de hipercorreções motivadas pela busca de prestígio linguístico (BAGNO, 2020).

Foram selecionadas para compor o corpus da pesquisa postagens escritas e publicadas no período de janeiro a dezembro de 2023, desde que fossem textos originais, de autoria dos próprios perfis analisados, excluindo-se, assim, compartilhamentos ou reproduções de terceiros. Cada postagem deveria apresentar, no mínimo, uma ocorrência de uma das construções-alvo — “o qual”, “onde” ou “o quão” — e enquadrar-se como conteúdo de domínio misto, conforme definido por Marcuschi (2001), isto é, textos que mesclam características da oralidade e da escrita.

3. Procedimentos de coleta

A coleta foi realizada por meio de buscas manuais e com auxílio das ferramentas de pesquisa das próprias redes sociais, utilizando as expressões “o qual”, “onde” e “o quão” como palavras-chave. As postagens identificadas foram capturadas por meio de *printscreens* e arquivadas em formato PDF, preservando data, autor, link e conteúdo original.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise preliminar, um dos usos mais frequentes observados envolveu a locução “o qual” em postagens que aparentavam buscar uma expressão mais erudita. Em muitos casos, esse recurso apareceu em contextos em que o elemento antecedente não exigia tal construção, conferindo ao enunciado um tom excessivamente formal e, paradoxalmente, distanciando a mensagem da clareza desejada:

A)

Bom, estamos juntos há 10 anos e temos um filho de 7 anos no qual a mãe do meu marido nunca criou um vínculo, não manda mensagem e não vê o menino, a

B)

porque jogávamos vôlei juntos mas nunca fomos amigos. Anos depois em um evento ao qual ele participava, ele ficou com a minha melhor amiga e

C)

apenas sentiram falta da presença da mãe a qual eles dependem pra tudo mas dentro das limitações deles conseguiram me apoiar e me cuidar enquanto aguardavam eu estar para cuidar deles.

Esse tipo de ocorrência corrobora as observações de Bagno sobre “Falsas Elegâncias” quando o uso de construções eruditas, como “o qual”, resulta em um texto sem fluidez e desconectado da espontaneidade discursiva. Essa frequência sugere uma instância clássica de hipercorreção vinculada à insegurança linguística, especialmente em ambientes públicos como redes sociais, onde a imagem do falante está em jogo.

Outro padrão recorrente identificou-se no uso de “onde” em situações em que não havia referência clara a um lugar concreto — por exemplo, quando se referia a momentos ou circunstâncias abstratas:

D)

Minha cunhada postou uma foto do meu marido nos stories do WhatsApp, uma amiga dela comentou mostrando interesse, onde foi pontualmente cortada pela minha cunhada com “ele é casado”, eu estava

Essa extensão semântica do advérbio configura um desvio que, embora comum, sinaliza insegurança em conformar-se à norma culta. Bagno ressalta que “onde” vem sofrendo um processo de discursivização e, quando usado além de sua função espacial, pode indicar domínio inconsciente ou excessivo da forma normativamente determinada, deixando transparecer uma tentativa de demonstração de correção formal, mas com efeito contrário ao pretendido.

No que diz respeito ao advérbio “o quão”, os casos observados envolveram sua introdução em expressões aparentemente informais com o intuito de evidenciar um elogio ou mensurar um atributo (por exemplo, “o quão importante esse projeto é”), ainda que o contexto fizesse mais sentido com estruturas alternativas como “como é importante”:

E)

ela continuou casada com ele, hoje eles são divorciados mas hoje que sou adulta percebo o quão problemático e bizarro era o comportamento da minha mãe e do meu pai também, ela basicamente

F)

Lendo os comentários e vendo o quão Mainha foi perfeita! Ela tirava piolho por piolho 🤍

Essa preferência por “o quão”, destacada por Bagno como hipercorreção e rebuscamento desnecessário, revela o impulso de legitimação linguística talvez impulsionado pela percepção social de que “escrever bem” exige certa sofisticação lexical, mesmo em gêneros híbridos de escrita espontânea.

Os resultados também mostraram que a natureza híbrida dos textos envolvendo elementos de oralidade (uso de abreviações, interjeições e sintaxe coloquial) e escrita formal (pontuação convencional, vocabulário erudito) cria um campo propício para a emergência de hipercorreções. Esse cenário dialoga diretamente com a ideia de gêneros de domínio misto de Marcuschi (2001), nos quais o autor reconhece que a comunicação digital contemporânea (como postagens em redes sociais) não elimina marcas da oralidade, mas as entrelaça à escrita, gerando tensões normativas e estilísticas que evidenciam a insegurança linguística.

A análise também indicou que as hipercorreções mais marcantes foram produzidas por perfis com maior visibilidade social como vereadores ou figuras respeitadas no meio cultural local. Isso sugere que o uso de formas cultas exageradas, como “o qual” ou “o quão”, não é apenas erro linguístico, mas estratégia simbólica para afirmar prestígio (Bourdieu, 1982). Ao investir em construções percebidas como “cultas”, esses autores podem estar buscando legitimação social, ainda que isso implique em descuido com a adequação comunicativa.

A presença dessas hipercorreções em contextos de texto misto revela uma dialética entre o desejo de formalidade e a natureza essencialmente coloquial da interação nas redes sociais. Em muitos casos, a tentativa de soar culto sambou com a simplicidade necessária à

comunicação efetiva. Isso reforça a crítica de Bagno (2020) de que uma escrita simples e clara pode ser igualmente elegante e demonstra como o continuum tipológico de Marcuschi pode ajudar a compreender as tensões entre oralidade e escrita, clareza e rebuscamento, autenticidade e prestígio.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos evidenciam que a hipercorreção, longe de ser um fenômeno marginal, manifesta-se de forma recorrente nas práticas de escrita de domínio misto observadas em redes sociais, especialmente quando produzidas por sujeitos que ocupam posições de prestígio social. O uso excessivamente formal de construções como “o qual”, “onde” e “o quão” revela não apenas uma tentativa de alinhar-se à norma culta, mas também uma estratégia discursiva de distinção simbólica, conforme discutido por Bourdieu (1982). Entretanto, essa busca por legitimidade linguística, conforme já alertava Bagno (2020), frequentemente resulta no efeito oposto ao desejado, comprometendo a clareza e a adequação comunicativa.

Assim, compreende-se que a hipercorreção é um fenômeno multifacetado, que envolve dimensões linguísticas, sociais e culturais, e que se intensifica em contextos híbridos como as redes sociais, nas quais a escrita é permeada por marcas da oralidade. Ao reconhecer a importância de estudos que articulem a análise textual com a perspectiva sociolinguística, este trabalho contribui para ampliar a compreensão sobre as relações entre prestígio, norma e uso efetivo da língua. Além disso, reforça a necessidade de refletir criticamente sobre o ensino da língua portuguesa, valorizando a clareza e a adequação comunicativa, e não apenas a adesão cega a modelos formais que podem gerar desvios como a hipercorreção.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Falsas elegâncias**: como evitar a hipercorreção na escrita formal. São Paulo: Parábola, 2020.
- BOTELHO, José Mario. **Marcuschi e o continuum tipológico**. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XXI, n. 3, p. 911-920, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques**. Fayard, 2014.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. LEXIKON Editora Digital Ltda, 2016.

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York city**. Cambridge University Press, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez Editora, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, 2008.

TANNEN, Deborah. **Oral and literate strategies in spoken and written narratives**. *Language*, p. 1-21, 1982.

Referências

ANAIS DO VII COLÓQUIO DE LETRAS-UFPA (BREVES). **MARAJÓ DE TODAS AS LETRAS: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**. PERÍODO: DE 26/06/2025 A 28/06/2025. Evento híbrido. ISSN: 2358-1131.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FERRARA, L. D. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 2002.

GUATTARI, Félix. **Caosmose** – um novo paradigma estético. São Paulo: Ed 34, 1992.

JACQUES, Paola Berenstein. Elogio aos errantes: a arte de se perder na cidade. In: JEUDY, Henri Pierre; JACQUES, Paola Berenstein (Orgs.). **Corpos e cenários urbanos: territórios urbanos e políticas culturais**. Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAUFBA, 2006.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MERCADO, Gustavo. **O olhar do cineasta: aprenda (e quebre) as regras da composição cinematográfica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MASCARELLO, Fernando. Film Noir. In: MASCARELLO, F. **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papirus, 2006.

ORTEGOSA, Marcia. **Cinema noir: espelho e fotografia**. São Paulo: Annablume, 2010.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens Urbanas**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2003.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.