

Arusha Kelly Carvalho de Oliveira
Enedina Soares da Silva
Gildênia Moura de Araújo Almeida
Hely Cantalice Neto
Maria Eliene Magalhães da Silva
Raimunda de Fátima Neves Coêlho
Stélio Torquato Lima

Organização

Literatura Popular

Memórias e resistências



COLEÇÃO

Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde

VOLUME 7

LITERATURA POPULAR: MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS – VOL. 7

© 2022 Copyright by Arusha Kelly Carvalho de Oliveira, Enedina Soares da Silva, Gildênia Moura de Araújo Almeida, Hely Cantalice Neto, Maria Eliene Magalhães da Silva, Raimunda de Fátima Neves Coêlho e Stélio Torquato Lima

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Conselho Editorial

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM | UNILAB
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA | UNILAB
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS | UFC
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO | UNILAB
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO | UNINASSAU
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER | UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES | UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO | UFPB
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS | UFC
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS | UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA | UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO | UFC
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE | UFC
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ | UCR
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO | UFC
DR. JAVIER BONATTI | UCR
DR. JOSÉ BERTO NETO | UNILAB

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS | UFC
DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO | UFC
DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER | UNILAB
DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO | UECE
DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES | UVA
DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO | UNILAB
DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO | UNILAB
DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO | UFC
DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA | UNILAB
DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE | UNILAB
DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO | UNILAB
DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS | UFPA
DRA. REGILANY PAULO COLARES | UNILAB
DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES | UNILAB
DRA. SAMIA NAGIB MALUF | UNILAB
DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA | UNILAB
DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA | UNILAB

Projeto Gráfico e Capa | Carlos Alberto Alexandre Dantas

Revisão | Ana Luíza Costa Martins de Souza e Maria Eliene Magalhães da Silva

Ilustração da capa: Eduardo Azevedo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

BIBLIOTECÁRIA: Regina Célia Paiva da Silva – CRB 1051

L776 Literatura popular: memórias e resistências / Arusha Kelly Carvalho de Oliveira et al. (org). – Fortaleza: Imprece, 2022.

525p.:il. 14Cm x 21cm. (Coleção Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde, v.7)

Incluem: gráficos, tabelas e fotos.

Isbn: 978-65-87212-90-6

<https://doi.org/10.47149/978-65-87212-90-6>

1. Literatura Popular – Cordel. 2. Silva, Enedina Soares da. 3. Almeida, Gildênia Moura de Araújo. 4. Cantalice Neto, Hely. 5. Silva, Maria Eliene Magalhães da. 6. Coêlho, Raimunda de Fátima Neves. 7. Lima, Stélio Torquato. I. Título.

CDD. 398.5

Arusha Kelly Carvalho de Oliveira
Enedina Soares da Silva
Gildênia Moura de Araújo Almeida
Hely Cantalice Neto
Maria Eliene Magalhães da Silva
Raimunda de Fátima Neves Coêlho
Stélio Torquato Lima

Organização

Literatura Popular

Memórias e resistências

ALEXANDRA CARNEIRO RODRIGUES	KARLA SULENY BESSA DA SILVA ALVES
ANA CÉLIA GUIMARÃES DOS SANTOS	MARIA DAS DORES RODRIGUES DOS SANTOS
ARILSON DOS SANTOS GOMES	MARIA DAS DORES SOARES DA SILVA
ARUSHA KELLY CARVALHO DE OLIVEIRA	MARIA ELIANE DA SILVA SANTOS
CATARINA MARIA DE LIMA	MARIA ELIENE MAGALHÃES DA SILVA
DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA	MARIA ELISABETE DA SILVA RAMOS
EDUARDO VIANA FREIRES	MARIA JULIETA ABBA
ENEDINA SOARES DA SILVA	MARIA LIONETE DA SILVA
ERICA DANTAS DA SILVA	MIKEIAS CARDOSO DOS SANTOS
FRANCISCO PAIVA DAS NEVES	MIRLENE SAMPAIO PEREIRA
FRANSILVIA BARROSO MACHADO	NATHALIA MARIA DE SOUSA FEITOSA
GILDÊNIA MOURA DE ARAÚJO ALMEIDA	RAIMUNDA DE FÁTIMA NEVES COÊLHO
GLAUBER PINHEIRO LIMA	RANIELE SAMPAIO NOGUEIRA
GRASIELE RIBEIRO MARINHO DO NASCIMENTO	RONISE DE CASTRO MESSIAS
GUSTAVO SAMPAIO DIAS	SALETE LOPES DA CUNHA CIOMPI
HELY CANTALICE NETO	SOLANGE ALVES FARIAS BRITO
JOÃO PAULO DA SILVA LIMA	STÉLIO TORQUATO LIMA
JOÃO PAULO LEÃO	SUIANE COSTA ALVES
JOSÉ AFONSO TEIXEIRA FILHO	TEREZINHA ALVES FARIAS LIMA
JOSÉ AILTON FORTE FEITOSA	THIAGO MEDEIROS FERNANDES
JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA	VICTOR JÚLIO SALVIANO DE CARVALHO
KARLA EVELINE BARATA DE CARVALHO	VITÓRIA ELEN FERREIRA SÁ
KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA	

COLEÇÃO

Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde

VOLUME 7



Fortaleza | CE | 2022



SUMÁRIO



PREFÁCIO • 11

A organização

APRESENTAÇÃO EM VERSOS • 15

Stélio Torquato Lima

SEÇÃO PRINCIPAL

TEXTOS SOBRE LITERATURA DE CORDEL

**GECAV: PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE O CORDEL
BRASILEIRO • 21**

Arusha Kelly Carvalho de Oliveira

Stélio Torquato Lima

**UNIVERSAL COM COR LOCAL: ADAPTAÇÕES EM LEANDRO
GOMES DE BARROS • 36**

Francisco Paiva das Neves

**ANÁLISE LITERÁRIA DO CORDEL A LAMENTÁVEL MORTE
DO SANTO PAPA PAULO VI, DE JOSÉ FRANCISCO SOARES, O
“POETA-REPÓRTER” • 52**

Mikeias Cardoso dos Santos

Mirlene Sampaio Pereira

LENDO O CORDELISTA EM PATATIVA DO ASSARÉ • 70

Ana Célia Guimarães dos Santos

Enedina Soares da Silva

Salete Lopes da Cunha Ciompi

**A MEMÓRIA DISCURSIVA NA POESIA POPULAR DE TICO
AMARO • 85**

Nathalia Maria de Sousa Feitosa

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

A LITERATURA DE CORDEL: REFLEXÕES SOBRE A FÁBULA DE ESOPHO “A CIGARRA E A FORMIGA” E SUA ADAPTAÇÃO PARA O CORDEL POR MANOEL MONTEIRO • 100

Ana Célia Guimarães dos Santos

Enedina Soares da Silva

Maria das Dores Soares da Silva

CULTURA POPULAR AFRODESCENDENTE: UMA ANÁLISE DO AFRO-BRASIL EM CORDEL • 115

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS: A POÉTICA DE JARID ARRAES PELA MEMÓRIA DAS MULHERES NEGRAS • 134

Enedina Soares da Silva

Karla Suleny Bessa da Silva Alves

Maria das Dores Rodrigues dos Santos

DRAGÃO DO MAR, HERÓI DA TERRA DA LUZ: UM CORDEL ALÉM DA LITERATURA • 149

Ana Célia Guimarães dos Santos

Enedina Soares da Silva

Karla Suleny Bessa da Silva Alves

REFLEXÕES SOBRE O HUMOR NA LITERATURA DE CORDEL: UMA ANÁLISE EM SEU LUNGA NO RIO DE JANEIRO • 160

Enedina Soares da Silva

Karla Suleny Bessa da Silva Alves

Maria das Dores Rodrigues dos Santos

O NASCIMENTO DE JESUS, UM CORDEL SOBRE O NATAL: RELEVÂNCIA SOCIOCULTURAL • 173

Maria das Dores Soares da Silva

Maria Elisabete da Silva Ramos

Maria Lionete da Silva

O VAQUEIRO: LEGADO SOCIOCULTURAL EM CORDEL • 187

Enedina Soares da Silva

Karla Suleny Bessa da Silva Alves

Maria das Dores Rodrigues dos Santos

UM CORDEL SOBRE SER CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRODUÇÃO INFANTIL • 202

Catarina Maria de Lima

Ronise de Castro Messias

Salete Lopes da Cunha Ciompi

HUMANISMO EM QUATRO VERSOS: ENTREVISTA COM O CORDELISTA STÉLIO TORQUATO • 218

João Paulo Leão

Stélio Torquato Lima

MEMÓRIA E RESISTÊNCIA NO CORDEL INDÍGENA EM ESPIRITUALIDADE, INSPIRAÇÕES E ENCANTOS: VERSOS, LUTAS E POESIAS, DE AURITHA TABAJARA • 233

Maria Eliene Magalhães da Silva

João Paulo da Silva Lima

José Valdir Jesus de Santana

ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE LEITURAS DE CORDÉIS • 246

Glauber Pinheiro Lima

SEÇÃO VÁRIA

TEXTOS SOBRE TEMAS DIVERSOS

REFLEXÕES SOBRE O AMOR E SEU CONTRÁRIO EM ANTES DO BAILE VERDE, DE LYGIA FAGUNDES TELLES • 261

Alexandra Carneiro Rodrigues

**PARTICIPAÇÃO FEMININA NA LITERATURA E NA
IMPRENSA: ANA FACÓ E O MUNDO DO TRABALHO • 275**

Vitória Elen Ferreira Sá

Gildênia Moura de Araújo Almeida

**LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA: DOS CONTOS
POPULARES À SOCIEDADE DE CONSUMO • 296**

Gildênia Moura de Araújo Almeida

**DIÁLOGO ENTRE DIVERSIDADE, ENSINO E A LEI 10.639/03:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS COM A
BNCC • 311**

Thiago Medeiros Fernandes

Arilson dos Santos Gomes

**EDUCAÇÃO: DO PARADIGMA TRADICIONAL AO
PARADIGMA DA COMPLEXIDADE • 329**

Erica Dantas da Silva

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

**A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA-CE • 345**

Terezinha Alves Farias Lima

Karla Raphaella Costa Pereira

**INTEGRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O PAPEL DO
PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA PROMOÇÃO DA
CIDADANIA GLOBAL E INTERCULTURALIDADE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA • 362**

Suiane Costa Alves

Raniele Sampaio Nogueira

Victor Júlio Salviano de Carvalho

**INTEGRANDO EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E
SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL A PARTIR DO ESTUDO DO
MACIÇO DE URUBURETAMA-CE • 375**

Suiane Costa Alves

Eduardo Viana Freires

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DA REVISÃO
DE LITERATURA • 391**

Suiane Costa Alves

Maria Julieta Abba

**UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS: PROJETO “PROFESSOR AUTOR...
FAZENDO HISTÓRIA, TROCANDO FIGURINHAS” • 402**

José Afonso Teixeira Filho

Karla Eveline Barata de Carvalho

Maria Eliene Magalhães da Silva

**A POÉTICA DAS REZADEIRAS E SEUS ASPECTOS NA
CULTURA E LITERATURA POPULAR: UM ESTUDO
PRETAGÓGICO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA
DO JUÁ • 416**

Maria Eliene Magalhães da Silva

**ORALIDADE E MEMÓRIAS: TECENDO OS FIOS DE
POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS
DO NEDI VOVÓ JOVINA, NO QUILOMBO PORTEIRAS, EM
CAUCAIA-CE • 432**

Maria Eliane da Silva Santos

**INTERCULTURALIDADE DIGITAL E O EMPODERAMENTO DA
CULTURA INDÍGENA: UMA ABORDAGEM DOCENTE • 448**

Fransilvia Barroso Machado

José Ailton Forte Feitosa

**MELHORES PRÁTICAS DOCENTES E MOTIVAÇÃO DISCENTE
NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EEIEF RITA DE CÁSSIA
BRASILEIRO PONTES – CAUCAIA-CE • 462**

Gustavo Sampaio Dias

**O PROFESSOR DE MATEMÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR DIANTE DAS
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS • 479**

Terezinha Alves Farias Lima

Grasiele Ribeiro Marinho do Nascimento

Solange Alves Farias Brito

**DISCUSSÃO DE PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS QUE SE
CONFIGURAM COMO DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO
ESPAÇO ESCOLAR • 495**

Hely Cantalice Neto

PREFÁCIO

A presente coletânea *Literatura Popular: Memórias e Resistências*, sétimo livro da coleção Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde, reúne trinta e dois artigos, os quais, de acordo com a temática que abordam, se dividem em duas seções: a principal, formada por dezesseis textos e que discorre sobre questões ligadas à literatura de cordel, e a seção “vária”, que se constitui de quatorze trabalhos que tratam de vários temas ligados à análise literária e/ou sobre a educação.

A primeira parte do livro é aberta com um texto em formato de perguntas e respostas sobre o cordel, trazendo uma série de informações preciosas sobre a história e as características da literatura popular.

Seguem-se a esse texto de abertura, cinco trabalhos que se detêm sobre questões específicas sobre a produção cordelística de poetas de referência no âmbito do referido gênero poético popular, a saber: Leandro Gomes de Barros, José Francisco Soares (o “poeta-repórter”), Patativa do Assaré, Tico Amaro e Manoel Monteiro.

A primeira seção tem prosseguimento com três instigantes trabalhos que refletem sobre a história e a cultura afrodescendente a partir de cordéis, tendo como suporte obras de Nezite Alencar (folheto *Afro-Brasil em Cordel*), Jarid Arraes (série de cordéis *Heroínas Negras Brasileiras*) e Klévisson Viana (poema *Dragão do Mar, Herói da Terra da Luz*).

Os três trabalhos que dão sequência à seção destinada ao estudo de aspectos ligados ao cordel tratam de questões ou figuras recorrentes no âmbito da literatura popular: o humor (através de um cordel sobre o hilário e ranzinza Seu Lunga), a religiosidade (por meio de um cor-

del sobre as festividades do Natal) e o sertão (por meio de um poema sobre o vaqueiro). A esses três trabalhos, se segue um texto versando sobre uma produção cordelística postada no YouTube e escrita/declamada por uma criança: o talentoso potiguar João Neto.

O antepenúltimo e o penúltimo trabalhos da primeira seção têm como ponto de contato o fato de se constituírem de entrevistas com dois poetas cordelistas cearenses: respectivamente, o professor Stélio Torquato (que trata de sua série de trovas de cariz humanista) e a indígena Auritha Tabajara (que trata de sua produção poética relacionada com a luta dos povos primitivos).

Configurando-se como ponte entre as duas partes constituintes do livro, o trabalho que dá fecho à primeira seção se volta para o estudo da etnografia na educação de jovens e adultos a partir da leitura de cordéis, tendo como objetivo investigar as práticas de leitura e letramento de trinta e dois alunos de uma sala de EJA-médio, incluindo a análise de entrevistas com estes sobre suas vivências e práticas com leituras de cordéis bem como as aprendizagens possibilitadas em práticas de leitura, com a literatura de cordel.

A seção “Vária”, segunda parte desta obra, se abre com dois textos que analisam aspectos centrais de duas autoras de referência nas letras brasileiras: a paulista Lygia Fagundes Telles e a cearense Ana Facó. O terceiro trabalho, embora sem se deter sobre a obra de um autor específico, também tem a literatura como objeto central, analisando aspectos ligados à literatura infantojuvenil brasileira.

Segue-se, então, seis trabalhos que mapeiam a situação atual da educação brasileira, tendo em vista questões como: os desafios contemporâneos e as perspectivas

com a BNCC; as diferenças, no cenário educacional, entre o paradigma tradicional e o paradigma da complexidade; a análise da prática docente e a formação dos professores da educação do/no campo no município de Caucaia-CE; o papel do professor diretor de turma na promoção da cidadania global e e da interculturalidade na educação básica; a integração da educação à distância e a sustentabilidade ambiental a partir do estudo do Maciço de Uruburetama-CE; e, por fim, uma revisão crítica da literatura sobre a internacionalização do currículo de ciências da natureza.

A temática da história e da cultura afrodescendente constitui objeto central de análise de três trabalhos que se seguem aos que acabamos de mencionar: um que investiga aspectos ligados às prática pedagógicas antirracistas do Projeto “Professor Autor... fazendo História, trocando Figurinhas”, organizado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-CE; um estudo pretagógico que investiga na comunidade quilombola da Serra do Juá sobre a poética das rezadeiras e seus aspectos na cultura e na literatura popular; e Oralidade e Memórias: Tecendo os Fios de Possibilidade de Aprendizagens das Crianças do NEDI Vovó Jovina, no Quilombo Porteirias, em Caucaia-CE.

Em estreita sintonia com os dois estudos citados, está o trabalho “Interculturalidade Digital e o Empoderamento da Cultura Indígena: uma Abordagem Docente”, o qual tem como objetivo central analisar e refletir criticamente sobre a seguinte questão de investigação: de que maneira está sendo oferecida ao Professor Indígena, uma formação docente que contemple a utilização das tecnologias digitais à sua práxis pedagógica, sem que venha lhe distanciar de suas especificidades étnico culturais?

A coletânea tem continuidade com dois artigos que, partindo ambos da realidade educacional do município

cearense de Caucaia, concentram a análise do cenário educacional brasileiro sobre uma disciplina específica da grade curricular: a Matemática. O primeiro trabalho, que tem como campo de investigação a EEIEF Rita de Cássia Brasileiro Pontes, se propõe a apresentar sugestões que levem a melhores práticas docentes e à motivação discente no ensino da referida disciplina. Já o segundo trabalho, último desta coletânea, apresenta, tendo como cenário uma escola da rede privada localizada na aludida cidade, uma reflexão sobre a prática escolar diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos de Matemática das séries iniciais.

A seção “Vária” se encerra com uma interessante reflexão acerca do espaço escolar enquanto espaço de fortalecimento das identidades. Essa reflexão, cabe destacar, se instaura através da sugestão de trabalho em sala de aula com a tirinha, gênero discursivo que combina imagem e texto e que, via de regra, é marcado pelo tom crítico, não raro apoiado no humor.

Como vemos, apesar de variado, o cardápio se apresenta bem ao gosto do paladar exigente dos que se agridam das abordagens humanistas, algo bem ao sabor da coleção Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde.

Resta-nos, assim, desejar uma boa leitura a todos àqueles que recebem o convite a este verdadeiro banquete intelectual.

A organização

APRESENTAÇÃO EM VERSOS

Com satisfação, eu venho
Esta obra apresentar.
Ela traz estudos sobre
Poesia popular
E assuntos variados,
Todos bem abalizados
E com um rigor sem-par.

São ao todo trinta e um artigos
De dedicados autores
Aos temas que analisam,
Pois estes pesquisadores,
Com sinceridade, almejam
Que os seus trabalhos sejam
Muito úteis aos leitores.

O estudo do cordel,
Ensino e outras matérias
É aqui organizado
Por pessoas muito sérias
E com trabalhos voltados
Para os marginalizados
E o combate das misérias.

Trabalhos sobre cordel,
Ensino e outros assuntos
Formam aqui um dos mais
Interessantes conjuntos
De trabalhos acadêmicos,
Formando elos sistêmicos
Quando colocados juntos.

Fazer da literatura
Do povo pobre e sofrido
Um tema central do livro
Foi um modo definido
De um erro desfazer,
Pois o popular saber
Foi, em geral, preterido.

Por muito tempo, as escolas
E também a Academia
Cerraram portas às obras
Que o povo produzia.
Com isso, um saber profundo
Do nosso povo fecundo,
Nas margens, permanecia.

Mas a cultura do povo
Passou a ganhar espaço
No ambiente acadêmico,
Onde o estudo era escasso
Em relação ao cordel.
Mas doutor e bacharel
Têm seguido novo passo.

Nesta coletânea, as obras
Dos bons poetas do povo
São tratadas com respeito,
Seguindo este tempo novo
Em que as universidades
Abrem-se às diversidades,
E o saber ganha renovo.

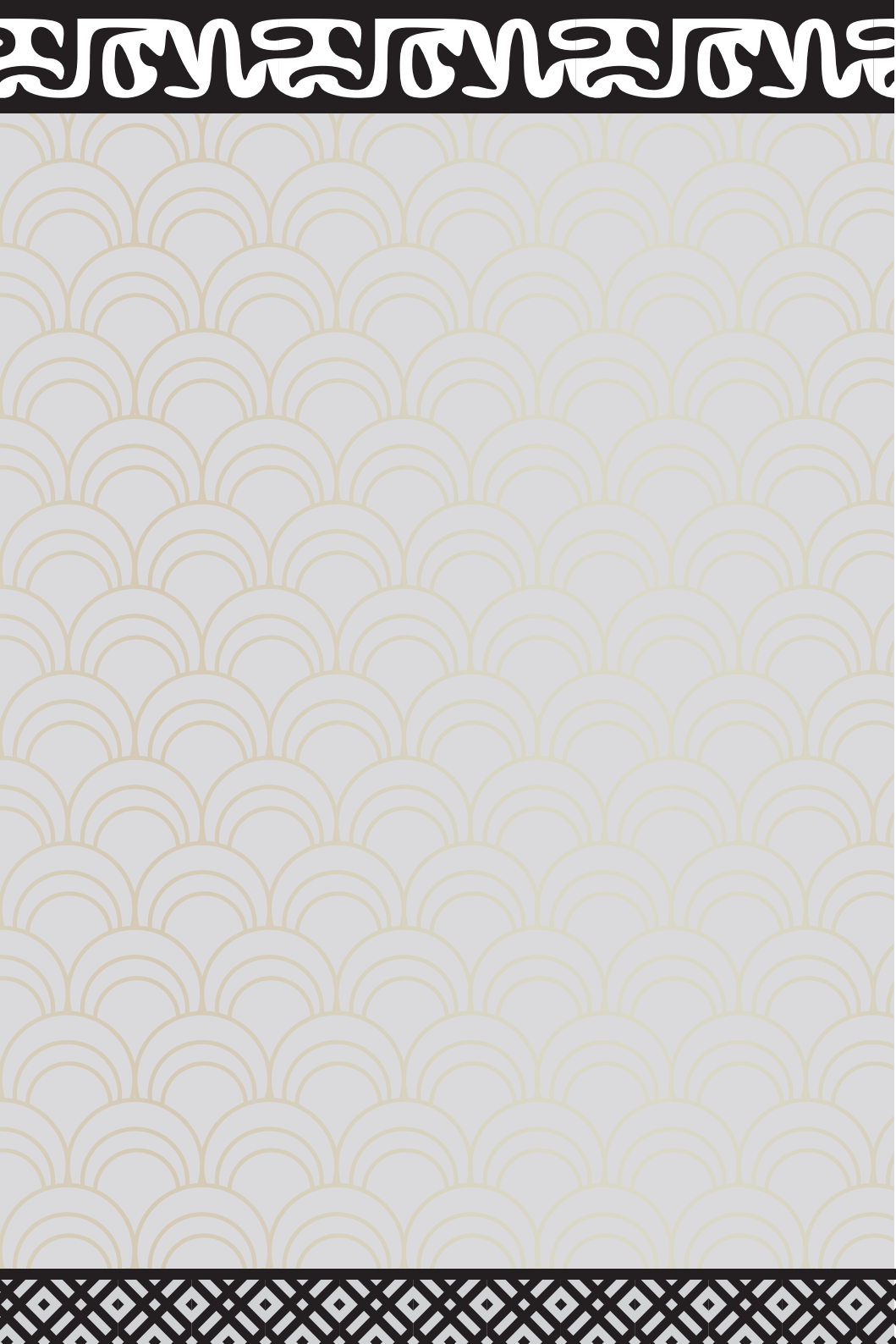
Borboletar a esperança
Na saúde e educação

É alçar altíssimos voos
Nas trilhas do coração,
Como se vê nesta obra
Em que veem de sobra
Saber, afeto, emoção...

A todos, nós desejamos
Conhecimento em fartura
Com a obra, que conjuga
Ensino, literatura
E outras matérias mais.
Que sejam úteis demais,
E, a todos, boa leitura!

FIM

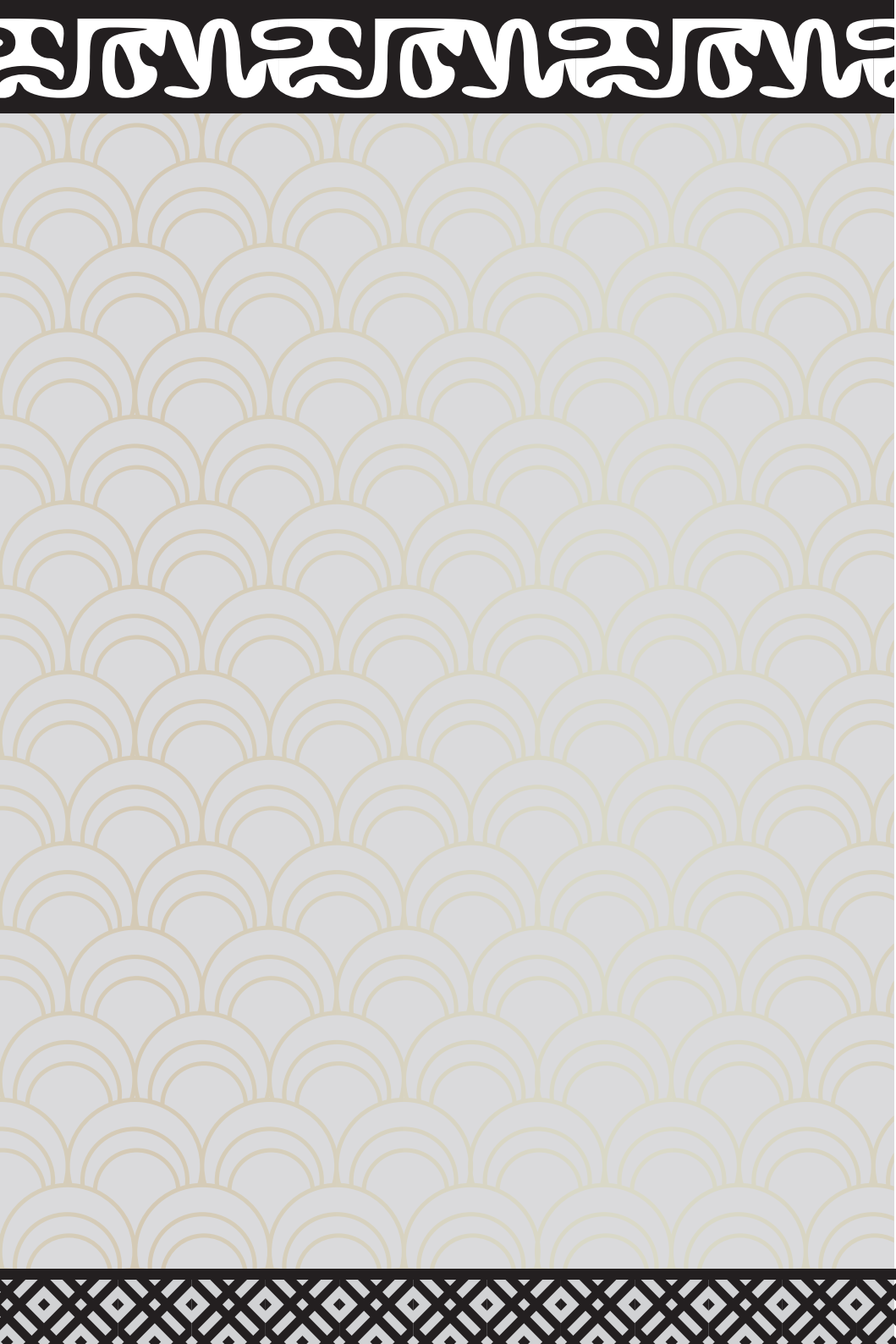
Prof. Dr. Stélio Torquato Lima,
Doutor em Literatura, Professor (UFC) e Cordelista.





SEÇÃO PRINCIPAL
TEXTOS SOBRE LITERATURA
DE CORDEL





GECAV: PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE O CORDEL BRASILEIRO

Arusha Kelly Carvalho de Oliveira
Stélio Torquato Lima

Introdução

O Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana – GECAV, anteriormente denominado GELP, desenvolve atividades acadêmicas de pesquisa e de extensão no âmbito do Departamento de Letras desde 2009. Sob coordenação do prof. Dr. Stélio Torquato Lima a partir de 2010 e tendo como monitora a Profa. Me. Arusha Kelly Carvalho de Oliveira, o referido grupo tem como uma das suas ações principais as visitas às escolas de ensino fundamental e médio, ministrando palestras e oficinas sobre cordel sobre literatura popular junto a alunos da rede pública do estado do Ceará (e até mesmo de outros estados).

Nessa perspectiva, o presente trabalho reúne algumas das principais perguntas (e respostas) que os alunos costumam dirigir aos membros do GECAV nas referidas palestras e oficinas.

Perguntas e respostas

Pergunta 01: O que é cordel?

Resposta: Cordel é um tipo de gênero poético predominantemente narrativo e de caráter popular em versos impressa. Nesse sentido, como outros gêneros poéticos (soneto, trova, ode, etc.) apresenta regras específicas, as quais devem ser obedecidas pelos que pretendem escrever nesse gênero.

Pergunta 02: Quais os principais estereótipos que circulam em relação ao cordel?

Resposta: a) o de que o cordel é uma forma de subliteratura popular; b) que é obrigatoriamente escrito com rimas pobres; c) que seu autores são predominantemente sertanejos e semianalfabetos; d) o de que precisa ser impresso em papel rústico; e) o de que suas capas só podem ser ilustradas através de xilogravuras; f) o de que é exposto nas feiras para a venda em barbantes.

Pergunta 03: Folheto é o mesmo que cordel?

Resposta: Em geral, o público leigo utiliza os dois termos como sinônimos. Do ponto de vista da teoria, no entanto, há uma grande diferença: a) Cordel é o gênero literário, um tipo específico de texto poético, com suas regras bem definidas; b) Folheto é o suporte, o veículo através do qual a poesia do cordel é transmitida. Nessa perspectiva, deve-se levar em conta que a poesia do cordel pode ser transmitida de várias formas, como, por exemplo, no formato livro; pintado em uma parede; escrito numa lousa (quadro-negro); mediante a gravação em CD; através do meio virtual (Internet), etc.

Pergunta 04: Qual a origem do nome cordel?

Resposta: Cordel é o mesmo que barbante (ou seja, pequena corda) em provençal, língua que era falada na Provença, região que se situa no sudeste da França. Em português, esse sentido se mantém, embora hoje seja usado com menos frequência. A esse respeito veja o uso do termo no seguinte trecho de uma reportagem do jornal cearense *A República*, de 21 de novembro de 1895: “As alunas desta escola trajavam saia branca, corpete encarnado e golla de cetim verde, com as iniciais E.N., tendo na cintura um **cordel** verde encaroadado com borlas da mesma côr nas extremidades.”

Pergunta 05: Por que, na Europa, esses livretos escritos por autores populares tinham o nome de cordel?

Resposta: Derivou-se isso do fato de que, no Velho Mundo, se costumava pendurar os livretos em barbantes para atrair a atenção dos compradores.

Pergunta 06: No Brasil, também se costumava pendurar os cordéis em barbantes para a venda?

Resposta: Não. Nossos poetas simplesmente os colocavam dispostos no chão, forrados com uma manta de pano ou plástico. Alguns até, mais criativos, os dispunham dentro de maletas de madeira que, quando abertas, tornavam-se expositores práticos e fáceis de serem montados e desmontados, de forma a que pudessem rapidamente recolher os folhetos quando da chegada dos fiscais de feira.

Pergunta 07: Como se chamavam no Brasil as obras denominadas de cordéis na Europa?

Resposta: Por não se vender os livretos em barbantes, outros nomes eram utilizados para denominar esses livretos, entre os quais: “foiêtos”, “livrinho de feira”, “livro de estórias matutas”, “romance”, “folhinhas”, “livrinhos”, “livrozinho ou livrinho véio”, “livro de estória antiga”, “livro de poesias matutas”, “folheto de história de matuto”, “poesias matutas”, “histórias de João Grilo”, “história de João Martins de Athayde” ou, simplesmente, “livro”, “livro de Ataíde”, “estória do meu padrinho” (em referência ao Padre Cícero Romão Batista), “arrecifes” (por serem provenientes, em sua maioria, da cidade pernambucana de Recife), “Abecês”, etc.

Pergunta 08: Quando esses livretos populares passaram a também se chamara cordéis no Brasil?

Resposta: Quem primeiro usou o nome “cordel” no Brasil foi o pesquisador sergipano Sílvio Romero (1851-1914), na obra *Estudos sobre a poesia popular no Brasil*

(1879). No entanto, os poetas populares só passaram a chamar suas obras de cordel a partir dos anos 60 do século passado, quando investigadores estrangeiros (como o francês Raymond Cantel) trouxeram para cá essa nomenclatura da Europa.

Pergunta 09: Qual a origem do cordel?

Resposta: Esta é uma das questões mais polêmicas em relação ao estudo do cordel: para um primeiro grupo de pesquisadores, o cordel é um gênero que nasceu espontaneamente em vários lugares; para um segundo grupo, nosso cordel veio da Península Ibérica; já para um terceiro grupo, foi desenvolvido no Nordeste, a partir das cantorias. Entre os estudiosos ligados ao segundo grupo, está Câmara Cascudo, que assim se expressa em relação às origens europeias do cordel nordestino em *Literatura oral do Brasil*: “O português emigrava com o seu mundo na memória”. Aclimatado no Brasil pela cultura oral, teve uma “floração sem fim” na forma de cordel. Uma das primeiras influências dos colonizadores, nesse sentido, foi detectada no início do século XVII, na Capitania da Paraíba, com a divulgação dos “contos de Trancoso”.

Pergunta 10: Como as cantorias teriam dado origem ao cordel nordestino?

Resposta: Segundo pesquisadores como Márcia Abreu, havia indivíduos que, embora não dominassem um instrumento musical ou soubessem cantar, perceberam que sabiam compor versos semelhantes aos da cantoria. Assim, eles passaram a criar versos para serem falados, e não cantados. Assim teria surgido o “cordel oral”, que logo passou a ser manuscrito em cadernos.

Pergunta 11: O cordel é o único tipo de poesia popular?

Resposta: Não! Embora se costume usar a expressão literatura popular como sinônimo de cordel, o povo desenvolveu outros gêneros literários, como o conto popular. Em relação estritamente à poesia popular, convém lembrar produções mistas, que se integram à música, como é o caso das cantigas de roda. É bom lembrar, nesse pormenor, que muitas adivinhas e parlendas (“Hoje é domingo, pede cachimbo...”) são expressas através de poemas. Nos encontros de poetas populares, é muito comum também o poema para declamação, do qual o maior mestre é Chico Pedrosa, da Paraíba. Convém também dar destaque à poesia matuta, gênero que tem em Patativa do Assaré a maior expressão. Trata-se de um tipo de poesia marcado por uma linguagem que tenta imitar a fala do sertanejo, com termos como “muié”, “cantá”, etc.

Pergunta 12: Que é considerado (e por qual razão) o “pai do cordel”?

Resposta: Embora não tenha sido o primeiro a compor cordéis, o paraibano Leandro Gomes de Barros (1865-1918) foi o primeiro a viver do cordel, tendo escrito cerca de mil poemas, distribuídos em cerca de seiscentos folhetos. Ele ajudou a definir as características do cordel e torná-lo conhecido em todo o Nordeste. Por isso, é considerado o “pai” do cordel.

Pergunta 13: Qual o primeiro cordel publicado no Brasil?

Resposta: Embora haja quem defenda que já circulavam cópias manuscritas de poemas populares antes do século XIX, incluindo o “Rabicho da Geralda”, transcrito por José de Alencar em *Nosso Cancioneiro* (1874), não se pode falar sobre publicação de cordéis no Brasil antes de 1808, ano em que, com a chegada da Família Real, foi instalada a tipografia em nosso país. Além disso, até que novas pes-

quisas contestem, o cordel mais antigo publicado no Brasil de que se tem notícia, como informa a pesquisadora Vera Lúcia de Luna e Silva (2010), é uma obra anônima, denominada *Testamento que faz um macaco especificando suas gentilezas, gaiatices, sagacidade, etc.*, a qual foi impressa em Recife em 1865.

Pergunta 14: Quem foi a primeira mulher a publicar cordéis no Brasil?

Resposta: Quem primeiro ousou romper com essa condição foi Maria das Neves Batista Pimentel, irmã do cordelista Sebastião Nunes Batista e filha do poeta e editor Chagas Batista. Em 1938, sob o pseudônimo de Altino Alagoano, escreveu o folheto “O violino do diabo ou o valor da honestidade”, baseado num romance do espanhol Pérez Escrich. Publicou ainda “O amor nunca morre” (versão para o cordel de *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo). A autora, entretanto, enfrentou grandes dificuldades para publicar suas obras. É emblemático dessa condição o fato de ela assinar suas obras com o pseudônimo do marido, Altino, acrescido do lugar onde ela nasceu: Alagoas.

Pergunta 15: Quais os principais tipos de cordel que existem?

Resposta: São eles:

- ABCS: Nessa modalidade do cordel, cada estrofe se inicia com uma letra diferente, obedecendo-se a sequência alfabética (a primeira estrofe inicia-se com a letra A, a segunda com o B, etc.);
- BIOGRAFIAS: Relatos de fatos relevantes e/ou pitorescos de personalidades históricas ou contemporâneas;
- CANGAÇO: O foco dessa modalidade de cordel recai sobre a figura de vários cangaceiros famosos, como Maria Bonita, Antônio Silvino, Corisco e

Dadá, Sinhô Pereira, Jesuíno Brilhante e, principalmente, Lampião;

- **CIRCUNSTÂNCIA:** Nos cordéis de circunstâncias, os poetas versam sobre fatos recém-ocorridos, visando informar a população sobre um acontecimento de grande impacto social;
- **ESPERTEZAS:** É o cordel que tem como personagem principal um “amarelinho” sabido, que contorna a pobreza enganando os ricos (ou o diabo). É a fraqueza vencendo poder através da astúcia. Essa modalidade pode compreender o ciclo do demônio logrado;
- **FANTASIAS:** Trata de reinos encantados e/ou de lugares nos quais coisas fantásticas podem ocorrer a qualquer momento, muitas vezes sendo povoados pelas fadas, pelos gênios e também pelas bruxas;
- **HUMOR:** De um modo geral, diz respeito aos cordéis cujo objetivo principal é produzir o riso. Entram nessa categoria os cordéis sobre figuras caricatas, como o “Seu Lunga”;
- **INTEMPÉRIES:** Tratam dos grandes fenômenos da natureza que causam destruição e sofrimento humano, como as secas, as inundações, os terremotos e os furacões;
- **PELEJAS:** Tratam de disputas entre dois cantadores renomados com o fim de demonstrar quem é mais hábil na arte do repente;
- **HEROÍSMO:** Trata das façanhas de indivíduos que se destacam pela coragem, pela fé ou pela pureza de sentimentos;
- **ROMANCES:** Tratam das venturas e desventuras de amantes com o fim de viverem sua paixão. Exemplos: “Coco Verde e Melancia” (José Camelo de

Melo Resende); “Pedrinho e Julinha” (José Camelo Resende).

Pergunta 16: Quais as principais características do gênero cordel?

Resposta: São elas:

- A pequena extensão da obra, com poucas páginas, poucos personagens e poucos conflitos (nesse sentido, se aproxima da estrutura de um conto);
- Presença de uma variante linguística não-culta, marcada pelo regionalismo e/ou ela coloquialismo;
- Oralidade: trata-se de um a literatura feita mais para o ouvido do que para os olhos;
- O uso da rima como recurso mnemônico, isso é, a serviço da memorização por parte dos ouvintes (ou leitores);
- Uso predominante da sextilha como estrofe: 80% dos cordéis, segundo Joseph Luyten em *O que é literatura de cordel*, são produzidos usando esse tipo de estrofe;
- O Nordeste como palco por excelência das narrativas;
- A visão de mundo (mentalidade) predominante é a popular: as histórias são contadas a partir das margens;
- Economia (na linguagem e na exposição de elementos): O folheto é sucinto e direto, rejeitando os circunlóquios, as perifrases; foco apenas no principal, no necessário. Como defendia Tchekov: “Se a espingarda não vai atirar no conto, convém tirá-la da sala”;
- Os cordelistas preferem a ordem sintática mais comum: artigo + substantivo + verbos + objetos verbais + adjuntos adverbiais;

- A simplificação do enredo (enredos não complicados);
- Predomínio da linearidade temporal (não são comuns os *flashbacks* ou as montagens paralelas);
- Literatura exemplar: como a fábula, o apólogo e os sermões, o cordel passa mensagens;
- Os cordéis geralmente se encerram com um final feliz, dando-se a punição do mal e a recompensa do bem);
- A tomada de posição por parte do narrador: a ausência do narrador neutro, que apenas conta a história, deixando para o leitor o julgamento;
- O universo cordelista é marcadamente maniqueísta: o mundo dividido em bem e mal;
- A opção preferencial pelos pobres, pelos oprimidos. Em decorrência disso: a) o vilão é o patrão, o rico, o coronel, etc.; b) o herói é o amarelinho astuto (João Grilo, Canção de Fogo, Pedro Malasartes, etc.), que se configura em uma espécie de vingador do povo;
- Conservadorismo: ideologia católica, resíduos da sociedade patriarcal (ginofobia ou infantilização da mulher, racismo, etc.);
- Religiosidade popular: superstições com liturgia, canonização sem o aval de Roma (Padre Cícero, Antônio Conselheiro, o cangaceiro Jararaca), etc.

Pergunta 17: Quais as personagens mais recorrentes no cordel?

Resposta: São eles: o cangaceiro Lampião, o padre Cícero, João Grilo, Seu Lunga, o Diabo, Antônio Conselheiro, Luiz Gonzaga, etc.

Pergunta 18: Por que é importante estudar cordéis nas escolas?

Resposta: entre os benefícios que a inserção do cordel nas escolas traz, podem ser citados:

- O cordel trata de elementos de nossa cultura, ou seja, permite o trabalho com questões ligadas a nossa identidade cultural;
- O cordel traz o registro de uma variante linguística, a qual se vincula com a oralidade;
- O cordel informa, pois pode tratar de qualquer tema, independentemente da disciplina (Matemática, Português, Física, etc.);
- O cordel exercita a criatividade, pois se trata de uma obra estética;
- O cordel, enquanto obra “exemplar” (como a fábula, o apólogo, etc.), trata de valores morais;
- Por fim, mas não menos importante, o cordel é divertido, promovendo o exercício da ludicidade em sala de aula.

Considerações finais

O cordel contém ciência,
Matemática, astrologia,
Noções de física, gramática,
de história e geografia.
Em linguagem popular,
o cordel pode narrar
Tudo isso em poesia.

Arievaldo Viana

A relação entre o cordel e as instituições de ensino vive um novo tempo: depois de décadas sendo excluída das escolas, a literatura popular é cada vez mais lida pelos alunos e cada vez mais trabalhada pelos professores enquanto instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem. Nas universidades, multiplicam-se os grupos de estudos sobre o gênero, congressos discutem

as potencialidades do cordel, pesquisas acadêmicas se voltam para a análise da riqueza das obras do povo.

Em sintonia com esses novos tempos, os integrantes do Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana compreendem a necessidade de manter sempre avivado intercâmbio com os mestres com vistas contribuir com a consolidação desse cenário. Assim, as visitas às escolas de ensino fundamental e médio continuarão sendo uma das ações fundamentais do grupo, visto que essa proximidade com os educandos tem-se revelado essencial tanto para a dissipação de estereótipos quanto para a disseminação de informações que evidenciam a riqueza cultural dessa importantíssima manifestação da nossa cultura – o cordel.

Referências (para saber mais)

ABREU, Márcia Azevedo de. *Cordel Português/Folhetos Nordestinos: Confrontos – um Estudo Histórico Comparativo*. Tese de Doutorado em Letras. Campinas, SP: UNICAMP/ Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, 1993.

_____. *Histórias de Cordéis e Folhetos*. Campinas, SP: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ALMEIDA, Átila Augusto F. de et ALVES SOBRINHO, José. *Dicionário Biobibliográfico de Repentistas e Poetas de Bancada*. João Pessoa: Universitária; Campina Grande: Centro de Ciências e Tecnologia, 1978.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. *Folhetos: a Literatura de Cordel no Nordeste Brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Letras. São Paulo: USP/ Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1979.

ARANTES, Antonio Augusto. *O Trabalho e a Fala*. Estudo Antropológico sobre os Folhetos de Cordel. Campinas, SP: Kairós/FUNCAMP, 1982.

BAROJA, Julio Caro. *Ensayo sobre la Literatura de Cordel*. Madrid: Revista de Occidente, 1959.

BATISTA, Sebastião Nunes. *Antologia da Literatura de Cordel*. Natal/RN: Fundação José Augusto, 1977.

_____. Resumo Biográfico. In: *Bibliografia Prévia de Leandro Gomes de Barros*. Rio de Janeiro: MEC/Biblioteca Nacional, 1971. (Rodolfo Garcia).

CAMPOS, Renato Cordeiro. *Ideologia dos Poetas Populares do Nordeste*. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; MEC / FUNARTE, 1977.

CARVALHO, Gilmar de. Cordão, Cordel, Coração. In: *Cult*: Revista Brasileira de Literatura. São Paulo: Lemos, n. 54, Janeiro/2002, p. 44-49.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Cinco Livros do Povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

_____. *Contos Tradicionais do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Global, 2000.

_____. *Literatura Oral no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1984a.

_____. *Vaqueiros e Cantadores*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1984b.

CAVIGNAC, Julie. *A Literatura de Cordel no Nordeste do Brasil*: da História Escrita ao Relato Oral. Natal: UFRN, 2006.

CURRAN, Mark Joseph. *A Literatura de Cordel*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1973.

_____. *História do Brasil em Cordel*. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. *Jorge Amado e a Literatura de Cordel*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1981.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: Leitores e Ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Jornal *A República*, edição de 21 de novembro de 1895.

KUNZ, Martine. *Cordel, a Voz do Verso*. Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 2001. (Outras Histórias, 6).

LESSA, Orígenes e SILVA, Vera Lúcia Luna da. *O Cordel e os Desmantelos do Mundo*. Rio de Janeiro, FCRB, 1983.

LOPES, Ribamar (Org.). *Literatura de Cordel: Antologia*. 2. ed. revista. Fortaleza: BNB, 1983.

LUNA E SILVA, Vera Lúcia de. Primórdios da literatura de Cordel no Brasil: um Folheto de 1865. In: *Graphos*. João Pessoa, Vol. 12, n.º2, dez./2010, p. 74-80.

LUYTEN, Joseph Maria. *A Notícia na Literatura de Cordel*. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

_____. *O que é Literatura de Cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros Passos, 317).

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O Cordel no Cotidiano Escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MEDEIROS, Irani (Org.). *No Reino da Poesia Sertaneja: Antologia de Leandro Gomes de Barros*. João Pessoa: Ideia, 2002.

MEYER, Marlyse. *Autores do Cordel: Seleção de Textos e Estudo Crítico por Marlyse Meyer*. São Paulo: Abril, 1980.

NOGUEIRA, Carlos. *O Essencial sobre a Literatura de Cordel Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2004.

NORI, Maria Elizabeth Corrêa et VASCONCELOS, Paulo Alexandre. *O Cordel em São Paulo: Texto e Ilustração*. São Paulo: CCSP, 1985.

OLIVEIRA, Carlos Jorge Dantas de. *A Formação da Literatura de Cordel Brasileira*. Tese de Doutorado, Universidade de Santiago de Compostela, 2011. mimeo.

QUEIROZ, Doralice Alves de. *Mulheres Cordelistas: Percepções do Universo Feminino na Literatura de Cordel*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2006, mimeo.

ROMERO, Sílvio. *Estudos sobre Poesia Popular no Brasil*. 2. ed. Petrópolis, RJ, 1977. (O original é de 1879).

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. *Em Demanda da Poética Popular*. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. *Memória das Vozes: Cantoria, Romanceiro & Cordel*. Salvador, BA: Secretaria de Cultura e Turismo/Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SILVA, Gonçalo Ferreira da et al. *Dicionário Brasileiro da Literatura de Cordel*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Cordel, 2005.

SLATER, Candace. *A Vida no Barbante: a Literatura de Cordel no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

SOUSA, Francinete Fernandes de. *A Mulher Negra Mapeada: Trajeto do Imaginário Popular nos Folhetos de Cordel*. Tese de doutorado, UFPB, 2009, mimeo.

SOUZA, Liêdo Maranhão de. *Classificação Popular da Literatura de Cordel*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. *O Folheto Popular: sua Capa e seus Ilustradores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1981.

TAVARES JUNIOR, Luiz. *O Mito na Literatura de Cordel*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

TERRA, Ruth. *Memórias de Lutas: a Literatura de Folhetos no Nordeste (1893-1930)*. São Paulo: Global, 1983.

VIANA, Arievaldo. *Leandro Gomes de Barros: Vida e Obra*. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2015.

UNIVERSAL COM COR LOCAL: ADAPTAÇÕES EM LEANDRO GOMES DE BARROS

Francisco Paiva das Neves

Introdução

A adaptação de obras literárias pelos cordelistas brasileiros praticamente se confunde com as origens do cordel em nosso país. Confirma Câmara Cascudo, autor que, na obra *Os cinco livros do povo* (1953), demonstra que nossos autores populares recorreram a obras bastante antigas e muito conhecidas pelos leitores europeus como ponto de partida de criação de versões para a literatura de folhetos, como *Donzela Teodora*, *Roberto do Diabo*, *Princesa Magalona*, *Imperatriz Porcina* e *João de Calais*. Duas delas, a propósito, foram vertidas para o cordel por Leandro: *Donzela Teodora* (Cf. BARROS, s.d.-01) e *Roberto Diabo* (Ver BARROS, s.d.-09)

Logicamente que, como ocorre em todo processo de adaptação de obras literárias, os cordelistas efetuaram alterações nas obras originais. Para além das mudanças previsíveis exigidas pela transposição de um contexto para outro de uma dada obra, Márcia Abreu (2004, p. 200-201) explica como as especificidades do cordel impõem a necessidade de outras mudanças na obra original com o fim de ajustá-la às características do cordel enquanto gênero literário.

As alterações nas obras originais explicitadas por Márcia Abreu vêm sendo empregadas pelos cordelistas que adaptam obras eruditas (ou mesmo populares) para o enredo da literatura de folhetos desde os pioneiros que fizeram transposições de obras já conhecidas para o

cordel. Muitas delas, como veremos a seguir, marcaram a produção de Leandro Gomes de Barros, autor pioneiro que soube ajustá-las à realidade de seus leitores, ou seja, a um novo contexto linguístico, literário e cultural.

Diálogo com obras populares estrangeiras

No que diz respeito ao diálogo que a obra poética de Leandro fraqueia com a produção ficcional chancelada por sucessivas gerações de leitores, independente da classe social destes e de tais obras serem eruditas ou não, importa dar destaque em primeiro lugar às constantes visitas (e revisitas) do poeta às obra de caráter mais popular.

Uma obra popular de renome que Leandro revisita é *História do imperador Carlos Magno e os doze pares de França*. Inspirado nesse romance de cavalaria francês de autor anônimo (embora atribuído em algumas edições a Nicolás de Piamonte) é o folheto “A batalha de Oliveiros com Ferrabraz” (Cf. BARROS, s.d.-01), narrativa que, como a célebre canção de gesta *Chanson du Roland*, se fixa em apenas alguns dos personagens da obra original, a saber, um dos doze pares de França.

Nessa obra de Leandro, o elemento fantástico (expresso pelo miraculoso bálsamo curador) não desvia a clara intenção, preservada da obra original, de exaltar a grandeza da religião cristã, em detrimento da fé muçulmana. Nessa perspectiva, é emblemático o fecho do cordel, em que Ferrabraz termina por se converter à fé cristã.

Quase sempre, Leandro se preocupou em trazer a obra adaptada para o contexto do leitor (e/ou ouvinte) dos cordéis nordestinos, imprimindo a cor local ao que se tornou universal pela tradição. Tal movimento, aliás, se evidencia claramente em outra obra de Leandro que, elenca-

da ao lado da *Donzela Teodora* nos *Cinco livros do povo* por Câmara Cascudo, também veio a ser adaptada por Leandro Gomes de Barros, embora alguns pesquisadores (entre os quais Câmara Cascudo) atribuam essa adaptação a João Martins de Athayde: a saga de *Roberto do Diabo*.

Oriunda, segundo Câmara Cascudo (1953, p. 171), de três fontes distintas (um lai bretão e duas obras normandas – uma narrativa histórica e um romance), a saga de Roberto do Diabo entrou em vernáculo na primeira metade do século XVIII, embora a edição que deu origem às versões brasileiras tenha sido a de 1732. Leandro pode ter conhecido a história tanto em prosa quanto em verso, pois também correram em Portugal e Brasil, principalmente em quadras, versões poéticas da estória nos séculos XIX e XX. (Cf. CASCUDO, 1953, p. 173).

O folclorista potiguar assinala alterações no cordel, as quais atendem de perto o interesse de Leandro de tornar mais compreensível ao seu leitor e ouvinte, muitos deles analfabetos ou semialfabetizados, o enredo situado em contexto absolutamente distinto do Nordeste. Nessa perspectiva, compreende-se o aparente equívoco do bardo, que descreve o medieval Roberto do Diabo como um cangaceiro:

Juntaram-se os príncipes todos,/ Nacional e estrangeiro./
Mandaram char Roberto,/ O bandido cangaceiro./
Deram a ele um bom cavalo,/ Gordo, possante, ligeiro. (BARROS, on-line, s.d.-09)

Esse expediente, aliás, foi empregado por Leandro pelo menos mais uma vez, como se vê na terceira estrofe do folheto “A confissão de Antônio Silvino”, no qual o autor antecipa o célebre Zé Limeira na criação de versos marcados pelo *non sense*:

E a Escritura nos diz:/ Dimas foi um quadri-
lheiro,/ Madalena namorava,/ São Paulo foi
cangaceiro.../ Todos foram perdoados/ Graças
ao manso Cordeiro. (BARROS, *on-line*, s.d.-02)

Vê-se, assim, que o aparente anacronismo advém do esforço do bardo de Pombal em ajustar contextos distantes da realidade nordestina ao entorno sociocultural de seus leitores, possibilitando, assim, uma melhor compreensão dos textos.

As referências literárias portuguesas

A Península Ibérica, e mais propriamente Portugal, teve papel de destaque como referência para os pioneiros do cordel no Brasil. Daquela parte do Velho Mundo vieram as primeiras obras, acompanhando os que aqui chegaram a bordo de caravelas que desafiavam a fúria e a imensidão dos mares. Por essa razão, não surpreende que Leandro Gomes de Barros tenha sido influenciado por alguns dos expoentes da literatura lusa, trazendo para sua poesia elementos importados através da leitura dessas obras.

Um primeiro paralelo que se pode apontar entre a poesia de Leandro e obras portuguesas gravita em torno da figura do dramaturgo Gil Vicente (1465?-1537?), fundador do teatro popular em Portugal, o qual serviu de fonte para autores como Ariano Suassuna. O ponto de contato entre as obras vicentinas e leandrinas vai desde o uso do humor como forma de efetuar uma crítica dos costumes até o uso de personagens-tipo, ou seja, que representam classes sociais. Pode-se apontar ainda o caráter moralizante (mas não moralista!) que preside as obras dos dois autores, nas quais é frequente, por exemplo, a recorrência a figuras bíblicas ou alegóricas para melhor evidenciar os

problemas terrenos. Nesse pormenor, um cordel interessante a ser destacado é o folheto “O imposto e a fome”, que se abre da seguinte forma:

O imposto disse à fome:/ – Colega, vamos andar,/ Vamos ver pobre gemer/ E o rico se queixar?/ A tarde está suculenta,/ O governo nos sustenta,/ Nós podemos passear.

Disse a fome: – Eu estou triste/ Que nem sei o que lhe diga./ Este novo presidente,/ Vôtes! Credo! Eu dou-lhe figa!/ Este Hermes da Fonseca/ Jurou acabar a seca,/ Vai tudo encher a barriga.

Disse o imposto: – Colega,/ O governo é uma brasa./ O imposto, onde chegar,/ Até o fogo se arrasa./ Não fica eixo com cunha,/ Não fica gato com unha,/ Não fica um pinto com asa. (BARROS, *on-line*, s.d.-07)

Como se observa, o processo de personificação de elementos abstratos, ou prosopopeia, configura-se claramente em uma estratégia de aprimorar a crítica social, não faltando inclusive a ironia em torno da figura de Hermes da Fonseca, que governou o país entre 1910 e 1914: a fome teme atravessar dias difíceis, com a decisão do presidente em combater a seca; o imposto, no entanto, logo intervém, sugerindo que o que deve vir é o aumento da taxaço junto aos brasileiros e, com ele, o aumento da pobreza. Trata-se, portanto, do uso da alegoria, muitas vezes com o emprego dos trocadilhos, com o fim de alcançar a máxima latina “rindo, castiga-se os costumes” (*ridendo castigat mores*), bastante comum nas peças de Gil Vicente, como se vê no trecho a seguir da entremez *Todo-o-Mundo e Ninguém*, obra na qual os nomes dos protagonistas serve de mote ao gracejo produzido pelas afirmações de Belzebu ao seu assessor Dinato:

Ninguém: Que andas tu aí buscando?

Todo o Mundo: Mil cousas ando a buscar:/ delas não posso achar,/ porém ando porfiando/ por quão bom é porfiar.

Ninguém: Como hás nome, cavaleiro?

Todo o Mundo: Eu hei nome **Todo o Mundo**/ e meu tempo todo inteiro/ sempre é buscar dinheiro/ e sempre nisto me fundo.

Ninguém: Eu hei nome Ninguém,/ e busco a consciência.

Belzebu: Esta é boa experiência:/ Dinato, escreve isto bem.

Dinato: Que escreverei, companheiro?

Belzebu: Que ninguém busca consciência/ e todo o mundo dinheiro.

(VICENTE, *on-line*. A atualização da grafia é nossa)

Da mesma forma como se dá para com Gil Vicente, também Leandro Gomes de Barros mantém um interessante diálogo com outra figura grandiosa da literatura portuguesa: Luís Vaz de Camões (1524-1580). O ponto de contato entre os dois fica mais claro a partir do folheto “O mundo às avessas”, no qual, logo na abertura, fica explicitado o argumento que sustenta toda a obra: o mundo mudou de tal forma, que tudo acabou ficando ao contrário:

O mundo era uma obra/ Que não faltava uma peça./
Tudo o que havia era bom./ Porque tudo assim confessa./
Foram ver se endireitavam,/ Ficou assim às avessas. (BARROS, *on-line*, s.d.-08)

Essa ideia motriz, como se pode perceber, acha-se estreitamente relacionada com uma das marcas da lírica camonianana: a tese do desconcerto do mundo, que, calcada no idealismo de Platão, percebe o mundo como um lugar

em que os bons são punidos e os maus premiados. É o que se observa, entre outros poemas de Camões, em “Os bons vi sempre passar”:

Os bons vi sempre passar/ No Mundo graves tormentos;/ E para mais me espantar,/ Os maus vi sempre nadar/ Em mar de contentamentos.

Cuidando alcançar assim/ O bem tão mal ordenado,/ Fui mau, mas fui castigado./ Assim que, só pera mim,/ Anda o Mundo concertado. (CAMÕES, 1998, p. 110)

Voltando ao folheto de Leandro Gomes de Barros, observa-se o mesmo pasmo do narrador camoniano no seguinte trecho, em que a voz poética do cordel “O mundo às avessas” se surpreende ante o castigo que é dado a quem vem a encontrar um ladrão, ao passo que este termina por ficar impune. Dessa forma, o eu-lírico do poema de Leandro não espera outra coisa dos dias que virão, a não ser a absoluta inversão das coisas:

Dizem que na Paraíba/ Muitos casos foram dados,/ Os criminosos nas vilas/ Têm prendido soldados./ Com pouco, selam-se os homens,/ E cavalos andam montados.

(...)

Só nos falta ver agora/ O crime na inocência,/ Boas obras do diabo/ E cego com paciência,/ Um padre sem interesse,/ Velho sem experiência. (BARROS, *on-line*, s.d.-08)

Outro diálogo que Leandro mantém com um dos maiores autores da Língua portuguesa de todos os tempos é com Manuel Maria de Barbosa l'Hedois du Bocage (1765-1805). O diálogo com Bocage, cuja trajetória em muito ponto se toca com alguns do amarelinhos de Leandro, se evi-

dência mais claramente a partir da forma como o bardo de Pombal se descreve:

A cabeça, um tanto grande e bem redonda,/ O nariz, afilado, um pouco grosso:/ As orelhas não são muito pequenas,/ Beiço fino e não tem quase pescoço./ Tem a fala um pouco fina, voz sem som,/ Cor branca e altura regular,/ Pouca barba, bigode fino e louro,/ Cambaleia um tanto quanto no andar./ Olhos grandes, bem azuis, têm cor do mar:/ Corpo mole, mas não é tipo esquisito./ Tem pessoas que o acham muito feio,/ Mas a mamãe, quando o viu, achou bonito! (BARROS, *apud* VIANA, 2015, p. 61)

Veja-se, agora, como o texto é em tudo semelhante a “Autorretrato”, com o qual Bocage se apresenta aos leitores:

Magro, de olhos azuis, carão moreno,/ Bem servido de pés, meão na altura,/ Triste de facha, o mesmo de figura,/ Nariz alto no meio, e não pequeno;

Incapaz de assistir num só terreno,/ Mais propenso ao furor do que à ternura;/ Bebendo em níveis mãos, por taça escura,/ De zelos infernais letal veneno;

Devoto incensador de mil deidades/ (Digo, de moças mil) num só momento,/ E somente no altar amando os frades,

Eis Bocage, em quem luz algum talento;/ Saíram dele mesmo estas verdades,/ Num dia em que se achou mais pachorrento. (BOCAGE, 1994, p. 94)¹

¹ Como informa Glauco Mattoso, o último verso do soneto apresentado era “Num dia em que se achou cagando ao vento”. A mudança, feita após a morte do poeta, passou a ser divulgada na obra *Poesias satíricas inéditas de M. M. du Bocage*, coligidas pelo professor A. M. do Couto e publicada em Lisboa, em 1840. Para acessar o texto de Glauco Mattoso, entre no [link](http://www.elsonfroes.com.br/bocage.htm) <http://www.elsonfroes.com.br/bocage.htm>

Por fim, mas não menos importante, cabe mencionar uma obra portuguesa que foi identificada com pelo menos dois folhetos de Leandro. Trata-se do livro *Palavras cínicas*, publicado por Albino Forjaz de Sampaio em 1916, e cujo narrador cínico e impertinente é identificado por Câmara Cascudo, em *Vaqueiros e cantadores*, com o protagonista do folheto *Cancão de Fogo e o seu Testamento* (Cf. BARROS, s.d. – 04), descrito pelo folclorista potiguar como uma “espécie de *Palavras Cínicas*, de Forjaz de Sampaio” (CASCUDO, 2000, p. 264).

Autores românticos brasileiros

Quando Leandro Gomes de Barros começou a publicar suas obras, em 1889, o Naturalismo e o Realismo ainda davam seus primeiros passos no Brasil, visto terem os dois movimentos se iniciado em 1881, com a publicação, respectivamente, de *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo, e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

A influência do Romantismo na obra de Leandro pode ser atestada, por exemplo, pela presença em suas narrativas de algumas figuras constantes em obras românticas, como o índio (representante da primeira fase do movimento), os amantes sofridos (representantes da segunda fase) e o escravo (figura constante na terceira fase). Em relação ao primeiro, cabe aqui destacar o folheto “História da índia Necy”, certamente uma obra calcada na figura da mítica Iracema de José de Alencar.

O cordel de Leandro guarda vários pontos de contato com o romance alencarino em foco. As duas narrativas, por exemplo, se passam em um tempo e um local próximos: ocorrem nos primeiros momentos da colonização e em um estado nordestino. Há ainda o triângulo amoroso,

em que a índia é disputada por um silvícola e um português. As nativas que protagonizam as narrativas também têm características semelhantes, incluindo a formosura fora do comum de ambas.

Iguais na formosura, as duas índias também se assemelham pela velocidade impressionante:

Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. (ALENCAR, 1997, p. 16).

E:

Também o que tem de linda/ Tem também de carniceira./ É o que pode chamar-se/ Uma cora verdadeira./ O urso é menos feroz,/ *E a onça menos ligeira.* (BARROS, *on-line*, s.d.-05) [Grifo nosso].

As semelhanças, no entanto, param por aí. E mesmo naqueles pontos em que as duas obras se aproximam, observamos diferenças quando as comparamos de forma mais minuciosa. O cordel de Leandro, por exemplo, se passa em momento anterior à trama de José de Alencar, considerando que Martins Soares Moreno, protagonista do romance, nasceu em 1586, ao passo que o folheto de Leandro se passa “Setenta anos depois/ Que o Brasil foi descoberto”, como informam os versos iniciais da obra. Nesse sentido, o cordel de Leandro se passa em momento situado entre *Iracema* e *Ubirajara*, outra obra de José de Alencar, a qual se passa em período imediatamente antes da chegada do branco em nosso país.

Outro autor romântico que Leandro revisita, este pertencente à segunda geração, é Álvares de Azevedo.

Trata-se de uma interessante versão par o cordel da obra em prosa *Uma noite na taverna*, narrativa publicada postumamente em 1855, três anos após a morte prematura do autor paulistano. Essa adaptação, publicada originalmente em 1901 e equivocadamente atribuída por alguns a João Martins de Athayde, recebeu o significativo título de “Meia-noite no cabaré”. Assim, o nome do folheto termina por resumir o movimento de aproximação (Noite/Meia-Noite) e de afastamento (Taverna/Cabaré) entre o folheto e a obra original, sintetizando uma marca do Leandro adaptador, que sempre se preocupou em trazer a obra adaptada para o seu entorno sociocultural, aqui evidenciado pela opção pelo ambiente mais popular, o cabaré, em detrimento do termo taverna, de caráter mais erudito.

Para quem possa achar forçosa a aproximação entre as duas obras, importa lembrar, de início, a “coincidência” do número de personagens que protagonizam as duas narrativas: como na obra de Álvares de Azevedo, que apresenta seis personagens principais (Solfieri, Bertram, Gennaro, Claudius Hermann, Johann e Artur), o folheto de Leandro também é protagonizado por seis pessoas, como se vê na passagem a seguir:

No cabaré, agrupados,/ Palestravam seis algozes/
Cheios de gestos ferozes,/ Todos seis embriagados./
O mocho, pelos telhados,/ Soltava o canto de dor/
Daquela noite de horror,/ De tristeza e solidão./
Oh! Noite de maldição,/ Hora de negro pavor.
(BARROS, *on-line*, s.d.-06)

Há que se ressaltar, porém, duas diferenças fundamentais entre os dois grupos de personagens: enquanto na obra de Álvares de Azevedo todos são denominados e todos são do sexo masculino, no folheto de Leandro as personagens não têm nome, sendo apresentados de acor-

do com suas ocupações (ébrio, ladrão, assassino, jogador, prostituta e trovador) e contando no grupo a presença de uma mulher.

Para além dessa diferença, cabe ressaltar a preocupação de Leandro em recompor todo o ambiente de degradação e soturnidade que marca a obra do autor romântico. No trecho apresentado, a propósito, já se vislumbram termos que são empregados para reforçar o clima lúgubre, desiludido e grotesco da obra do paulistano, a saber: o mocho (animal ligado à morte), canto de dor, noite de horror, tristeza, solidão, maldição e negro pavor. A esses termos, se ligam um grande número de outras palavras e expressões afins, entre as quais, citamos: silêncio sepulcral, orgia, corrupção, negra tortura, vingança, ódio, crime fatal, sombria, funérea, vida condenada, raios frios da lua, morte, antro infernal, triste visão, desventura, vida amargurada, sofrimentos, tormentos, vício destruidor, mal, vileza e miséria fatal. Ademais, tal como o mocho já citado, outros animais ligados ao grotesco aparecem ao longo do cordel, como o lobo, o corvo, o chacal e o “negro abutre da dor”.

A despeito das muitas semelhanças entre as duas obras, importa destacar que o fecho das duas obras se distingue: enquanto a narrativa de Álvares de Azevedo se conclui sem qualquer “lição de moral”, deixando que o leitor interprete o que no texto de pendor simbolista é vago e não conclusivo, o folheto de Leandro, como é próprio das obras exemplares, traz-nos o arremate de um narrador que não hesita em fazer, a partir do julgamento da vida pregressa dos que estavam no cabaré, a apologia do trabalho e da vida sem vícios:

O trabalho é o salvador/ Dos maiores sofrimentos,/ Acalma nossos tormentos,/ Suaviza a nossa dor./ O homem trabalhador/ Sempre vive sossegado;/ Com

o lar abençoado,/ Não passa necessidade,/ Nem vive na crueldade/ De andar desmoralizado.

Esmague-se a crueldade/ Do vício destruidor,/ O negro abutre da dor/ Que faz a mendicidade./ Surja entre a humanidade/ O trabalho colossal,/ Esmagando o nosso mal,/ Distribuindo a grandeza,/ Carbonizando a vileza,/ Mãe da miséria fatal. (BARROS, *on-line*, s.d.-06)

A inclusão desse “fecho áureo” revela mais uma vez a tendência de Leandro Gomes de Barros de ajustar sempre a obra que escolhia para adaptar ao contexto, seja este o do leitor, seja este o do gênero literário do qual foi mestre. Nesse sentido, enquanto obra exemplar, pedia o cor-dei dessa intervenção do narrador, num movimento que se vale da análise da vida das personagens como exemplo de vida a ser tirado pelos leitores.

Considerações finais

Leandro Gomes de Barros foi considerado o pai da literatura de cordel não apenas por ter sido o primeiro poeta popular a viver exclusivamente de sua criação literária ou por ter sido o primeiro a manter uma produção consistente e prolífica. Tampouco foi o primeiro a publicar cordéis em nosso país: antes dele, autores como João Sant’anna de Maria (1827-1883?) e Silvino de Pirauá (1848-1913) já havia publicado narrativas em versos. O merecido título tem a ver, sobretudo, com a qualidade de sua obra e pela sua prodigiosa imaginação: ao lado do perfeito domínio dos elementos estruturais do cordel (rima, métrica e oração), Leandro conseguiu criar enredos fantásticos, mostrando-se hábil nos mais variados gêneros da literatura de folhetos, tendo versado com desenvoltura sobre

os mais variados assuntos, sempre de modo criativo e gracioso.

A mente criativa de Leandro o coloca à frente de outros grandes cordelistas, sejam eles contemporâneos ao poeta, sejam pertencentes a gerações que o precederam. Por outro lado, esse pendor para a criação fez com que sua obra, que reúne cerca de mil poemas distribuídos em mais de seiscentos folhetos, reunisse proporcionalmente menos adaptações de obras que a que observamos em autores que produziram bem menos que ele. Em João Martins de Athayde (1880-1959), por exemplo, identifica-se imediatamente várias versões de obras literárias ou filmes, como os folhetos “O estudante que se vendeu ao Diabo” (baseado no filme *O estudante de Praga*, que foi, por sua vez, inspirado no conto “William Wilson”, de Edgar Allan Poe), “O prisioneiro do castelo da rocha negra” (adaptação de *O prisioneiro de Zenda*, romance do inglês Anthony Hope), “O romance de um sentenciado” (adaptação de *O conde de Monte Cristo*, romance do francês Alexandre Dumas, Pai), “O segredo da princesa” (que contém cenas que remetem claramente ao filme *Luzes da Cidade*, de Charles Chaplin), “A filha das selvas” (inspirado nas histórias de Tarzan, de Edgar Rice Burroughs) e “Amor de perdição” (adaptação do romance homônimo do português Camilo Castelo Branco).

Assim, ratificando a condição de Leandro como um leitor de obras eruditas, analisamos neste estudo alguns dos textos aos quais o bardo recorreu para a composição de alguns de seus folhetos. Nessa perspectiva, com o foco no Leandro enquanto adaptador de clássicos da literatura, demonstramos como o autor procurou sempre recontextualizar as obras que adaptou, esmerando-se em ajustá-las ao seu entorno cultural e social.

Referências

ABREU, Márcia Azevedo de. Então se forma a História Bonita: Relações entre Folhetos de Cordel e Literatura Erudita. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 22, jul./dez. 2004, p. 199-218.

ALENCAR, José de. *Iracema*. 32. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Bom Livro).

AZEVEDO, Álvares. *Noite na Taverna*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997. (Biblioteca Folha, 13)

BARROS, Leandro Gomes de. *A Batalha de Oliveiros com Ferrabraz*. On-line, s.d.-01, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RuiCordel/158>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. *A Confissão de Antônio Silvino*. On-line, s.d.-02, disponível em: <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/123456789/1898>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. *A História da Donzela Teodora*. On-line, s.d.-03, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RuiCordel/1448>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. *A Vida de Cancão de Fogo e o seu Testamento*. On-line, s.d.-04, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RuiCordel/1976>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. Autorretrato de Leandro Gomes de Barros. Apud: VIANA, Arievaldo. *Leandro Gomes de Barros: Vida e Obra*. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2015. p. 61.

_____. *História da Índia Necy*. On-line, s.d.-05, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RuiCordel/1685>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. *Meia-noite no Cabaré*. On-line, s.d.-06, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RuiCordel/1927>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. *O Imposto e a Fome. On-line*, s.d.-07, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RuiCordel/973>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. *O Mundo às Avessas. On-line*, s.d.-08, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RuiCordel/1290>> Acesso em 10 maio de 2020.

_____. *Roberto do Diabo. On-line*, s.d.-09, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/CordelFCRB/17592>> Acesso em 10 maio de 2020.

BOCAGE, Manuel Maria de Barbosa l'Hedois du. Poema "Autorretrato". In: _____. *Sonetos e outros Poemas*. São Paulo: FTD, 1994, p. 94. (Grandes Leituras)

CAMÕES, Luiz Vaz de. Poema "Os Bons vi sempre passar". In: _____. *Para tão Longo Amor tão Curta Vida: Sonetos e outras Rimas*. São Paulo: FTD, 1998, p. 94.

CASCUDO, Câmara. *Os Cinco Livros do Povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

_____. *Vaqueiros e Cantadores*. São Paulo: Ediouro, 2000.

MATTOSO, Glauco. *Bocage, o Desbocado; Bocage, o Desbancado*. Texto on-line, disponível em: <<http://www.elsonfroes.com.br/bocage.htm>> Acesso em 10 maio de 2020.

SAMPAIO, Albino Forjaz de. *Palavras Cínicas*. Versão eletrônica da obra disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/1389286.pdf>> Acesso em 10 maio de 2020.

VICENTE, Gil. Todo-o-Mundo e Ninguém. In: _____. *Auto da Lusitânia*. Versão eletrônica da peça disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Pecas/Textos_GV/lusitania.pdf> Acesso em 10 maio de 2020.

ANÁLISE LITERÁRIA DO CORDEL *A LAMENTÁVEL MORTE DO SANTO PAPA PAULO VI*, DE JOSÉ FRANCISCO SOARES, O “POETA-REPÓRTER”

Mikeias Cardoso dos Santos
Mirlene Sampaio Pereira

Introdução

O presente estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2019.1 no Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA, com o título *A literatura de cordel e o gênero jornalístico na perspectiva da linguagem escrita*.

Como sabemos, a literatura de cordel discorre sobre variados assuntos e temas sociais que representam as lutas e conquistas da classe proletária. Os poemas de cordel são escritos de forma cômica e com uma intenção de crítica social, assim, divulgando os problemas sociais, tais como saúde, política, moradia, segurança, educação e outras temáticas que são pertinentes socialmente.

Partindo dessas premissas, esta pesquisa objetiva analisar o folheto *A lamentável morte do santo Papa Paulo VI* (1978), de José Francisco Soares “Poeta-repórter”, tendo como foco o diálogo que o autor estabelece com a História e o Jornalismo. A natureza do trabalho é de cunho bibliográfico e conta com a análise do folheto de cordel *A lamentável morte do santo Papa Paulo VI*, de José Francisco Soares “Poeta-repórter”, dando enfoque nos quesitos, como: a vida e obra do referido poeta popular e aos fragmentos dos versos que comprovam a notícia narrada. O aporte veio de várias referências de estudiosos e teóricos que di-

vulgam a literatura de cordel, como: Galvão (2001); Luyten (1992); Meyer (1980), entre outros.

Apontamentos breves sobre a literatura de cordel

Desde o século XV, já se identificam na Alemanha determinados tipos de textos populares que, em vários aspectos, lembram o nosso cordel, como destaca Veríssimo de Melo (1982, p. 11). Não obstante, é apenas a partir do século XVII que se tem notícias dos primeiros cordéis em Portugal. No Brasil, é somente a partir da segunda metade do século XIX que o cordel se estabelece, apresentando adaptações de forma e temáticas características do povo nordestino, região de maior contingente de imigrantes portugueses, colonizadores e viajantes. (Cf. LUNA E SILVA, 2010)

Durante o período colonial, os escritos vinham na bagagem dos cronistas juntamente com os padres da Companhia de Jesus para o estado da Bahia, que era a capital do país à época. Posteriormente a isso, chegam a Recife, que então congregava a maior parte das tipografias, uma leva de autores que seriam fundamentais para a afirmação do cordel no Nordeste brasileiro. Entre eles, estava Leandro Gomes de Barros, o qual, pela qualidade estética de suas obras e por ter sido o primeiro a viver exclusivamente da publicação de cordéis, veio a ser merecidamente denominado como “pai do cordel”.

Há relatos de que, em Portugal, a população de menor poder aquisitivo era informada das notícias por meio dos versos de cordel, os quais noticiavam os acontecimentos de interesse público. Isso se devia ao fato de que, naquele período, o jornal era quase inacessível para a classe menos favorecida, o que se unia ao analfabetismo

galopante. Por isso, os jornais escritos tinham uma tiragem restrita. Em virtude disso, antes mesmo da notícia ser lançada no jornal, o assunto era divulgado nos versos de cordel.

Um dos compromissos desta literatura, cabe destacar, é pensar nos fatos do cotidiano das pessoas, apresentados numa linguagem de fácil compreensão e entendimento, sempre mostrando, de maneira engraçada. Em confluência com todos esses elementos, podemos afirmar que a literatura de cordel tem o poder de entretenimento e de informação, tal como o jornal.

No Brasil, o cordel tem noticiado vários assuntos como: saúde pública, meio ambiente, racismo, violência, histórias de cangaceiros, histórias de amor, de donzelas. Além disso, é válido ressaltar que no cordel o viés do romântico é presente, assim como os fatos políticos do nosso país – que se transformam em matéria para os autores do gênero em questão. Em se tratando do assunto política, é possível observar a presença de alguns ex-presidentes que se destacam nesta literatura como: Luís Inácio Lula da Silva, Getúlio Vargas, Castelo Branco, Tancredo Neves, entre outros nomes.

Os cordéis noticiosos compõem a chamada poesia circunstancial. Nesse processo, o poeta que se dedica a esse tipo de poesia ganha o epíteto de poeta-repórter. Nesse aspecto, cabe lembrar que o poeta cordelista brasileiro mais antigo de que se tem notícia, o potiguar Santaninha (1827-1883?) se enquadrava nessa classificação (Cf. VIANA; LIMA, 2017). Esses poetas-repórteres, assim, desempenhavam um papel importantíssimo de utilidade pública através da literatura de cordel.

Segundo Galvão (2001), como veiculação de notícias no cordel, objeto de nosso projeto de pesquisa, convém

apresentar como ocorre esse entrecruzamento de gêneros. A notícia na literatura de cordel é transmitida pelos poetas-repórteres que viviam e transmitiam os acontecimentos de povoado em povoado, possibilitando o acesso mais amplo à informação, visto que, as pessoas que tinham acesso às informações eram os mais favorecidos.

Pode-se afirmar que o cordel por muito tempo possuía a missão de informar às pessoas sobre os acontecimentos pertinentes à sociedade da época, essa literatura supria a necessidade das pessoas pobres que não possuíam em sua casa uma TV ou mesmo um rádio transmissor para terem acesso à informação, assim sendo, quase tudo que era notícia virava cordel. Os folhetos tinham essa tarefa de comunicar a população.

A literatura de cordel tem a sua grande contribuição na vida pulsante da sociedade, em especial, no caso do ensino, pois os pais compravam cordel para seus filhos começarem a sua vida leitora ao ponto de expandirem o conhecimento para fora dela, dessa maneira, promovendo a divulgação de acontecimentos de grande repercussão nacional e internacional: a religião, fatos sociais, histórias de amor, as chamadas novelas de cavalarias, romances de donzelas e outras aventuras, tudo isso que ainda alimentam o imaginário e conseguem prender a atenção das pessoas de variados grupos e níveis culturais. Os singelos versos de cordel mergulham nos grandes feitos heroicos e históricos, marcando toda uma geração de leitores e ouvintes, sendo passada de geração a geração pelos cantadores, repentistas, violeiros e cordelistas que são os grandes representantes dessa literatura-arte.

A divulgação dessa literatura se dá para todos os públicos, de leitores e ouvintes, levando o mundo a conhecer grandes feitos que a memória popular conservou ao longo

dos anos e colaborando para a sociedade – das camadas inferiores à elite, todos usufruem dessa literatura para se informar e até mesmo para o entretenimento.

Quando se fala em cordel, não se pode deixar de lado outra arte que também é importante ser destacada, a chamada Xilogravura, a qual ajuda na apresentação do cordel. Essa arte é responsável pela identidade do folheto. Em suma, para ser mais direto com ela, salientamos que os cordelistas criam tais artes para enfeitar as capas, dando maior visualidade.

A literatura de cordel é um campo vasto, uma literatura que seus estudos não se esgotam, isso decorre do fato deles apresentarem várias temáticas tão importantes para estudos acadêmicos vindouros. O viés da monografia, cuja a qual é retirada esse recorte, é apresentar as notícias que os *poetas-repórteres* divulgaram, não somente no sertão brasileiro, mas por todo o Brasil e mundo. Os poetas cordelistas escreviam e com o maior sacrifício publicavam seus folhetos para informar, com o intuito de não deixar a sociedade que era marginalizada à parte dos acontecimentos do cotidiano da população, uma vez que necessitavam de informações verídicas, verossímeis, e os poetas detinham desse respaldo por parte de quem adquiriam os folhetos de cordel.

O cordel é cultura popular nordestina que será cada vez mais difundida tanto na sociedade não letrada, quanto na acadêmica, pois podemos ver a importância que esta cultura possui no meio cultural e científico, com a criação de trabalhos acadêmicos, saraus de poesias, festivais, estes que dão mais visibilidade a essa cultura. Além do interesse da academia, seria importante que fosse estudada pelos nossos jovens, haja vista que sua inserção poderia fazer parte do currículo escolar da Educação Básica – como pro-

posta de uma disciplina a fim de reforçar essa cultura que vem sendo transmitida de geração para geração.

O cordel *A Lamentável Morte do Santo Papa Paulo VI*

Antes da análise do cordel é conveniente falar um pouco sobre o poeta José Francisco Soares, conhecido por “Poeta-repórter”, considerado o maior nessa modalidade de produção popular.

José Soares nasceu em Campina Grande - PB, em 1914 e veio a falecer em Timbaúba-PE, em 1981. Ele escreveu os seguintes folhetos de caráter jornalístico que vão do futebol até os de crimes, sendo um dos autores de maior sucesso e vendagem. Como destaca Luyten (1992, p. 104-105), uma das principais características de Soares era a rapidez em divulgar as notícias. A par disso, a forma como ele descrevia os fatos contribuía decisivamente para a sua popularidade, como atesta a grande tiragem de suas obras, a saber: *A Morte do Bispo de Garanhuns* (108 mil exemplares), *O assassinato de Kennedy* (60 mil exemplares), *A Morte de Alcides* (52 mil exemplares), *O Crime do Kilômetro 78* (45 mil exemplares), *O Tarado de Moreno* (40 mil exemplares), *A Morte de JK* (40 mil exemplares), *A Morte de Evaldo Braga* (40 mil exemplares), *A Perna Cabelluda* (37 mil exemplares), *Santa Cruz Penta Campeão* (32 mil exemplares), *O Homem que deu à luz* (30 mil exemplares), *A Velha debaixo da cama* (24 mil exemplares) e o *Divórcio no Brasil* (22 mil exemplares).

Em relação ao cordel *A Lamentável Morte do Santo Papa Paulo VI*, objeto de análise desta pesquisa, cabe informar que foi publicado em 1978. O poema foi escrito em sextilha, sendo composto por vinte e oito estrofes, totalizando oito páginas. A obra, como anuncia o título, discorre

sobre a notícia da morte do Papa Paulo VI, esta que, historicamente, comoveu o Brasil e o mundo. Por meio dos versos rimados, o poeta popular Zé Soares divulga as causas e a comoção da morte do líder da igreja católica pelo viés literário da arte popular nordestina, cuja a qual aqui se apresenta.

Já na abertura do texto, José Soares anuncia o clima de tristeza que tomou conta de todos com a morte do Pontífice:

O dia 6 de Agosto
amanheceu diferente
uma nuvem cor de rosa
cobria o sol nascente
uma coruja agoureira
piava constantemente.
(...)
As abelhas revoavam
por cima do Coliseu
querendo talvez contar
o caso como se deu
dizendo uma para outra
que PAULO VI, morreu. (SOARES, 1978, p. 1)

Os versos acima fazem parte de uma das notícias escritas por Soares, esta que chama a atenção do leitor por marcar a morte de uma personalidade importante. A primeira estrofe se inicia relatando o que representou o dia 06 de agosto, como diz o verso “O dia 6 de Agosto”, morre o papa Paulo VI, que segundo o poeta o dia amanheceu com uma aparência tristonha, cobria o céu e a coruja piava momentaneamente, sons melindrosos, até as abelhas produziam sons de tal forma, como se fosse sinais do céu, predestinação, prenúncios indicadores da morte do Papa naquela ocasião. Na estrofe seguinte, o trovador fala do luto e da idade alongada do papa, que abalou o mundo, e

a população do Vaticano. Em seguida, o poeta comenta o motivo da morte do Santo papa:

Teve um ataque cardíaco
e foi hospitalizado
já em estado de coma
o Papa santo prelado
porque já a muito tempo
que vivia adoentado.

Cobriu-se o Brasil de luto
entristeceu todo mundo
a cúpula do Vaticano
silenciou num segundo
eu aqui chorei bastante
tive um desgosto profundo. (SOARES, 1978, p. 2)

Segundo o poeta-repórter, o motivo que levou a morte do papa fora um ataque cardíaco, imediatamente foi hospitalizado, mas em decorrência da sua saúde fragilizada, a morte foi repentina. O ocorrido abalou o Brasil e criou-se no Vaticano um momento de silêncio, com grande comoção e pesar para os fiéis. E em respeito ao povo católico até “o programa SILVO SANTOS”, de televisão, saiu do ar para solidarizar-se com a notícia que pegou o mundo de surpresa. Vejam a grandeza do efeito da notícia.

O poeta José Soares pronuncia-se sobre outros meios de informação que eram um perigo para a Literatura de cordel, a televisão, mas de certa forma ajudaram na divulgação pelo país:

Eu sempre sustentei que a televisão e o rádio não prejudicavam o cordel. Creio que, muitas vezes, eles até ajudam. Antigamente, os poetas faziam os versos tirando os temas dos filmes que chegavam no interior e a gente ouvia falar. Agora é pela televisão, pelo rádio. Por exemplo, eu fiz uma história

sobre a Dalva de Oliveira, quando ela morreu mas, infelizmente, não pude publicar. Tá ali dentro da mala. (SOARES, *apud* LUYTEN, 1992, p. 112)

Sem dúvidas, José Soares foi um grande defensor da poesia popular, defendeu os avanços tecnológicos, pois alguns poetas temiam que esses recursos impediriam a divulgação dos folhetos de cordel pelo Brasil, por serem tecnologias de ponta e sofisticados, chegando à informação com rapidez para o sertanejo, mas para José Soares “eles até ajudavam” na publicidade da poesia popular chegar nos lares do Brasil, pode-se citar esta ajuda com os programas de violas transmitidos pelo sertão nordestino. Segue o cordel:

A Basílica de São Pedro
estava superlotada
muita gente dando ataque
ninguém entendia nada
mais tudo estava previsto
na escritura sagrada.

Foi nesse prisma tristonho
que o Papa teve fim
corações endurecidos
chorava igualmente a mim
hoje o papa está sentado
junto ao Senhor do Bonfim (SOARES, 1978, p. 3)

A população estava em peso na igreja, Basílica de São Pedro, lamentando profundamente a perda do papa, segundo o poeta tudo já estava previsto para acontecer. A comoção foi geral, pois corações endurecidos renderam-se no momento de dor, em especial até o poeta, como ele mesmo relata no cordel. Quando é levado ao cemitério fora grande a emoção, a multidão em peso com “culto, reza e oração” fizeram as últimas homenagens.

Foi num dia de domingo
 a 6 do oitavo mês
 de agosto mês do desgosto
 que o povo por sua vez
 não esquecem que o Papa
 faleceu no dia 6.

(...)

A Itália terra santa
 está coberta de luto
 o povo vive em suspense
 num silencio absoluto
 o parque santo católico
 hoje é um triste reduto. (SOARES, 1978, p. 4-5)

Essa notícia foi marco na vida do poeta, enorme saudosismo representa o dia e mês em que o papa falecera, registrado em sua memória, como também nas de outras pessoas que acompanharam de perto ou pelo folheto de cordel, um dia marcado com grande dor. O poeta-repórter faz a cobertura do evento como se estivesse em todos os lugares, reporta-se para a Itália, que está coberta de luto, a população chora o acontecido, pois até hoje “o parque santo católico” é uma referência para o tal episódio.

José Soares ficou conhecido como “poeta-repórter”. Sobre essa questão, assim afirma o pesquisador Joseph Luyten:

Este título ele o recebeu da imprensa pernambucana pela façanha de ter noticiado a morte do papa João XXIII, antes que os jornais da região o fizessem. Além disso, ele denunciou a seca do Rio São Francisco, quando nem políticos, nem técnicos, nem imprensa haviam despertado para o problema. (LUYTEN, 1992, p. 111)

Um reconhecimento mais que merecido para o poeta que tanto divulgou notícia pelo sertão, levando a informação com seriedade e rapidez para seus leitores, superando até um poderoso veículo de informação, o jornal. Com as rimas e uma linguagem popular, a população agradeceu-se. Por todo texto o poeta expõe detalhes minuciosos e fala sobre o horário exato da morte do papa:

Às vinte horas e 40
horário estrangeiro
falecia Paulo VI,
da Itália o pioneiro
14 e quarenta e cinco
No horário brasileiro.

(...)

Quase com oitenta e um ano
morreu sua santidade
a quem tínhamos grande amor
esperança e caridade
saiu do mundo dos vivos
para santa eternidade. (SOARES, 1978, p. 6-7)

O poeta informa o horário que o papa Paulo VI falecera no horário europeu e brasileiro. Com a perda papa, autoridade máxima da igreja católica fica abalado o grande escalão do Vaticano, induzindo-se a pensar numa escala sucessória da hierarquia papal. Frei Agostino e Frei Damião de Bozzano choraram muito junto com o povo italiano, causando uma comoção, estendida a toda população daquele país. O poeta posiciona-se, lembrando do grande legado deixado pelo santíssimo papa, o que pregava eram as boas novas na terra, e cumprindo sua missão retornou para a eternidade celestial.

Joseph Luyten, em seu livro *A Literatura de Cordel em São Paulo* (1981, p. 25), explica que: “Podemos dizer que

a Literatura de Cordel não é mais o “jornal do povo” nos moldes anteriores à década de 50. Ele se tornou nacional e internacionalmente conhecido nos meios eruditos”. Concorda-se com o poeta, pois o poeta cordelista verseja nos seus folhetos de acontecidos, fatos de repercussão local, nacional e mundial. O poeta não ficou somente restrito no sertão, foi-se em busca de conhecimentos pelo mundo, com o desejo de não deixar morrer o cordel.

Eu já pensei uma coisa
ninguém não prova contrário
porque essas 5 letras
nos traz um grande disvário
essa palavra de morte
sair do dicionário.

(...)

Morreu em CASTELGANDOLFO
numa casa de verão
assistido por FONTANA
seu médico de precisão
de lá o Papa partiu
para a celeste mansão. (SOARES, 1978, p. 8)

Nas três últimas estrofes, o poeta propõe uma reflexão sobre a morte, um momento tão tenebroso que todos um dia estarão mortos. O poeta popular faz uma comparação da vida como algo inevitável e passageiro, pois cedo ou mais tarde o vento virá com a morte. E, por fim, o cordelista encerra seu folheto opinando sobre o destino do papa, narrando que a vossa santidade contou com a assistência de tantos profissionais de saúde, mas não foi possível salvar sua vida, a morte é certa, no dia certo. Terminado os dias na terra voltou para a celeste mansão. Nesse pormenor, cabe destacar que Zé Soares ganhou destaque pelas altas tiragens de suas obras:

Um dos mais destacados poetas desse segmento – senão o mais destacado de todos – foi o pernambucano José Soares. Explorando até as últimas consequências e com talento invulgar esse riquíssimo filão, Jose Soares consagrou-se com as tiragens exageradas de seus folhetos. Dez mil, vinte mil, cinquenta mil exemplares vendidos, foram marcas alcançadas pelo poeta-repórter na capital pernambucana, de folhetos que registravam a morte de brasileiros ilustres. O recorde de José Soares, porém é do folheto que anunciou a morte do Presidente Juscelino Kubitschek – duzentos mil exemplares vendidos! (ROVEDO, 2009, p. 167)

Zé Soares, um poeta-repórter que escrevia de tudo um pouco, como enchentes, assassinatos, futebol, seca, entre tantos outros temas, era na política um poeta de mãos cheias, o que se tornou notável, sendo esta muito grande, pois o cordel aqui tomado para análise lhe rendeu um número substancial de vendagem, demonstrando que recebiam os folhetos de cordel e se agradavam com os temas versejados pela forma que eram descritos e por servirem como um meio de divulgação poética, pois noticiava fatos de cunho jornalístico, como foi o caso da morte do presidente, que é, inclusive, detalhada no poema *A morte de Juscelino Kubitschek*, de José Soares contido no livro *Autores de Cordel* (1980), de Marlyse Meyer:

A 24 de agosto
Getúlio Vargas morreu
a 24 de agosto
Agamenon faleceu
22 de agosto
Juscelino pereceu.

Juscelino Kubitschek
o fundador de Brasília

que hoje é considerada
a capital-maravilha
morreu de uma morte trágica
surpreendendo a família. (SOARES, *apud* MEYER, 1980, p. 83-84).

O poeta inicia falando sobre datas que marcam a morte de políticos famosos, no mês de agosto, que remetem para: Getúlio Vargas, Agamenon Magalhães e Juscelino Kubitschek, o presidente que intitula folheto de cordel em análise. Famoso por ter construído e inaugurado a mais moderna capital do país, Brasília, Juscelino Kubitschek morre, num trágico acidente que surpreendeu toda a família e ao Brasil. Segue o cordel:

Acabou-se Juscelino
estadista brasileiro
presidente do Brasil
filho do torrão mineiro
quando a sede do Brasil
era no Rio de Janeiro.

Quando a notícia espalhou-se
pelo mundo universal
cobriu-se o Brasil de luto
o governo federal
declarou o feriado
na mais nova capital. (SOARES, *apud* MEYER, 1980, p. 84).

O poeta fala sobre o acontecimento de forma dramática, engrandecendo a sensação de dor da notícia de morte de Kubitschek, que abalou todo o país, trouxe luto para os filhos da nação, todo o Brasil solidarizou-se com o acontecido, com a repentina partida do presidente. No país foi declarado feriado pelo governo em homenagem ao saudoso Juscelino Kubitschek.

Ele vinha de São Paulo
as 7 e vinte minuto
depois que passou Resende
pra chegar num viaduto
um estampido e depois
um silêncio absoluto. (SOARES, *apud* MEYER, 1980,
p. 84)

Na estrofe acima é detalhado como a morte aconteceu, que o presidente estava vindo do Rio de Janeiro sentido São Paulo, no horário “as 7 e vinte minutos”, mas quando passou pelo viaduto de Resende-RJ, aconteceu o acidente automobilístico que causou a morte do então presidente em 22 de agosto de 1976. O poeta registrou uma notícia que abalou o mundo inteiro e seu folheto saiu na frente relatando ao “povão” o que tinha acontecido com a figura pública tão querida pelos os pobres. Juscelino Kubitschek deixou saudades para o povo brasileiro, mas seus serviços em defesa do povo foram registrados por outros poetas, além de José Soares.

Considerações finais

A literatura de cordel é uma literatura muito rica, pois apresenta variados assuntos que podem ser verídicos ou imaginários. Essas histórias foram escritas em folhetos ou transmitidas oralmente pelos poetas cordelistas ou cantadores que divulgavam a poesia de cordel, principalmente pela região Nordeste do Brasil, e, com isso, foi se expandindo por todo o território brasileiro, que se adaptou as histórias relatadas pelos poetas populares.

Assim, merecidamente a literatura de cordel recebeu recentemente um título através do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, considerado a

partir do ano de 2017 como Patrimônio Imaterial Cultural Brasileiro, uma luta de poetas e cantadores que lutaram incansavelmente por esse reconhecimento por parte da sociedade, bem como do poder público. Uma literatura que atravessou o tempo medieval e até hoje alimenta o imaginário do povo do sertão e de todo o Brasil com suas histórias de criação do povo e fatos verídicos que inspiraram os poetas do sertão a criarem belos folhetos de cordel.

Os folhetos de cordéis noticiosos foram utilizados para informar o homem sertanejo, pois em décadas passadas o meio de informação era ainda um veículo que custava dinheiro e as pessoas por não terem acesso a tv, rádio e internet, ficavam informadas através de fatos verídicos que os poetas escreveriam para relatar um acontecimento local, em outras oportunidades a informação podia ser de caráter nacional ou internacional.

José Francisco Soares “Poeta repórter”, era um legítimo poeta-repórter do sertão e defensor da sociedade, pois trabalhou em seu tempo o seu dom de versejar as notícias de acontecimentos importantes e de caráter social, porque idealiza e escrevia suas poesias partindo do povo para o povo, tanto que o poeta era visto pela sociedade pernambucana com respeito e admiração por suas obras.

Os poetas-repórteres quando divulgam seus folhetos noticiosos usavam e citavam fontes confiáveis, como o próprio jornal e periódicos. Assim, o poeta tinha um respaldo, que aquela informação contida nos folhetos era realmente verdadeira, o comprador estava de fato comprovando um cordel noticioso.

No decorrer do trabalho, podemos perceber que muitos poetas noticiavam fatos antes mesmos que o jornal publicasse, a exemplo de José Soares, isso comprova a agilidade e o interesse de divulgar a literatura de cor-

del para o mundo. Nessa perspectiva, no decorrer do cordel aqui analisado, o autor vai mostrando como a notícia é trabalhada nos versos dessa literatura, o que nos leva a acreditar que ela seja sempre atual, a qual busca informar tanto leitores quanto ouvintes através dos romances e histórias escritas nesta modalidade da arte literária.

Referências

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: Leitores e Ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUNA E SILVA, Vera Lúcia de. Primórdios da Literatura de Cordel no Brasil: um Folheto de 1865. In: *Graphos*. João Pessoa, vol. 12, n.º2, dez./2010, p. 74-80.

LUYTEN, Joseph M. *A Literatura de Cordel em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1981.

_____. *A Notícia na Literatura de Cordel*. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

MELO, Veríssimo de. Literatura de Cordel: Visão Histórica e Aspectos Principais. In: LOPES, Ribamar. (Org.). *Literatura de Cordel: Antologia*. Fortaleza: BNB, 1982. p. 7-50.

MEYER, Marlyse. *Autores de Cordel*. São Paulo: Abril Educação, 1980.

ROVEDO, Salomão. *Literatura de Cordel: o Poeta é a sua Essência*. Rio de Janeiro: Do Autor, 2009.

SANTOS, Mikeias Cardoso dos. *A Literatura de Cordel e o Gênero Jornalístico na Perspectiva da Linguagem Escrita*. 2019. 71 f. Monografia (Graduação em Letras). Caxias, MA: Universidade Estadual do Maranhão/ Centro de Estudos Superiores de Caxias, 2019.

SOARES, José. *A Lamentável Morte do Santo Papa Paulo VI*. (Sem Indicação de Cidade de Publicação e Editora), 1978. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20C0001%20a%20C7176/31042>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

VIANA, Arievaldo; LIMA, Stélio Torquato. *Santaninha, um Poeta Popular na Capital do Império*. Fortaleza: IMEPH, 2017.

LENDO O CORDELISTA EM PATATIVA DO ASSARÉ

Ana Célia Guimarães dos Santos

Enedina Soares da Silva

Salete Lopes da Cunha Ciompi

Introdução

O Nordeste nos presenteou com dois patrimônios brasileiros que em diversos momentos se encontram. São eles o mestre Patativa do Assaré e a literatura de cordel: patrimônios da poesia e cultura popular. O primeiro, grandioso poeta matuto, repentista, cantador e um marco para o segundo, o cordel, ainda sem se considerar necessariamente um cordelista.

Acreditamos que qualquer pesquisadora ou pesquisador que inicie uma pesquisa sobre o mestre da poesia popular tenha, de alguma forma, impressão similar à nossa, que desde o primeiro instante compreendemos e sentimos que a obra de Antônio Gonçalves da Silva é intensamente vasta. Assumir o risco de lê-la, ainda que seja um único texto, pode ser considerado um gesto no mínimo corajoso. Por isso mesmo, ainda que pareça que tudo já tenha sido sobre Patativa do Assaré, há sempre ainda algo a ser dito sobre ele.

Pensando nesses aspectos, nossa proposta é contribuir com a discussão sobre o cordelista na obra de Patativa através da leitura do cordel *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade*. A leitura justifica-se, primeiro, por conta de o texto não ter sido tão explorado em estudos acadêmicos. Depois, pela necessidade de se complementar as leituras sobre o cordel na obra do poeta popular – uma vez que o próprio Patativa em diversos momentos não se considera

um cordelista, mas foi nitidamente uma forte referência para o gênero no Nordeste e no Brasil. O objetivo do artigo é percorrer essas nuances, levando em conta que é uma discussão improvável de se encerrar em um único artigo.

O Padre Henrique e o Dragão da Maldade foi provavelmente escrito durante a ditadura militar, por encomenda do arcebispo Dom Hélder Câmara para denunciar o assassinato do padre pernambucano que aparece no título (mais uma das brutais cenas protagonizadas pelo regime e seus adeptos). Este cordel, apesar de representar para nós um texto muito bem trabalhado historicamente e literariamente pelo poeta do Assaré, tem um histórico de objeto de pesquisa muito diferente de inúmeros outros textos do mesmo autor, como, por exemplo, o cordel *Triste Partida* – constantemente abordado em diversos trabalhos acadêmicos e famoso principalmente por ter sido musicado por outro mestre da cultura popular, Luiz Gonzaga.

Para dar suporte às leituras, foi utilizado o livro *Patativa do Assaré: pássaro liberto*, de Carvalho (2011), autor de importante biografia sobre o poeta, sendo interessantíssimo para compreender com maior qualidade sobre obra e vida do grandioso poeta-cantador. Andrade (2008) traz perspectivas interessantes sobre a literatura de cordel, principalmente na obra do poeta em questão. Silva (2008) aponta as fronteiras e possibilidades de leituras sobre Patativa ao investigar “características da poesia de Patativa até então não enunciadas pelos estudiosos de sua poética”, estudando “a representação de sua natureza matuta, enquanto testemunho e documento social do povo e da região nordeste”. Já Pegurski et al (2020) também abordam o cordel *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade*, além de identificarem a mesma ausência de análise no meio científico sobre o texto e a expressão do cordel em Patativa.

Assim, a abordagem proposta está organizada através de uma discussão sobre o cordel enquanto gênero, um breve comentário sobre a literatura de cordel na obra de Patativa, um apanhado de aspectos macro da poética do poeta-cantador que será também utilizado na análise do cordel *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade*, etapa final do artigo.

O cordel na obra e na vida do poeta Patativa

Existe uma interessante discussão sobre as relações do cordel brasileiro com o cordel português, perpassando pelas questões de suas origens. Comenta-se isso não pretendo adentrá-la, mas utilizando-a como ponto inicial para evidenciar o longo percurso de outra discussão que ainda temos pela frente em termos de literatura popular, pois há quem defenda que o cordel nascido (ou recriado) no Nordeste seja tão completo de formação e traços próprios que a relação com o cordel português tenha sido mais do formato de entrega e comercialização, do que do conjunto da tradição.

É nessa mesma região tão espontânea e fortemente autoral que nasce, em Assaré (CE), Antônio Gonçalves da Silva, que em pouco tempo levaria o nome de pássaro na medida em que nasce para o povo como prodígio-so poeta-cantador. A obra de Patativa do Assaré pode ser considerada outro referencial para discutir a necessidade de olhares atentos e diferenciados para tratar sobre a literatura popular, pois em muitos níveis estremece pré-moldes e estigmas, incluindo quando se fala em literatura de cordel. Andrade (2008, p. 9), põe isso em pauta quando considera que “Patativa é um poeta da tradição, mas não sabemos bem de qual tradição. Do cordel? Da cantoria?

Da poesia oral? Da poesia literária? De nenhuma delas exclusivamente e um pouco de cada uma”. A tese do autor supracitado busca percorrer esse entrelugar, ponderando principalmente os aspectos que cultivam a tradição da produção e das análises de cordel.

Assim, observa-se primeiramente a tradição do cordel na vida e na construção formativa da obra de Patativa. Essa relação é inevitável pelo seu contexto de vivência. Andrade (2008, p. 10) lembra que Antônio Gonçalves da Silva “foi criado num ambiente onde esta literatura é amplamente difundida, tendo sido o veículo, ao lado dos versos dos cantadores de viola, que lhe franqueou os primeiros contatos com as artes poéticas”.

No entanto, também recorda que as publicações em folheto do poeta do Assaré foram poucas. Considera os anos de isolamento do poeta como sintomáticos, nesse caso, e também, como muitos outros autores e autoras, o ordenamento de sua aparição literária: Patativa primeiro publica em livro e só depois publica alguns folhetos, que mais tarde tornam-se também livro. Neste total, portanto, somam-se treze (13) cordéis de autoria do poeta, sobre os quais Andrade (2008) comenta:

Se considerarmos o cordel como um gênero editorial, então Patativa raramente se valeu dele; desde a estreia sua obra conheceu a divulgação em livro, enquanto isso alguns poucos poemas como ***A triste partida***, ***Emigração*** ou ***Saudação*** ao Juazeiro do Norte, que já tinham sido publicados em livro, foram também divulgados em folhetos. Se considerarmos o cordel como um gênero poético, será preciso reunir-lhe um conjunto mínimo de características que o definam, e então, ver-se-á que o poeta escreveu textos com tais características, mas poucos. Neste caso, podemos mencionar os folhetos *A lâmpada de Aladim*, ***Abílio e seu cachorro Jupí***, ***O doutor Raiz***,

Brosogó, Militão e o Diabo, O Padre Henrique e o Dragão da Maldade, ABC do Nordeste Flagelado e Glosas sobre o Comunismo. (ANDRADE, 2008, p. 11, grifos do autor)

Nesse sentido, descortinar o cordelista em Patativa do Assaré é compreender essa nuance em sua obra. Esse artigo é o início desse processo, e não busca delimitar se o poeta é ou não cordelista (aquele que se inscreve na tradição do cordel), mas analisar um de seus cordéis para apreender essa força de expressão em sua obra, por mais que algumas leituras apontem que não lhe sirva como categoria do seu conjunto.

O cordel *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade*, assim, foi aqui selecionado por ser bastante expressivo em termos literário e também social, e ao mesmo tempo tão pouco estudado para tratar sobre o gênero poético presente na obra do poeta-cantador. Indica-se que foi escrito em 1969, encomenda do arcebispo Dom Hélder Câmara para veicular os verdadeiros fatos relacionados ao assassinato do seu assistente direto, o padre Antônio Henrique Pereira da Silva Neto, uma das muitas vítimas da ditadura militar.

Pegurski et al (2020) categorizam o cordel como um *poema-denúncia* por conta dessa relação de impressão histórica, mas também com base na construção dos seus aspectos literários, repletos de referências externas nas entrelinhas. Já no título é possível observá-las. Concorrendo com umas das perspectivas de leitura apresentada, “o dragão”, figura mítica associada em muitos momentos ao fogo, terror e destruição, não bastasse essa forte imagem simbólica, ainda é o dragão “da maldade”, reforçando o tom abrupto comum ao regime totalitário e o caráter sanguinolento das vitimizações protagonizadas pelo mesmo, como o caso do assassinato do padre pernambuca-

no. O *dragão da maldade* é a representação da estrutura de poder (autoritário) que impôs ao Brasil um dos piores momentos da nossa história recente. E ainda é possível considerar:

Outro fator que aponta essa temporalidade e possibilita a interpretação de que o cordel é uma resposta articulada ao assassinato é a opção de Patativa por adotar a expressão “dragão da maldade” no título e no corpo do poema. Além da possibilidade mais imediata de identificação com a figura de São Jorge, em 1969 o diretor Glauber Rocha lançava o filme *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro*, que ganhou o prêmio de direção em Cannes e representa uma continuidade de Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964). Antônio das Mortes, protagonista de ambas as tramas, é um assassino mercenário, o que possibilita a leitura de que o “dragão da maldade” poderia ser o matador de padre Henrique, podendo ser identificado com as estruturas de poder que garantem a perpetuação das desigualdades sociais no Brasil. (PEGURSKI et al, 2020, p. 46)

No entanto, apesar de um título que carrega tanta expressão e referência externa, oferecendo a possibilidade de diversos diálogos, no início do cordel se utiliza de um aspecto de forte presença no conjunto da obra de Patativa, que é a marcação do local de fala do poeta. Já na primeira estrofe, o eu-lírico-narrador se apresenta como “um poeta do mato” que vive “afastado dos meios” – o *poeta matuto* (SILVA, 2008); que canta uma “rude lira” – ele alcança a maestria lírica, mas não deixa de ser algo rude, provavelmente mais no sentido de simples do que de grosseiro; podendo falar sobre “casos bonitos e feios” e sobre “meus sentimentos / e os sentimentos alheios” – demonstrando o compromisso de narrar (o compromisso de um cordelista?) e se colocando enquanto um indivíduo-coletivo.

Ao longo das quatro estrofes seguintes, a apresentação continua, mostrando que o fato de o poema ser uma “encomenda” não desagrega em nada os traços autorais do autor, pois estão presentes como em toda sua obra. Colocando-se como um “caboclo nordestino” de “mão calosa e grossa”, associando-se ao trabalho, à simplicidade e à natureza, e que quando necessário canta “a mágoa, a dor e a tristeza”, elevando a alegria nordestina na noite de São João ou cantando o “pobre que chora / pelo pão de cada dia”, “aquilo que me alegra” ou os “injustiçados”.

É possível trazer esses versos à luz de Silva (2008, p. 33), uma vez que a autora lê em Patativa a *poesia matuta*, uma (consagrada) “extensão progressiva do cordel”:

A poesia matuta, por sua vez, tem seu “berço” na contemporização do poeta regionalista que (de) clama através de seus versos sua gente e seu viver. Constitutiva na literatura popular, essa poesia encontra reflexos fortes no cordel, sua sementeira maior, embora carregue um teor mais condizente com os tempos atuais de recursos tecnológicos. É produzida não em folhetos, como o cordel, pelo contrário, admite uma produção mais elaborada e arrojada, tecnicamente falando.

Já a sexta estrofe apresenta um recorte dentro desse mundo que se expressa no início, traz o assunto principal, finalmente anunciando o que irá contar nesse texto específico. Assim, “por falar de injustiça / traidora da boa sorte”, vai contar “ao leitor / o fato de uma bárbara morte / que se deu em Pernambuco”. Porém, antes de iniciar de fato a narrativa, o poeta começa um movimento que vai perpassar todo cordel; entre a sétima (7ª) estrofe e a décima (10ª), evoca-se a “licença” a uma inspiração maior, tal qual na antiguidade os poetas se valiam da evocação à musa (uma inspiração poética superior).

Identificar essa “fórmula” adaptada à figura de Jesus Cristo é interessante em diversos níveis: 1) a comentada habilidade de Patativa em jogar com formas clássicas como o soneto; 2) a sua sabida predileção a algo que pode ser denominada como uma espécie de religiosidade comunitária, que nesse texto encontra forte correspondência na *teologia da libertação* da qual se valia o padre pernambucano; 3) também é importante ressaltar que essa “licença” não é simplesmente uma autorização divina para que sejam narrados os fatos, mas também uma licença para que seja utilizada a imagem de Jesus Cristo enquanto um justiceiro-injustiçado, associando essa construção à figura do padre, o que acontece ao longo de todo o poema. Assim, seguem os versos na íntegra:

Primeiro peço a Jesus
 uma santa inspiração
 para escrever estes versos
 sem me afastar da razão
 contando uma triste cena
 que faz cortar coração
 Falar contra as injustiças
 foi sempre um dever sagrado
 este exemplo precioso
 Cristo deixou registrado.
 Por ser reto e justiceiro
 foi no madeiro cravado

Por defender os humildes
 sofreu as mais cruéis dores
 e ainda hoje nós vemos
muitos dos seus seguidores
morrerem barbaramente
pelos mãos dos malfeitores

Vou contar neste folheto
 com amor e piedade

cujo título encerra

a mais penosa verdade:

O padre Antônio Henrique

e o Dragão da Maldade (ASSARÉ, 2006, p. 8, grifos
nossos)

Como comentado, é possível compreender uma associação mais direta da imagem: o padre seria aquele que segue o exemplo de Jesus. Isso se confirma quando, por exemplo, já tendo trazido alguns dados sobre o assassinato (data e ano do ocorrido), além de dados biográficos sobre o padre (idade e a vida dedica à Igreja), é dito que o padre foi assassinado porque “pregava a mesma missão / que Jesus Cristo pregou”. Válido também notar como os três últimos versos das duas últimas estrofes (em destaque) do trecho conversam entre si. Essa repetição, típica da narrativa de cordel, mas engenhosamente construída por Patativa, recorre à força dos traços da oralidade para perpetuar a memorização da ideia proposta.

A esse momento vale também mencionar que a narrativa aponta e mantém um ritmo através da metrificação em sextilha, reverberando também ao reflexo da literatura oral presente no cordel. Para Carvalho (2011, p. 11) a oralidade é aspecto necessário de profunda análise na obra patativana, pois “sua obra, mesmo escrita, evidencia a dicção da oratória”. Dentro desse entendimento, Silva (2008, p. 31) afirma que

a oralidade e o cordel possuem um cordão de entrelace tal que une e amarra acontecimentos de sua contemporaneidade, em especial como elementos da literatura popular.

A memória oral, assim como o cordel, trabalha com narrativas míticas, personagens fortes, cujas mortes em geral são monumentais, memoráveis e comumente públicas.

Sobre a forma nos ditos cordéis escritos por Patativa, Andrade (2008, p. 11) afirma que está nesse aspecto do cordel enquanto gênero poético um dos grandes pontos que diferenciam o poeta e a tradição cordelista. Sendo a tríade *sextilha*, *septilhas* e *décimas* as formas tradicionais do cordel, o autor lembra que entre a primeira e as duas outras é imensa a diferença da recorrência entre cada uma, sendo a sextilha incomparavelmente mais utilizada do que as outras, principalmente em relação à última. No entanto, na obra de Patativa do Assaré “a estatística de utilização das estrofes é rigorosamente inversa a essa da literatura de cordel e, além disso, ele recorre com grande frequência a formas típicas de outras poéticas” (p. 11), assim, “A sextilha está para a literatura de cordel assim como a décima está para a obra de Patativa do Assaré, ocupando o primeiríssimo lugar” (p. 86).

O Padre Henrique e o Dragão da Maldade faz parte do conjunto dos 41 textos escritos por sextilha, em um mundo de 525 poemas analisados por Andrade (2008). Levando em consideração ainda que foram categorizadas três tipos de sextilha na obra do poeta: a moderna (conjunto de 29 poemas), que apresenta esquemas de rimas diferentes por estrofe; a composta (7 poemas), que apresenta esquemas de rima duplo; e a *sextilha de cordel*, na qual se enquadra o texto analisado neste artigo, e que apresenta o esquema de rimas mais comum da tradição do cordel.

Ou seja, em um conjunto de 41 poemas, apenas cinco são escritos através do esquema mais tradicional da literatura de cordel (*x a x a x a*), demonstrando que o poeta do Assaré parece não somente desviar da tradição em relação aos grandes temas da poética cordelista, mas também de sua forma comum, inscrevendo-se, portanto, com um formato próprio. Valendo ressaltar que em forma de

décimas, o esquema menos comum na tradição do cordel, Andrade (2008) registra 271 poemas com esse formato na obra de Patativa.

Nesse sentido, a discussão exposta acima permite que tentemos algumas interpretações sobre o cordel *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade* em relação a sua forma. A escrita em sextilha, comum ao cordel e rara na obra patativana, apresenta-se aqui por se tratar de um *poema-denúncia* de caráter fortemente informativo. Pegurski et al (2020) defendem a ideia de poema-denúncia por conta do contexto histórico de sua produção, incluindo a omissão de informações referentes ao assassinato do padre pernambucano, e por conta de o poeta anunciar que cantará um “fato”. Desse modo, escrever um cordel e ater-se a uma forma mais tradicional de fazê-lo, pode ser compreendido como um investimento em publicar mais democraticamente a (verdadeira) narrativa sobre o crime do regime totalitário. Mais a fundo, essa possível interpretação nos estimula a afirmar que o poeta do Assaré, como afirmam diversos estudos, tem total compreensão e domínio das diversas tradições na qual se inscreve, e até por isso canta o caso sem fugir à “razão”.

No decorrer do cordel *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade* são apresentados os fatos sobre o assassinato do padre, porém intervalado no que pode ser entendido como um comentário histórico sobre o período do regime militar. Primeiro o poeta elenca outros episódios do período da ditadura, como a invasão ao Diretório Estudantil da Universidade Católica de Pernambuco e a prisão de Cajá, líder do movimento estudantil. Em seguida, tece um comentário sobre o posicionamento da Igreja diante o cenário na América Latina, englobando a retomada dos serviços assistencialistas relacionada a teologia da libertação.

Será que ser comunista
 é dar ao fraco instrução
 defendendo os seus direitos
 dentro da justa razão,
 tirando a pobreza ingênua
 das trevas da opressão?

(...)

Mostrando a mesma verdade
 de Jesus na Palestina
 o movimento se estende
 contra a opressão que domina
 sobre os nosso irmãos pobres
 de toda América Latina

(...)

Por este motivo a Igreja
 nova posição tomou
 dentro da América Latina
 a coisa agora mudou
 o bom cristão sempre faz
 aquilo que Deus mandou (ASSARÉ, 2006, p. 12-13)

Em seguida uma demonstração direta da consciência de classe que atravessa a obra do poeta, que desvela as camadas de opressão acentuadas pela repressão da ditadura, descortinando o histórico de desigualdade que reflete na sociedade brasileira. E, somente na sequência, retoma para a proposta inicial de narrar os fatos sobre o assassinato do padre pernambucano. Essa ordenação temporal reafirma o caráter engajado do poema que inicialmente se mantinha camuflado no anúncio de que seria realizada uma simples narrativa, um canto como os muitos outros que o poeta-matuto “naturalmente” fazia, segundo a apresentação nas primeiras estrofes.

Pois vemos o estudante
 pelo poder perseguido,
 operário, agricultor,
 o nosso índio querido
 e o negro? Pobre coitado!
 é o mais desprotegido

(...)

Meu caro leitor desculpe
 esta falta de cometo
 me desviando do assunto
 da história que lhe remeto
 o caso do padre Henrique
 motivo deste folheto (ASSARÉ, 2006, p. 13-14)

Contudo, fica evidente o tratamento literário desenvolvido pelo poeta, seja através da construção de imagens, como a associação do Dragão da Maldade às estruturas de poder ou entre Jesus e o Padre Henrique, seja através do rompimento de fronteiras próprias da poética patativa através da utilização de sextilha de cordel, tão rara à obra do poeta do Assaré, o que por si só parece jogar com a tradição cordelista.

Por fim, ao concluir a narrativa sobre o assassinato do padre Henrique, promovendo-o enquanto mártir (outra conexão estabelecida com a figura de Jesus Cristo), é produzido então o apelo a identidade compartilhada diante o ocorrido, a ideia de uma memória coletiva em prol da representação do bem promovida pela Igreja: “Prezado amigo leitor / essa dor é minha e sua”, pois “Prova de amor maior não há / que doar a vida pelo irmão”. Mais uma vez, Patativa do Assaré é certeiro em cativar quem lê a partir de um sentimento de unidade popular, de povo, de resistência coletiva.

Considerações finais

Seria o poeta do Assaré um cordelista? Já foi dito que ele mesmo o negava e que o artigo não se pretende a contestá-lo ou reafirmá-lo. Até aqui o intuito foi ler um de seus cordéis pouco abordado, para compreender o quanto e como, mesmo não se inscrevendo propriamente nessa tradição, a expressão da sua nuance no cordel é significativa.

Andrade (2008, p. 271) afirma, ao final da sua tese, que ao confrontar a poesia patativana com o aspecto formal-temático próprios da tradição do cordel e da cantoria, evidencia-se um distanciamento entre ambos. “Ele não as renega, mas transgride os seus limites, e produz uma obra cuja descrição não é possível ser feita a partir unicamente desses cânones”.

Forma, temática e meios de publicação: todos esses aspectos dos quais Patativa recorre e burla ao mesmo tempo, reforçando seu caráter autoral, mas também podendo revelar o seu constante jogo com a indústria cultural. “O poeta zomba dos quinze minutos de fama porque tem a dimensão do eterno”, lembra Carvalho (2011, p. 12), “Sempre cortejado, ele cumpre os rituais das entrevistas e das citações, com a paciência de quem não pode se recusar a falar, porque este é seu ofício”.

Nesse sentido, poderíamos dizer até mesmo que Patativa foi um famoso cordelista que escreveu “não-cordéis”. Em *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade*, esse jogo parece ser cessado na questão da forma, para ganhar força no compasso da criação imagética e dos sutis comentários que vão do micro ao macro. Para dar mais pauta ao assunto, observemos que o cordel lido neste artigo foi escrito em 1969, mas não foi lançado no mesmo ano.

Porém, é publicado em 1988, em um ano também significativo quando se pensa em uma oposição ao regime militar. De todo modo, fica claro que ler patativa, poeta híbrido e que se inscreve nas diversas tradições poéticas sempre de modo peculiar, só funciona com caleidoscópio engajadamente crítico, pois quem é pássaro se movimenta livremente.

Referências

ANDRADE, Claudio Henrique Sales. *Aspectos e impasses da poesia de Patativa do Assaré*. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2008. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tdehttps://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-05122008-102724/pt-br.php05122008-102724/pt-br.php>. Acesso em 15 de abril de 2022.

ASSARÉ, Patativa. *Cordéis e Outros Poemas*. Seleção de Gilmar de Carvalho. Fortaleza: UFC, 2006.

CARVALHO, Gilmar de. *Patativa do Assaré*: Pássaro Liberto. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará, 2011.

PEGURSKI, Carlos Augusto [et al]. Relato de uma Bárbara Morte: História e Literatura no Cordel “O Padre Henrique e o Dragão da Maldade”, de Patativa do Assaré. In: *Revista de Literatura, História e Memória*, v. 16, n° 27. Unioeste/ Cascavel, 2020, p. 44-60.

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. *A Criação Poética de Patativa do Assaré: uma Análise Sócio-Geográfica-Literária*. (Dissertação de Mestrado em Literatura e Interculturalidade). Campina Grande, PB: UEPB, 2008.

A MEMÓRIA DISCURSIVA NA POESIA POPULAR DE TICO AMARO

*Nathalia Maria de Sousa Feitosa
Diana Maria Leite Lopes Saldanha*

Introdução

A literatura popular é a representação das vozes do passado que ecoam no presente e no futuro, ressignificando valores e constituindo, por isso mesmo, a história da humanidade. Como manifestação artística e cultural, é ainda marcada pela tradição, memória e cultura de um povo em um determinado espaço temporal.

Desse modo, superando as questões estéticas do poema, apresentamos a poesia popular como gênero predominantemente nordestino que por muito tempo foi descharacterizado enquanto instrumento literário e cultural, sobretudo por ser um produto social oriundo das camadas populares, de camponeses e trabalhadores do campo (Cf. CHARTIER, 2003).

Destacando a relevância do resgate cultural presente nas diversas manifestações artísticas da nossa sociedade, tratamos em particular da poesia popular do repente, compreendida, nesta produção, como uma representação ideológica social manifestada por meio da linguagem.

Adotamos a abordagem qualitativa para a realização desta pesquisa, na qual, a partir de um levantamento bibliográfico, objetivamos analisar a memória discursiva presente em poesias de improviso do poeta popular Francisco Leite Bezerra, mais conhecido por “Tico Amaro”, compreendendo os efeitos de sentido por meio da análise de discurso de linha francesa desenvolvida por Pêcheux (1995).

Para tanto, discutimos sobre a poesia popular como fonte cultural de memória e tradição, apresentamos algumas concepções da análise de discurso na vertente francesa de Pêcheux (1995) e analisamos, por fim, a memória discursiva presente em estrofes de repentes escritos pelo poeta popular do Alto Sertão paraibano, Tico Amaro, em seu livro “Memórias, versos e contos”.

A Poesia Popular: Cultura, Tradição e Memória

Em termos de historicidade, a poesia popular no Brasil, gênero textual da literatura popular, sofreu forte influência tanto da poesia trovadoresca europeia quanto das cantigas indígenas e africanas, e por isso revela características do povo brasileiro (ROMERO, 1977). Com as temáticas de cunho religioso, visando a catequização dos nativos, as poesias trovadorescas prenunciaram a poesia popular brasileira.

Quer seja oral, quer seja escrita, a literatura popular é expressão artística que provém do conhecimento do povo, tratando dos seus saberes empíricos, crenças e valores que vão sendo moldados com as mudanças sociais no decorrer do tempo. Nesse sentido, considerando que a colonização brasileira iniciou-se pelo litoral nordestino, não é equivocado conceber que o berço da poesia popular brasileira é, de fato, o próprio Nordeste.

Além disso, levando em consideração as características que lhe são próprias e a tradição perpetuada entre as gerações, declaramos que a poesia popular é uma manifestação literária viva e atual, tendo em vista que o poeta vai ressignificando a sua habilidade com a linguagem poética e se moldando a partir das mudanças sociais que acontecem. Nessa perspectiva, o medievalista e linguista Paul Zumthor afirma:

A voz poética é, ao mesmo tempo, profecia e memória – à maneira do duplo livro que Merlin dita no ciclo do *Lancelot-Graal*: um, na Corte, projeta a aventura; o outro, em Blaise, eterniza o acontecimento. A memória, por sua vez, é dupla: coletivamente, fonte de saber; para o indivíduo, aptidão de esgotá-la e enriquecê-la. Dessas duas maneiras, a voz poética é memória. (ZUMTHOR, 1993, p.139. *Grifos do autor*)

A partir desse entendimento, a poesia se evidencia como a voz do passado que ecoa no presente e futuro como recurso de identidade cultural, política e social, uma fonte para a conservação de valores culturais e tradição de cada comunidade. Trata-se da arte da comunicabilidade, da expressão espontânea do ser humano que incorpora ritmo à linguagem, de uma forma de comunicação carregada de significados.

Nessa mesma linha de pensamento, Pignatari (2005, p.11) reitera que a poesia “é a arte do anticonsumo. A palavra ‘poeta’ vem do grego *poietes* = aquele que faz. Faz o quê? Faz linguagem. E aqui está a fonte principal do mistério”. Considerando, pois, que o signo compõe o sistema de comunicação, o autor entende que o poeta produz a linguagem e que com ela generaliza sentimentos, culturas e valores.

A poesia é expressão da linguagem por meio da representação do mundo que ela manifesta. É um gênero literário constituído por versos, é a expressão da beleza, da estética, de sentimentos e de emoções representadas pelo poeta através das palavras. Assim, Coelho (2000, p.27, grifo da autora) assevera:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu

literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...).

A literatura é produto social por ser resultado das manifestações artísticas, culturais, históricas, políticas e sociais de uma comunidade, exprimindo as diversas situações e condições de vida na sociedade. Com efeito, dialogando com Candido (2006), podemos compreender as influências do meio social sobre a arte que se produz e o quanto a própria literatura corresponde à realidade pessoal de quem a produziu e do contexto vivenciado pelo autor.

Em sua gênese, a poesia popular oral surgiu na Grécia Antiga como instrumento de registro dos valores políticos, morais, religiosos e familiares. A métrica e rima da linguagem poética grega facilitavam a memorização das obras e assim melhor se assegurava a transmissão às gerações futuras (HAVELOCK, 2006).

Sob essa ótica, também entendendo a poesia como transmissão dos valores, culturas, estilos, crenças, costumes e histórias de um grupo social, Paz (1984) ressalta que uma das marcas da linguagem poética é justamente a tradição. Por meio da tradição o poeta cria, renova-se e recria-se sem cessar. E analogamente Ribeiro (1986, p.58) declara que

a literatura oral supõe a transmissão da memória popular, ou seja, implica a preservação de uma tradição, também um estilo escrito de certa qualidade está assentado no trabalho de várias gerações, pois a criação literária de arte não nasce isolada no

tempo e no espaço, mas é determinada tanto pela sua circunstância do ‘aqui-e-agora’, quanto pela sua condição de fato histórico e de sua posição na cadeia da evolução literária.

Desse modo, como manifestação de saberes e conhecimentos populares, a poesia popular ocupa espaço de destaque pela sua dinamicidade e força de expressão, tendendo a resistir, ainda que não registrada na forma escrita. Ela é resistência, considerando que agrega valores e culturas passadas, que mantém viva a tradição mesmo frente às mudanças sociais provocadas pela globalização.

No que tange às modalidades da poesia popular, temos o cordel como o estilo poético geralmente escrito (forma fixa) e, com efeito, mais facilmente registrado e transmitido às gerações. Por outro lado, observamos também a poesia de improviso, declamada e intitulada “de repente” (forma móvel). Por vezes, marcados pela oralidade, os repentes acabam esvaindo-se ao esquecimento, mas a essência deles é registrada e atualizada na linguagem poética a partir da memória daquele que a produz (LUYTEN, 1983).

Em relação à memória que alimenta o texto poético popular, Zumthor (1993, p.140, grifo do autor) ressalta que

a memória não é livro senão em figura: ei-la designada palavra viva, da qual emana a coerência de uma escritura; a coerência de uma inscrição do homem e de sua história, pessoal e coletiva, na realidade do destino. Esse interesse pela *memória*, (...) deve-se ao imenso papel desempenhado nessa cultura pelas transmissões orais – trazidas pela voz, da qual a poesia, constitui o lugar eminente.

Nesse viés, a memória é uma imagem desenvolvida pelo cérebro humano de modo a imprimir em pensamento

as vivências históricas, pessoais e coletivas de uma dada realidade. Destacamos, com isso, a pertinência de se analisar a memória discursiva presente nas produções de poetas populares não reconhecidos, a exemplo dos repentistas do poeta popular Tico Amaro, que representam a identidade, cultura e valores pessoais e coletivos.

Sobre a análise de discurso de vertente francesa

A Análise de Discurso (AD) é uma ciência da linguagem que tem por objetivo compreender a produção de sentidos entre a língua, a história e o sujeito, entendendo os efeitos de sentido produzidos nas relações entre sociedade, história e linguagem. Ela ultrapassa os limites da linguística, buscando compreender as questões ideológicas que podem ser identificadas na fala dos sujeitos produtores de discurso e considerando que nem sempre os sentidos são expostos claramente naquilo que está sendo dito.

Nesse viés, entendemos o discurso como um dos níveis de sentido de um texto, esse é o efeito de sentido que ocorre entre os interlocutores e por meio dele é possível estabelecermos as relações entre o texto e o contexto de quem o produziu. Segundo Orlandi (2013, p.80), “as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. Por isso, o discurso não pode ser equivocadamente entendido como a mera transmissão de informação, mas deve ser enxergado como a produção de sentidos entre os enunciadoreis.

Compreendemos que algumas vozes estão implícitas na enunciação daquele que fala e carecem de ser en-

contradas, e a análise de discurso busca exatamente desvendar tais vozes e os seus emissores (ORLANDI, 2013). O sujeito representa o seu lugar de formação e identificação por sua constituição discursiva, refletindo as ideologias do meio social no qual está inserido. Por essa razão, enfatizamos que as expressões literárias (quer orais ou escritas) sofrem influências do âmbito social, mesmo porque o espaço cultural e coletivo também influencia a literatura (CANDIDO, 2006).

Investigando os processos de sentido que ocorrem entre os veículos de comunicação (texto oral ou escrito), os leitores e o contexto social de produção, podemos perceber que os sentidos do discurso representam o interdiscurso nas formações ideológicas, a multiplicidade discursiva não representada na fala do sujeito, mas representada pela sua memória. E é nessa memória que o interdiscurso se empenha em revelar como a identidade social consegue se estruturar nas diversas vozes que ecoam no discurso.

Nessa linha, entre as diferentes perspectivas discursivas existentes, destacamos duas delas: a que segue convenções que aparentam ser naturalizadas, mas são, porém, formalizadas por concepções ideológicas e a que vê o discurso como o resultado das diferentes trocas entre produtores e intérpretes, pelas quais eles participam da formação discursiva uns dos outros. Pela primeira perspectiva todo discurso tem assento em um posicionamento ideológico (PÊCHEUX, 1995), e dentro dela encontramos a denominada análise de discurso de vertente francesa.

A análise de discurso de vertente francesa defende que os discursos são constituídos por ideologias dominantes, podendo o discurso ser, então, analisado a partir de diferentes relações: semânticas, identificando os sentidos que ocorrem nas relações discursivas; retóricas, nos per-

mitindo observar os itens que estão atrelados à comunicação; e intencionais, apontando as intenções presentes nas entrelinhas do discurso.

Memórias discursivas de um poeta popular do alto sertão paraibano

A arte da poesia popular constitui manifestação cultural de forte presença no interior do estado da Paraíba, mas são ainda incipientes as políticas públicas de valorização e incentivo, principalmente no que diz respeito à poesia de repente. No cenário nacional, somente em 11 de novembro de 2021 o repente foi formalmente reconhecido como patrimônio cultural brasileiro, por ocasião da 98ª reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, órgão de decisão do Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional (IPHAN).

Em vista disso, trazemos nesta produção o poeta popular repentista Francisco Leite Bezerra, conhecido pelo epíteto de “Tico Amaro”. Nascido no sítio Trasmonte, zona rural do município de São José de Piranhas – PB, filho de Amaro Leite de Figueiredo (também poeta popular) e Rita Bezerra de Figueiredo, o poeta sempre trabalhou na agricultura, acompanhando, desde criança, o seu pai em “cantorias” que aconteciam na região. Foi nesse contexto que ele abraçou o mister da produção de versos de improviso (BEZERRA, 2016).

Apesar da falta de escolaridade, com recursos financeiros próprios e auxílio de amigos, para que as suas produções não ficassem esquecidas no tempo, Tico Amaro publicara dois livros, intitulados: “Fragmentos do Sertão” (2015) e “Memórias, versos e contos” (2016). Os livros registram a imensa riqueza cultural da poesia popular,

guardam nos versos neles inscritos a identidade, cultura e valores do próprio autor e da comunidade, constituindo pertinente objeto à análise da memória discursiva.

Neste trabalho analisamos duas poesias do livro “Memórias, versos e contos” do citado autor (uma sextilha e uma composição de decassílabos em três estrofes), buscando identificar as memórias discursivas presentes em sua produção poética, fazendo-se necessário, para tanto, ratificarmos que a memória discursiva presente no texto (oral e/ou escrito) é o interdiscurso. Para Orlandi (2013, p. 54),

é sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem.

Como destacado na seção anterior, a memória discursiva está nas vozes que habitam em nossas formações ideológicas, são representações implícitas nas falas dos próprios interlocutores. Vejamos, nessa perspectiva, os seguintes decassílabos que trazem ao leitor memórias da infância do poeta:

A infância parece aquarela
 Dos quadros de Cândido Portinari
 E passa veloz como a Ferrari
 E em nossa alma se aquartela
 A velhice, o dragão que se encastela
 No império de nossa desventura

A doença, carrasco que tortura
E a morte é um rei sem piedade
Quem for novo aproveite a mocidade
A velhice é um mal que não tem cura.

Logo cedo mamãe se levantava
Nos dava biscoito com café
Pegava a enxada jacaré
E para o roçado caminhava
Onze horas do dia ela voltava
E fazia o comer da meninada
À noite, numa rede bem lavada
Balançava o caçula, ele dormia
Minha mãe foi tão boa que devia
Ser no céu, por Jesus canonizada

Se um filho sentisse dor de dente
Ela ia a casa vizinha
Por lá ela arranjava uma meizinha
E o dente passava de repente
Se um filho passasse a noite ausente
Mamãe não dormia sossegada
Se um filho sofresse uma topada
Não tendo remédio ela fazia
Minha mãe foi tão boa que devia
Ser no céu por Jesus canonizada. (BEZERRA, 2016, p.42-43)

Considerando as sequências discursivas enunciadas nas estrofes, identificamos claramente o saudosismo como elemento principal dos versos. Em uma análise mais aprofundada, no entanto, na busca das vozes presentes na composição, podemos elencar quatro outras categorias discursivas, identificadas nas entrelinhas das formações ideológicas que sustentam a construção poética.

Quadro 01 – Categorias discursivas elencadas a partir dos decassílabos do poeta

Efemeridade da vida humana	“A infância [...] passa veloz como a Ferrari” “A velhice, o dragão que se encastela” “E a morte é um rei sem piedade” “A velhice é um mal que não tem cura”.
Dupla jornada e trabalho da mulher do campo	“Logo cedo mamãe se levantava Nos dava biscoito com café Pegava a enxada jacaré E para o roçado caminhava Onze horas do dia ela voltava E fazia o comer da meninada [...]”
Cuidado maternal	“[...] numa rede bem lavada/ Balançava o caçula [...]” “Se um filho sentisse dor de dente [...] ela arranjava uma meizinha” “Se um filho passasse a noite ausente Mamãe não dormia sossegada” “Se um filho sofresse uma topada Não tendo remédio ela fazia”
Religiosidade	“Minha mãe foi tão boa que devia ser no céu por Jesus canonizada”.

Fonte: Das autoras deste trabalho (2021)

Analisando os trechos destacados enxergamos as temáticas provenientes das vivências do poeta. A efemeridade da vida humana é tratada a partir da contraposição entre infância, velhice e morte, sendo tal ciclo e suas correspondentes características vistos como implacável curso da vida humana. Tamanha é a certeza do poeta quanto a isso que ele adverte: *quem for novo aproveite a mocidade*.

A dupla jornada e trabalho da mulher do campo apontam para o trabalho rural feminino e à necessidade de conciliar os afazeres domésticos com o provimento da subsistência familiar. Faz-se, com isso, referência à mulher sertaneja que, além do cuidado com os filhos, destemidamente enfrentava também o roçado.

O cuidado maternal é retratado na figura da mãe atenta, carinhosa e zelosa, que não mede esforços para assegurar o bem estar e saúde dos seus filhos, mesmo em meio às adversidades. Enquanto que, utilizada no fragmento como elemento metafórico, a religiosidade, marca da tradição poética nordestina, é também manifestada já nos últimos versos de dois dos decassílabos transcritos.

O eu lírico reconhece o tamanho valor da figura da mãe a ponto de dizer: *minha mãe foi tão boa que devia ser no céu por Jesus canonizada*. A figura da boa mãe é metaforizada como símbolo de santidade, considerando que, no contexto religioso, tal atributo é qualidade aferida àqueles que são virtuosos e possuem pureza de coração.

Passemos à análise de outro poema de Tico Amaro, a sextilha denominada pelo poeta “peça talhada no ateliê dos seus devaneios”.

Nos versos rudimentares
Poeta humilde não falha
É semelhante à abelha
Que lá na selva trabalha
Faz mel e dá o ponto
Sem usar tacho e fornalha.
(BEZERRA, 2016, p.31)

O poeta demonstra que é possível fazer grandes coisas na simplicidade. Identificamos, no conjunto discursivo acima, a memória de um sertanejo que, apesar de não ter reconhecimento social (talvez por questões financeiras ou pela ausência de conhecimento formal), recorre à sensibilidade e sabedoria popular para superar os desafios que lhe são interpostos.

O trabalho do poeta é comparado à abelha, que produz o mel sem que necessite de equipamentos ou uten-

sílios específicos. Analogamente, ainda que lhe faltando recursos, que não tenha qualquer formação escolar, o produtor da arte popular consegue trabalhar com a palavra e fazer a sua arte.

Assim como nos decassílabos já analisados, a sextilha transcrita coaduna ainda ao fato de que o poeta popular se inspira nas vivências cotidianas para expressar suas lembranças, valores e crenças, e confirma que a memória discursiva na poesia de Tico Amaro expressa uma reconstrução da realidade no seu imaginário, tratando-se de um discurso sobre o passado formado pela memória individual e coletiva.

Considerações finais

Neste estudo, compreendemos a poesia popular como uma expressão literária que representa a história e cultura de um povo em determinado momento histórico, como fonte de tradição e saberes populares dos nossos antepassados e, por isso, como possível e proveitoso objeto de análise de memória discursiva.

Tendo em vista que a poesia popular é um instrumento de resistência frente às memórias e tradição da linguagem poética, realizamos a análise de discurso em busca das memórias discursivas presentes na poesia popular de Tico Amaro como reconhecimento da cultura popular e como compreensão das vozes que ecoam no passar dos anos, presentes na manifestação literária.

Identificamos que, a partir da memória discursiva do poeta popular, é possível construir um conjunto de sentidos. As poesias de Tico Amaro estabelecem relação com os discursos sociais agregados aos valores culturais e religiosos: a dura vida do sertanejo que trabalha na roça,

a intensa e dupla jornada do trabalho desenvolvido pela mulher que é mãe e dona de casa e a simplicidade do poeta que desempenha o seu papel sem muitos artifícios.

Destacamos também a heterogeneidade presente nos discursos poéticos analisados, considerando que a sua formação discursiva está vinculada a diferentes registros, como a tradição, o passado, a religião, o trabalho doméstico, entre outros.

Ademais, considerando a necessidade histórica, social e cultural de enfatizarmos as manifestações literárias de origem popular, ressaltamos a relevância deste trabalho por colocar em evidência a expressão literária do repente, poesia popular de natureza oral que, por vezes, tem sido deixada de lado nos espaços escolares e mesmo culturais.

Referências

BEZERRA, F. L. *Fragmentos do Sertão*. João Pessoa: Mundo Digital, 2015.

_____. *Memórias, Versos e Contos*. João Pessoa: Mundo Digital, 2016.

CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CHARTIER, R. *Cultura Escrita: entre Distinção e Apropriação*. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

HAVELOCK, E. *A Revolução da Escrita na Grécia e suas Consequências Culturais*. Trad. Ordep José Serra. São

Paulo: EDUESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LUYTEN, J. M. *O que é Literatura Popular*. São Paulo: Brasiliense: 1983.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PAZ, O. *Os Filhos do Barro: do Romantismo à Vanguarda*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PIGNATARI, D. *O que é Comunicação Poética*. Cotia, SP: Ateliê, 2005.

RIBEIRO, L. T. *Mito e Poesia Popular*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986.

ROMERO, S. *Estudos sobre a Poesia Popular do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

ZUMTHOR, P. *A Letra e a Voz: a “Literatura” Medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A LITERATURA DE CORDEL: REFLEXÕES SOBRE A FÁBULA DE ESOPHO “A CIGARRA E A FORMIGA” E SUA ADAPTAÇÃO PARA O CORDEL POR MANOEL MONTEIRO

Ana Célia Guimarães dos Santos

Enedina Soares da Silva

Maria das Dores Soares da Silva

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a adaptação para o cordel feita por Manoel Monteiro da fábula “A Cigarra e a Formiga”, de Esopo, tendo como foco analisar os ensinamentos e cunho social do texto para essa faixa etária. O presente estudo inicia com a importância da literatura infantil, ao focar na importância de ouvir histórias e do contato da criança desde cedo com o mundo da leitura, em seguida discorre sobre a literatura de cordel e como sua adaptação representa um grande passo para ampliar o conhecimento de mundo infantil, mostrar um novo repertório cultural e valorizar a cultura popular.

A literatura infantil utilizada pedagogicamente desde a mais tenra idade promove o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura que continua pela vida afora, afinal parte significativa de nossos hábitos se formam na infância, ou seja, a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos, aguçar a criatividade e ter a leitura como algo prazeroso e significativo.

O presente estudo inicia com a importância da literatura infantil, ao focar na importância de ouvir histórias e do contato da criança desde cedo com o mundo da leitura.

ra. Ao longo dos anos, a educação preocupou-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade.

Afinal, como seres sociais onde há as trocas que acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. O cordel com toda sua riqueza e possibilidades proporcionam ricas aprendizagens a seus leitores. Desse modo, a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita, lançar mão da literatura infantil é bastante sábio e pode influenciar de maneira positiva esse processo. Bakhtin (2010) nos ensina que a literatura infantil por ser um instrumento motivador e desafiador, é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo e perspicaz, responsável, que compreende o contexto em que vive e pode modificar sua realidade conforme a sua necessidade.

Literatura infantil: panorama histórico e seu papel na educação

Incluir o cordel como meio de ampliar o repertório sociocultural das crianças e inseri-la no mundo letrado é uma excelente forma de disseminar a cultura popular do Nordeste. Até porque a construção do cordel, seu modelo de apresentação se torna bastante atraente para a criança, que apreciam seu formato, tamanho e desenhos. Acrescenta-se a isso, conhecer e observar clássicos da literatura infantil, em versões dinâmicas, cheias de rima e musicalidade

Logo, nada mais natural e significativo, ter adaptações de obras clássicas cujas temáticas são valorosas tanto para ela, quanto em âmbito pedagógico, pois vem carregada de valores humanos e aprendizagens como a literatura

infantil convencional possui, ou seja, que ela é fundamental para a aquisição de conhecimentos, informação e interação com o imaginário infantil (CASTRO, 2020).

Conforme as ideias acima, percebe-se a necessidade da aplicação coerente de atividades de leitura, como contações de histórias e estas devem estar presentes diariamente na vida das crianças, desde bebês. Conforme Silva (1992, p. 57 *apud* CASTRO, 2020, p. 13) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento”.

Os primeiros livros direcionados ao público infantil, surgiram no século XVIII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. De lá pra cá, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. (CASTRO, 2020, p. 14)

Nesta época, a literatura infantil era tida como mercadoria, ao longo dos anos a sociedade evoluiu, mudou concepções de criança, infância e educação infantil, modernizou-se por meio da industrialização e expansão da imprensa e a publicação de livros. Desde então, “a escola e literatura estabelecem fortes laços, pois a escrita também foi começando a se estreitar, pois para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia a escola desenvolver esta capacidade” (CASTRO, 2020, p. 23).

A literatura infantil também cresceu, deixando de ser apenas disciplinatória, passou a ser uma literatura intencional, cujas histórias acabavam sempre premiando o bom e castigando o que é considerado mau. Havia poucas histórias que falavam da vida de forma lúdica, ou que faziam pequenas viagens em torno do cotidiano, ou a afir-

mação da amizade centrada no companheirismo, no amigo da vizinhança, da escola, da vida.

Por volta dos anos 70, a literatura infantil passa por uma revalorização, contribuída em grande parte pelas obras de Monteiro Lobato, no que se refere ao Brasil. Ela então, se ramifica por todos os caminhos da atividade humana, valorizando a aventura, o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, as minorias raciais, penetrando até no campo da política e suas implicações.

Sabemos atualmente que a literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento social, cognitivo e emocional indiscutíveis. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. “As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Quando as histórias são utilizadas de forma intencional geram efeitos positivos, um educador e seu olhar atento, pode tornar seus enredos grandes aprendizagens. Quanto mais significativos os conteúdos, temas e assuntos mais possibilidades de usos. Logo, faz-se relevante o uso de diferentes portadores de textos para enriquecer as experiências das crianças que ainda não aprenderam a ler ou estão em processo de letramento, no qual elas compreendem e internalizam a função social da escrita.

A Importância do cordel em sala de aula

A narrativa presente nos cordéis, sua musicalidade e efeito visual pode ser de grande valia para atrair as

crianças a ouvir, ter atenção e manusear os livretos de cordel. Que como o próprio nome diz, devem estar dispostos em varais ou cordinhas como um grupo de bandeirolas coloridas.

O educador que utilizar o cordel como portador de texto deve saber com que tipo de material está lidando e como este pode ser explorado devido suas particularidades e sua relevância para disseminação da nossa cultura popular.

Desse modo, de forma breve, é importante termos claro que a literatura de cordel é um gênero literário popular, com peculiaridades que marcam o gênero, diferenciando-o, dos demais devido sua escrita, frequentemente, de forma rimada, originada de relatos orais e depois impressos em folhetos que eram dispostos como bandeirolas penduradas em cordinhas. Daí ficou popularmente conhecido como cordel.

A literatura de cordel, atualmente, pode ser encontrada em todo país. Contudo, popularizou-se no Brasil nas regiões Norte e Nordeste onde sua produção foi e ainda é mais fecunda. O que define o ritmo peculiar do cordel são as regras métricas. Como na poesia convencional, cada frase é um verso e cada conjunto de versos uma estrofe. No cordel tradicional, cada verso tem sete sílabas poéticas, e as histórias se desenvolvem em estrofes que geralmente têm 4, 6, 8 ou 10 versos. Para Souza e Passos (2018, p. 76):

A importância da literatura de cordel no espaço nordestino tem uma grande significação, pois a função ocupada por ela numa sociedade onde o livro era raro e o analfabetismo existia, era a de ser um recurso pedagógico. Eram os folhetos lidos pelos alfabetizados que possibilitavam conhecimentos aos analfabetos.

Modernamente, sabe-se que frente sua função social e disseminação do gênero Observamos que, ao

longo do tempo, a função social do cordel sofreu modificação. Assim, falamos da caducidade desse gênero. Os folhetos já foram um dos principais veículos de informação quando ainda não existia o rádio e o jornal era um veículo escasso.

Conforme Souza e Passos (2018, p. 78): o termo [...] “cordel” surgiu em 1881, com o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Carlos Aulete. No dicionário, o verbete “cordel” aparece como cordão, guita, barbante; já “literatura de cordel” é definida como conjunto de publicação, “de pouco ou nenhum valor literário”.

O trecho citado, mostra que por alguns anos, o cordel foi considerado um gênero menos, foi marginalizado, atualmente, ele já é mais conhecido, mas pouco difundido em todo o país. Suas raízes remontam séculos atrás, surgiu na época do trovadorismo, em que se marca um elo entre a literatura de cordel em Portugal e a literatura de cordel no Brasil, vida pelas mãos dos colonizadores.

Barroso (2012) explica que o gênero ficou conhecido porque suas folhas eram expostas através de barbantes para serem comercializadas nos mercados ou nas feiras livres. Como estes eram muitas vezes cantados, os cordeлисты consideram que a cantoria não pode ser considerada literatura de cordel, apenas o folheto.

Há na literatura de cordel dois elementos significativos que despertaram o olhar da pesquisadora: a oralidade e o riso, pois a questão de jocosidade (provocar o riso) é muito forte no cordel. Outro ponto a se frisar sobre ele é o humor e a forma típica da cultura nordestina de produzir literatura e contar histórias com ritmo e graça (BARROSO, 2012).

É partindo dessas premissas, que aqui, refletimos sobre a relevante inserção da literatura de cordel no con-

texto escolar, especificamente, na educação infantil, partindo do pressuposto que é um recurso pedagógico da nossa cultura popular, dotada de identidade e significados que possibilitam desenvolver um olhar para a nossa realidade. Conhecer a cultura popular é promover valorização e gosto pelo que é genuinamente nosso. Com isso se consegue estimular a fantasia, o imaginário de um mundo real no qual a criança está inserida.

Utilizar meios da cultura popular, especificamente, o cordel proporciona às crianças “[...] i) reconhecer a importância da literatura de cordel enquanto artefato cultural do povo nordestino e brasileiro e ii) apresentar o cordel como recurso pedagógico para construção da aprendizagem” (SOUZA; PASSOS, 2018, p. 78).

Ao se refletir sobre essa temática é possível observar que a literatura de cordel oferece distintos ensinamentos, “levando para o ambiente escolar ricas formas da criança interpretar a vida e a condição humana” (SOUZA; PASSOS, 2018, p. 79).

Os cordéis convencionais contam histórias tipicamente nordestinas, “causos”, a lida com o trabalho, personagens regionais, como Lampião, Padre Cícero, Vaqueiro, Mar e sertão, entre outros. A linguagem e o enredo destes talvez não sejam atraentes ou adequados para a criança. Logo, frente a essa realidade, viu-se uma oportunidade de se adaptar obras conhecidas e clássicos da literatura para a linguagem e estrutura do cordel, com imagens e formato atraente que este livreto apresenta para as crianças que precisam ter acesso aos mais diversificados portadores de texto e, assim, compreenderem a função social da escrita.

Como preconizam as DCNEI, no seu art. 9º, incisos II e III, o educador precisa proporcionar às crianças experiências significativas que

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (BRASIL/DC-NEI, 2010, p. 12).

A partir desses preceitos, o uso do cordel abre um leque de possibilidades para os educadores, que além de propiciar momentos de leitura, escuta e reflexão sobre a história contada, ainda possui a oportunidade de reproduzir ou criar xilogravuras presentes no livreto de cordel, produzindo arte e ampliando a expressão cultural das crianças pequenas.

Portanto, é possível que ao utilizar cordéis adaptados para as crianças, nós, educadores, possamos proporcionar diversos aprendizados a elas, tais como: ampliação vocabular, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pode-se ampliar o seu leque cultural sobre a cultura nordestina, além de mostrar a possibilidade de se escrever e falar em rimas.

A capacidade da literatura de cordel de se expressar através de rimas configura-se como sua marca primordial, pois em seus primórdios eram feitos para serem cantados. Seu jeito novo de contar causos mostrou uma forma única de oralidade no papel e também na fala.

A BNCC também dá direções para leitura de histórias para as crianças, pois esclarece que ao observar o adulto leitor, a criança o tem como exemplo, suas atitudes, gestos e hábitos são grandes educadores. Logo, desde cedo, ler para uma criança é fundamental para

despertar sua criatividade, aguçar sua curiosidade pelo objeto livro e pelas narrativas que ele guarda. Portanto, ler com elas também é prática essencial na educação infantil (BRASIL/BNCC, 2017). Ainda existe o encaminhamento que o professor faça uso de várias opções de leituras, portadores de textos com variadas formas, texturas e finalidades. Nessa perspectiva, observa-se que “Ler, ouvir, escrever e declamar cordéis com as crianças é uma maneira de trabalhar o desenvolvimento da linguagem, focando nas relações entre escrita e oralidade” (MARINHO, 2020, p. 17).

A adaptação de “A Cigarra e a Formiga” para o cordel por Manoel Monteiro

Nos últimos anos a produção cordelista foi bem pro-fícua, hoje já existem cordéis que contam e encantam com temas além da cultura nordestina, as temáticas são variadas, desde o folclore, de contos de fadas, de fábulas, de História do Brasil, clássicos mundiais e nacionais e muito mais. Com sua origem nos trovadores da era medieval, a tradição cordelista veio da Europa, mais especificamente, de Portugal, mas a forma que conhecemos hoje é característica, inclusive com identidade própria, do nosso rico Nordeste brasileiro.

Assim, observa-se como esse gênero é produto cultural construído por determinada comunidade histórico-social. Por essa razão, é relevante promover às crianças o acesso à literatura de cordel, escolhendo o melhor repertório, planejando as atividades e intencionalidade nas histórias. Sobre isso, uma ótima opção são as fábulas de Esopo. Exemplo é “A cigarra e a formiga”, pois, tendo em vista a forma como ela foi escrita, continua provocando

encantamento nas crianças devido ao seu ritmo, aspecto visual e por seus personagens serem animais que aguçam a curiosidade das crianças.

A história original de Esopo, como toda fábula, tem como personagens principais animais, nesse caso, a Cigarra e a Formiga, o enredo da história é protagonizado por dois animais que possuem hábitos e comportamentos semelhantes ao dos seres humanos. Pode-se resumir a história da seguinte forma: Durante o verão, as duas personagens se encontram realizando aquilo que lhes é habitual. A Cigarra aproveita o tempo bom e passa os dias cantando, contemplando a natureza e os dias ensolarados. Enquanto isso, a Formiga trabalha de forma resignada com o intento de fazer um estoque de alimentos para os dias difíceis de inverno. O tempo passa, quando o inverno chega, vem os dias de frio e chuva. A Cigarra não tendo o que comer pede a Formiga algum alimento. A Formiga nega e solta uma frase irônica que resumidamente diz para ela “se virar” sem alimentos.

Vejamos agora as duas últimas estrofes, com suas rimas encantadoras, do cordel *A Cigarra e a Formiga*, de Manoel Monteiro:

Quem trabalha a sorte ajuda,
Mas nem carece ajudar,
Basta trabalhar e ter
Parcimônia no gastar.
Quem age assim vive bem
E pode servir também
Ao irmão que precisar.

Eis o final da história
Da Cigarra e da Formiga.
Como falei no começo
Esta história é muito antiga,

Mas permanece atual
Porque preguiça é um mal
Que a muita gente castiga (MONTEIRO, 2019,
on-line).

Existem outras versões da história, mas todas elas têm uma moral social. A Cigarra e a Formiga é uma lição simples e direta sobre a importância e o valor do trabalho, é uma fábula curta, mas carregada de simbologias, as personagens representam pessoas com duas posturas opostas perante sua realidade, mas que podem interferir em toda sua vida: a dos esforçados e a dos preguiçosos.

A fábula ensina o preço da responsabilidade por nós mesmos. Afinal, até nos momentos em que temos vontade de simplesmente descansar e aproveitar a vida, é necessário pensar no futuro, avaliar nossas condutas diárias e como estas refletirão no nosso bem-estar futuro. É, pois, repleta de sabedoria popular, além de seu rico valor literário com rimas e imagens, também é meio para se dialogar com as crianças sobre outros valores fundamentais, ou seja, é uma rica oportunidade de promover às crianças outras experiências e/ou situações em que estejam presentes a generosidade, a solidariedade, a partilha, a amizade, entre outros valores humanos relevantes para nossa convivência social.

O fim da história, é considerado por muitos “em aberto”, pois não se revela claramente que a Formiga não chegou a ajudar a Cigarra, após sua fala que leva a Cigarra a refletir sobre a realidade, e assim chamá-la a razão. Então, existe uma livre interpretação. Quem sabe, a Formiga tenha sido generosa, ajudou a Cigarra após alertá-la do risco que corre quando não se é responsável. Assim, é possível inferir e levar as crianças a refletir que a responsabilidade e como o trabalho nos livram de suplícios, além

de evitar aborrecimentos e zombaria por parte de “Formigas” que se acham superiores.

A proposta de se utilizar uma fábula, é justamente por seus personagens serem animais, algo que desperta muito o interesse das crianças em sua escuta, imagens e rimas envolventes. Assim, a criança é inserida num imaginário que remete a vida humana, em que se pode realizar inferências com nossas ações cotidianas importantes no convívio social.

Considerações finais

Com base no que foi pesquisado e transcrito nesse artigo, a literatura de cordel deve ocupar espaço nas escolas desde a educação infantil, por contribuir para a formação humana de sujeitos ativos que questionam e refletem sobre o seu papel social, contribuindo na construção de uma sociedade mais crítica e justa para todos.

Contudo, ao se abordar com mais frequência o cordel em sala de aula, o educador promoverá uma espécie de pequena revolução no espaço escolar, tendo em vista que ainda hoje, mesmo o cordel tenha sido popularizado, a literatura popular precisa de maior espaço, pois esta ainda é considerada uma literatura menor, marginalizada, afinal, parte de nosso acervo mais antigo, foi criado por pessoas que não possuíam escolaridade formal.

Por essa razão, é ineficaz ensinar uma série de características acerca da literatura de cordel, porque essas formalidades linguísticas não são suficientes para garantir que a criança tenha interesse de ler e escrever. É preciso ir além, pois um gênero literário requer conhecimentos prévios, ligações com questões da realidade, o que pressupõe contatos frequentes com portadores de textos e representações de nossa literatura popular.

Percebemos ao longo do tempo, que a função social do cordel sofreu modificação, pois os folhetos já foram um dos principais veículos de informação quando ainda não existia o rádio e o jornal era um veículo escasso. Eles estavam presentes nos mercados, nos serões familiares, nas feiras livres, mas sua função social se modificou, ele transformou-se em livro didático utilizado para alfabetização. Argumentamos nessa pesquisa que os gêneros são produtos culturais construídos por determinada comunidade histórico-social, daí sua relevância no ambiente escolar.

Por essa razão, não basta apenas ensinar uma lista de características acerca da literatura de cordel, porque não será suficiente para garantir que um aluno saiba escrever ou ler bem. Ensinar um gênero pressupõe um convívio anterior com outros para se ter referências e saber diferenciá-los, por meio da literatura de cordel é possível chamar atenção para como a métrica de uma rima (com ritmos vocais) escrita de cunho popular que possui identidade cultural que pode enriquecer o conhecimento de mundo de nossas crianças.

As reflexões aqui tecidas sobre o gênero literário popular cordel adaptados para crianças, mostrou-nos que seus ensinamentos, origem e cunho social dessa obra, *A Cigarra e a Formiga*”, são de grande relevância para promover vivências significativas para as crianças da educação infantil. Portanto, a literatura de cordel e o fato dela possuir histórias adaptadas que atendem ao público infantil representa um grande passo para ampliar o conhecimento de mundo da criança sobre as pessoas e suas vivências, além de mostrar um novo repertório cultural, valorizando a cultura popular através do cordel.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*: Gostosuras e Bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

BARROSO, Helenice. Cordel: uma Poética da Oralidade e do Riso. In. IELT/Memória Imaterial. *Mesa Redonda “Folhetos de Cordel, Memória e Percursos”*, 2012. Vídeo com duração de 20’20”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=54uo3rXiOYI>. Acesso em: 25 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*: Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CASTRO, Eliene Fernandes de. *A Importância da Literatura Infantil para o Desenvolvimento da Criança*. Fortaleza, CE: UVA, 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em 10 de março de 2022.

MARINHO, Fernando. Literatura de Cordel. In: *Brasil Escola*. São Paulo, SP: BrEs, 2020. Disponível em: <https://>

brasilecola.uol.com.br /literatura/literatura-cordel.htm. Acesso em 22 de abril de 2022.

MONTEIRO, Manoel. *A Cigarra e a Formiga em Cordel. On-line*, 2019. Versão eletrônica do texto disponível em: https://pt.scribd.com/document/352726945/A-Cigarra-e-a-Formiga-Em-Cordel?language__settings__changed=portugu%C3%AAs. Acesso em 10 de março de 2022.

SILVA, Jack Almeida. *Literatura Popular e a Sociedade*. João Pessoa-PB: UEPA/Realize, 1996.

SOUZA, Luana Rafaela dos Santos; PASSOS, Virgínia de Oliveira Alves. Literatura de Cordel: um Recurso Pedagógico. In: *Revista Científica da FASETE*. Vitória, ES: UFES, 2019, p. 75-90. Versão eletrônica do texto disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/literatura_de_cordel.pdf. Acesso em 20 de março de 2022.

CULTURA POPULAR AFRODESCENDENTE: UMA ANÁLISE DO AFRO-BRASIL EM CORDEL

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

A mais cruel das memórias de Manuel Antunes era a de um escravo que, desesperado de fome, cortou a língua e comeu.

Mais do que uma recordação era o símbolo de condição da gente negra: exilada do passado, impedida de falar senão na língua dos outros, obrigada a escolher entre a sobrevivência imediata e a morte anunciada.

Mia Couto (2006, p. 260)

Introdução

Ao iniciarmos este artigo, há uma pergunta a ser feita: o que sabemos sobre a literatura de cordel? Desse modo, compreendemos que seja importante discutir, não de forma exaustiva, a origem, conceito e características. Então, do ponto de vista histórico, trata-se de um gênero poético que chegou ao Brasil através dos colonizadores portugueses a partir do século XVII. Ao final do século XIX, a partir de 1865, sua produção se intensificou no Nordeste tendo como temática desde romances tradicionais, até assuntos históricos, fatos ligados à religiosidade do povo, ao misticismo, à política, desastres e crimes, e, ainda, relacionados às histórias do cangaço nordestino, entre outros. (SILVA, 2010)

O termo cordel vem da Europa e significa barbante. O nome se fixou em função de os folhetos serem expostos na Alemanha, Holanda, Espanha, França e Inglaterra em cordões (ou cordéis), passando a ser adotado no Bra-

sil pelos poetas a partir de 1890, ao final do século XIX. (ALENCAR, 2007)

Na ótica de um conceito, a literatura de cordel traduz a expressão viva da sabedoria do povo, na forma de folhetos expostos e pendurados em cordões nas feiras e em outros pontos de venda. Nesse contexto, o poeta popular nordestino Manuel Caboclo e Silva afirmou que é “feita com as cordas do coração do poeta”. Esse tipo de literatura caracteriza-se como poesia narrativa, popular, impressa. É a forma gráfica da poesia oral, cantada nas feiras e através das violas nas noites sertanejas. (ALENCAR, 2007)

Assim, a partir da relevância atribuída hoje ao cordel como patrimônio imaterial do nosso povo pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, e que conta com mais de 150 anos no Brasil, e representa, de fato, uma importante manifestação da cultura brasileira e nessa direção, indagamos: Por que compreendermos a memória histórico-política e econômico-social do negro e suas contribuições para a sociedade brasileira em cordel?

Parece-nos que a sociedade brasileira vive em total alheamento ou desconhecimento quanto à situação de vulnerabilidade social em que se encontra a população negra, que mesmo em tempos de mudanças, no Brasil e no mundo observamos a violência vivenciada por esse grupo marginalizado, em que a violação de direitos humanos está presente no extermínio da juventude negra no Brasil, fato denunciado por várias entidades dos movimentos negros, sindicais e populares.

Conforme o Mapa da Violência de 2016 da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO Brasil, a juventude negra e parda, em torno dos 21 anos de idade, apresentava em 2014, 147% a mais de chances de ser

vitimada por homicídio, em relação aos brancos. Ainda, o Brasil é o 5º país do mundo em população carcerária, da qual 2/3 é negra, e 50% tem entre 18 e 29 anos de idade. Sem dúvidas, esses dados nos suscita a tornar público a relevância do conhecimento dessa causa à mercê da marginalização.

Para tanto, nosso texto objetiva analisar a memória histórico-política e econômico-social do negro e sua contribuição para a pátria brasileira. Assim, inicialmente, discutiremos sobre a literatura de cordel e, seguidamente, discutiremos sobre a memória histórico-social do negro e sua resistência à marginalização, problematizando o cordel Afro-Brasil da cearense Nezite Alencar, 2007, quanto a relevância da leitura desse gênero literário em termos de denúncia, atenção, acompanhamento e intervenção. Convém, destacarmos que a contribuição desse artigo está direcionada para que os leitores compreendam de forma objetiva o processo de marginalização, no qual vive até os dias atuais a população negra.

Metodologia

Necessário, aqui, esclarecermos que a proposta de análise desse cordel será conduzida a partir de recortes de versos contidos nas estrofes apresentados pela autora cordelista Nezite Alencar, em sua obra *AFRO-BRASIL em Cordel*, na quinta reimpressão, editora Paulus, 2007-2014.

Importante registrarmos que esse cordel apresenta na íntegra um texto com 84 estrofes, cada uma com 7 versos. Desse total, decidimos por um recorte estrutural priorizando versos de 16 estrofes para efeito de análise.

Ademais, do ponto de vista da análise e discussão nos pautamos no instrumento metodológico de análise de

Laurence Bardin (1977) denominado *Análise de Conteúdo*, entendido como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações (...) [que] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de variáveis de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. (BARDIN, 1977, p. 39)

Na intenção, pois, de identificarmos variáveis de ordem histórico-política, econômica e social presentes no referido cordel, quando na realização da análise e interpretação dos dados, realizamos uma pré-análise, isto é, da organização dos dados (BARDIN, 1977). Desse modo, foi realizada uma leitura flutuante da obra analisada e, a partir dessa delineamos as categorias de análise, quais sejam: dimensão histórico-política e econômico-social.

Finalizada a pré-análise, partimos para a codificação a partir da leitura criteriosa do cordel, destacando as possíveis subcategorias que permitiram uma descrição das características pertinentes ao conteúdo analisado, isto é, adentramos à etapa da categorização.

Com a interpretação das estrofes e seus versos por meio da técnica de análise temática ou categorial, que segundo Bardin (1977, p. 153), “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”. Nessa categorização elencamos subcategorias presentes nas entrelinhas das estrofes e seus respectivos versos, a saber: colonialismo, racismo e preconceito, tráfico afro, liberdade, memória afro e resistência.

Portanto, atentamos cuidadosamente nessa análise temática de modo a identificarmos de forma coerente as

relações pertinentes às categorias e suas respectivas subcategorias, para finalmente fazermos a análise e discussão dos resultados à luz da literatura pertinente.

Afro-Brasil em cordel: uma análise histórico-política e econômico-social

Neste tópico, analisaremos o cordel de Nezite Alencar intitulado *AFRO-BRASIL em Cordel, 2007-2014*, em que traremos uma discussão a partir da análise categorial (BARDIN, 1977), já explícita na metodologia, e sendo o cordel traduzido como a expressão viva da sabedoria do povo e da cultura popular, destacamos a importância deste ao tratar da memória histórico-social da população de negros ou de afrodescendentes, marcada por racismo, preconceito e marginalização pela sociedade brasileira.

Destarte, consideramos importante o respeito dos direitos da diferença, que nos permitam afirmar: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.(SANTOS, 2006, p. 462)

A partir dessa máxima deste sociólogo português nosso intento é iniciarmos uma discussão, não com a pretensão de chegarmos à exaustão da temática, mas refletirmos tendo em vista possibilidades de intervenção diante de fatos do cotidiano marcados por racismo, preconceito, marginalização a que está subjugada a população negra e afrodescendentes.

Então, como recurso esclarecedor de nossa proposta de análise e discussão apresentamos a seguir, o Quadro 1.

Quadro 1. Categorias e subcategorias presentes nos versos das estrofes na obra AFRO-BRASIL em cordel, de Nezite Alencar.

Categorias Subcategorias	Dimensão histórico-política	Dimensão social	Dimensão econômica
Colonialismo	[...] A visão colonialista, tão injusta e elitista tem de ser desmascarada.		
Racismo e preconceito	[...] história da África nós somos desinformados, [...] para nós foram passados, com racismo e preconceito, [...]		[...] Á África está tão presente [...] já que para o negro sobra quase toda a mão de obra da fase colonial.
Tráfico afro	Arrancados do seu chão, sem serem sequer ouvidos, pois a ganância do tráfico lhes ignorava os gemidos;	Na viagem havia morte [...] maus tratos de toda sorte, [...] pois, num porão comprimidos, vinham entre ais e gemidos [...] [...] foi coisificado o negro [...] fora da sociedade lhes roubaram a dignidade [...]	
Liberdade	[...] a lei Áurea como fato consumado, o negro “livre” se viu à própria sorte jogado, [...] [...] o treze de maio [...] pelas classes dominantes claramente distorcido.	[...] expulsos das fazendas ficou o negro ao relento, foi aportar nas cidades [...] criando no entorno delas nossas primeiras favelas, [...] [...] grave injustiça praticou esta nação, marginalizando o negro saído da escravidão, [...]	Foi o negro quem construiu nossa estrutura econômica suportando a opressão de uma classe hegemônica.

Memória afro	[...] o negro não só nos trouxe as variações da fala, mas a cultura lendária e gostosa culinária [...]	Quando os negros da Bahia foram ao Rio de Janeiro a fim de buscar emprego [...] havia a tia Ciata, que mantinha um bate lata num candomblé de terreiro.	
	Preservar essa memória é forma de construir a história dos heróis [...] simbolizada em Zumbi.		
Resistência	A visão do sofrimento foi levando à consciência, houve a organização de grupos de resistência, [...] e Zumbi então foi alvo de perseguição atroz, [...]	Que as várias etnias convivam em fraternidade, [...] mas que o negro jamais perca a sua identidade.	
	[...] Por quase duzentos anos a escravidão perdurou, mas do negro a resistência fortaleceu a consciência que a luta perpetuou. Ter o 20 de novembro [...] é uma forma de luta [...] dentro do nosso país, negro ainda é excluído, apesar de com a nação, [...] tanto haver contribuído.		

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao tratarmos da dimensão histórico-política, é necessário trazer a subcategoria *colonialismo*, presente nos versos

A visão colonialista,
tão injusta e elitista
tem de ser desmascarada. (ALENCAR, 1983, p. 7)

Entendida, aqui, essa visão aludida “a situações de opressões diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais” (COSTA, 2006, p. 83-84). No entanto, Ballestrin (2013, p. 3) sugere que a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber, e do ser, apresenta-se hoje como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política, estudada no Brasil pelo Grupo Colonialidade/Modernidade, cujo representante da área de direito, da Universidade de Coimbra, Portugal, é o sociólogo português Boaventura Santos.

A respeito da colonialidade, esse conceito foi estendido para diversos âmbitos, como: a do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003). Em se tratando da colonialidade do poder, Quijano (2000) desvela que esse conceito exprime uma constatação que considera simples, ou seja, que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. Dessa maneira o ato de desmascarar essa visão colonialista implica atentarmos para “a importância do processo de descolonização no sentido de lutarmos contra [...] a discriminação, segregação e apoiar a descolonização, a liberdade, a igualdade entre todos os povos [...]”, de acordo com Castro; Sanches (2010, p. 207).

Santos (2021, p. 117) ainda nos esclarece que “o colonialismo é uma dimensão permanente da dominação capitalista [...] [e que] [...] os povos de matriz africana tanto, em contexto urbano como rural, têm sido vítimas de discriminações e destruições afrontosas que os noticiários só muito raramente noticiam (sendo George Floyd uma das

vítimas mais conhecidas [...])”. O sociólogo complementa, argumentando que,

No Brasil, a violência policial contra a população negra é tão visível como nos EUA. Num artigo recente Nilma Gomes mostra como os números ajudam a compreender a diferença abissal que separa a população negra e a branca no Brasil. Atualmente os negros representam 55,8% da população e 54,9% da força de trabalho. Segundo o IBGE a população preta e parda é a que mais sofre do desemprego (64,2%). Esse grupo é também o mais atingido pela informalidade e ausência de direitos trabalhistas. Se 34,6% de pessoas brancas possuem empregos no setor informal, ao grupo de pretos e pardos corresponde uma percentagem bastante superior: 47,3 %. (SANTOS, 2021, p. 119)

Assim, estas taxas refletem as desigualdades socioeconômicas em um “contexto das desigualdades, marcado pelo passado escravocrata brasileiro, pela ausência de políticas para inclusão da população negra, e por um presente violento e opressor, capitalista, patriarcal e colonialista”. (SANTOS, 2021, p. 120)

Seguidamente, destacaremos o racismo e preconceito como subcategorias de análise, do ponto de vista histórico-político e econômico que os versos assim expressam:

[...] história da África
nós somos desinformados,
[...] para nós foram passados,
com racismo e preconceito, [...]

[...] Á África está tão presente
[...] já que para o negro sobra
quase toda a mão de obra
da fase colonial. (ALENCAR, 1983, p. 7 e 12)

É do conhecimento de todos que a constituição da sociedade brasileira se deu a partir de um processo de estruturação baseado na hierarquização racial, na organização familiar patriarcal e escravocrata, cujas hierarquias destacavam a superioridade do branco como grupo dominante e essa configura-se como uma herança colonial, muito mais do que uma simples herança de nosso passado, reconhecemos que a problemática racial está presente no nosso dia a dia de diferentes formas. (CANDAU et al., 2013)

O preconceito racial, pois, não está apenas atrelado a uma questão econômica e social, observamos também a existência do “preconceito de cor [...] como um divisor social”, mesmo diante da luta antirracista no Brasil a partir da segunda metade da década de 1970 [...]”, além do surgimento do Movimento Negro Unificado. (CANDAU et al., 2013, p. 121)

Assim, apreendemos que a própria dinâmica do preconceito e do racismo vem afetando o conjunto de nossa sociedade, o que nos instiga a uma tomada de consciência de todos os sujeitos sociais. Oliveira (2006, p. 177) nos convida a africanizar no sentido de “dignificar, é abrir-se à alteridade, é desejar a diferença, é promover a ética, valorizando a expressão de todos e de cada um, sem massificação ou imposição de modelos, [...] que, por princípio define-se pela liberdade”.

Nesta continuidade de diálogo quanto às subcategorias identificadas para análise à luz da literatura, destacamos agora o *tráfico afro* na dimensão histórico-política e social.

Arrancados do seu chão,
sem serem sequer ouvidos,
pois a ganância do tráfico
lhes ignorava os gemidos;

Na viagem havia morte
 [...] maus tratos de toda sorte,
 [...] pois, num porão comprimidos,
 vinham entre ais e gemidos [...]

[...] foi coisificado o negro
 [...] fora da sociedade
 lhe roubaram a dignidade. (ALENCAR, 1983, p. 14, 15
 e 17)

Ao pensarmos sobre a condição dos negros quando trazidos para o Brasil sempre afirmamos equivocadamente que eram todos iguais, porém, do ponto de vista da antropologia cultural as etnias são distintas entre si, enquanto que na ótica dos valores civilizatórios há uma unidade em termos da forma cultural, havendo uma unidade entre elas. (OLIVEIRA, 2006)

Desse modo, sempre que pensamos no negro remetemos à escravidão, que não podemos negar este fator histórico básico, tendo em vista compreendermos as várias facetas da vivência dos africanos e seus descendentes no Brasil. Por outro lado, pensamos na *discriminação* racial que essas populações vem sofrendo no transcorrer dos séculos até os dias atuais.

O negro, pois, em seu contexto de escravidão [...] “definida como uma dominação econômica: escravos dominados pelos senhores, [...] um ser desprovido de propriedade, vontade e inteligência, tanto que era denominado como “coisa que fala” (*res vocabulum*) ou como “instrumento de trabalho” (*res instrumentallium*)”, conforme (OLIVEIRA, 2006, p. 79)

Nessa ótica da discriminação racial de acordo com Candau (2013, p. 121) “as reivindicações suscitadas a partir da década de 1970 estão representadas nas leis antirracistas e multiculturalistas que regulamentam dispositivos

concernentes à Constituição Federal (1998) e em outras leis que surgem durante os anos 1980 e 1990.” No entanto, observamos que mesmo a discriminação racial seja considerada no texto constitucional, crime sujeito à pena de prisão, inafiançável e imprescritível, ainda, esclarecemos que a hierarquização racial e a raça como princípio classificatório fundamental e estrutural subsistem na sociedade brasileira.

Outro aspecto merecedor de análise trata-se da *liberdade*. O negro após sua condição de escravo de forma proclamada e não real chega a sua pretensa liberdade. Esta identificada nos versos do cordel analisado que em suas entrelinhas estão presentes a dimensão histórico-política e econômico-social, a saber:

[...] a lei Áurea
como fato consumado,
o negro “livre” se viu
à própria sorte jogado, [...]

[...] o treze de maio
[...] pelas classes dominantes
claramente distorcido.
[...] expulsos das fazendas
ficou o negro ao relento,
foi aportar nas cidades [...]
criando no entorno delas
nossas primeiras favelas, [...]

[...] grave injustiça
praticou esta nação
marginalizando o negro
saído da escravidão, [...]

Foi o negro quem construiu
nossa estrutura econômica
suportando a opressão
de uma classe hegemônica. (ALENCAR, 1983, p. 23-25)

Registramos, assim, toda uma farsa da abolição de 1888 contra o racismo. O período pós-abolição marcada por toda uma condição do negro à mercê de uma marginalização, principalmente econômica e social, representada por uma falsa liberdade em que as desigualdades de renda e de oportunidades sociais persistiam entre negros e brancos, evidenciando discriminação e uma divisão, sobretudo econômica.

Com efeito, a população negra foi alijada de sua terra de origem, por um lado, e menosprezada em suas terras de ocupação, por outro. Isto implica afirmarmos que foram negados ontologicamente em qualquer parte do mundo, sua cultura rotulada de imprestável e desvalorizada o que denota o racismo presente, no qual sempre o negro esteve submetido historicamente. (OLIVEIRA, 2006)

No tocante à subcategoria *memória afro* destacamos as contribuições a seguir:

[...] o negro não só nos trouxe
as variações da fala,
mas a cultura lendária
e gostosa culinária [...]
Preservar essa memória
é forma de construir
a história dos heróis [...]
simbolizada em Zumbi.

Quando os negros da Bahia
foram ao Rio de Janeiro
a fim de buscar emprego [...]
havia a tia Ciata,
que mantinha um bate lata
num candomblé de terreiro. (ALENCAR, 1983, p. 27
e 36)

Ao elegermos a *memória afro* não poderemos negar toda contribuição da população negra para nossa lin-

guagem, cultura, religiosidade, entre outros, no sentido de repensarmos a história brasileira a partir do legado africano. Oliveira (2006, p. 20-21) nos esclarece ao afirmar “ainda que o discurso acadêmico e político tenham excluído, durante séculos, a experiência africana no Brasil, sua influência não deixou de exercer papel fundamental na construção desse país”.

Nesta direção, enxergamos tanto as condições estruturantes do povo afro como suas expressões singulares que lhes deram identidade, especificamente, o candomblé no Brasil, fruto da forma cultural africana em terras brasileiras. Neste caso, a religiosidade não se separa dos ritos e mitos da tradição no cotidiano das sociedades negro-africanas. (OLIVEIRA, 2006)

Destarte, o candomblé envolve etnias, nações, línguas, culturas, ideologias e divindades. É, assim, uma instituição social que historicamente não foi considerada religião e sim, práticas de feitiçaria que o preconceito racial assim o definiu. No entanto, o candomblé hoje é visto como uma religião brasileira pautada nas matrizes culturais da África. Realmente, o candomblé é uma religião de matrizes africanas que contempla a memória social e política do povo afro, por envolver várias etnias em suas relações sociais.

Como último ponto de nossa análise, evidenciamos a subcategoria *resistência* em sua dimensão histórico-política e social.

A visão do sofrimento
foi levando à consciência,
houve a organização
de grupos de resistência, [...] e Zumbi então foi alvo
de perseguição atroz, [...]

[...] Por quase duzentos anos
a escravidão perdurou,
mas do negro a resistência
fortaleceu a consciência
que a luta perpetuou.

Ter o 20 de novembro [...] é uma forma de luta [...] dentro do nosso país, negro ainda é excluído, apesar de com a nação, [...] tanto haver contribuído.

Que as várias etnias
convivam em fraternidade, [...] mas que o negro jamais perca a sua identidade. (ALENCAR, 1983, p. 17, 19 e 38)

Retomando a questão da escravidão, todo sofrimento conduziu o povo afro ao processo de consciência a partir de uma organização de grupos de resistência. Nesse período encontramos na literatura múltiplas formas de resistências como as fugas, quilombos, terreiros e casas de santo, e que a partir dessas formas encontraram canais que levaram a compra de alforrias. (RAMOS, 1938 apud DOMINGUES, 2007)

Outrossim, observamos que a partir do início do século XXI, o Brasil tem avançado na construção democrática e na superação das desigualdades sociais e raciais, porém, no momento atual o negro ainda é excluído da sociedade.

Outro ponto merecedor de reflexão e também de resistência, sob forma de protesto, está presente no dia 20 de novembro em que rememoramos toda luta e morte de Zumbi dos Palmares, uma vez que os afrodescendentes sempre foram negados, pela representação dominante da história do Brasil e, ainda, folclorizados em seus aspectos

culturais no Brasil contemporâneo. Apropriamo-nos assim, das palavras de Oliveira (2006, p. 173) que “[...] mesmo subordinados a um sistema de dominação, os afrodescendentes souberam dar respostas criativas a essa situação de opressão [...]”. Então, nessa trágica herança de nosso passado a problemática racial toca o nosso dia a dia de diferentes formas.

Considerações finais

Diante dessas análises da literatura de cordel, da obra AFRO BRASIL em cordel, da cearense Nezite Alencar observamos que a problemática da escravidão da população negra e, principalmente o preconceito racial vem adquirindo hoje maior visibilidade no sentido de denunciarmos preconceitos e discriminações e lutarmos por reconhecimento e valorização dos povos afros. Para tanto, através da leitura e análise criteriosa tornou-se possível enxergarmos nas entrelinhas de cada estrofe, a denúncia da colonialidade do poder ainda tão presente no seio de nossa sociedade, de modo que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não chegaram ao fim, mesmo com a destruição do colonialismo.

É inegável que os povos de matriz africana tem sido constantemente vítima de discriminações raciais e preconceitos. A discussão da discriminação racial traz em seu interior a problemática da situação social à qual o negro foi submetido neste país, tanto na época da escravidão quanto nos dias atuais.

Quando tratamos da liberdade no período pós-abolição, entendemos que tudo não passou de uma farsa, pois a população negra ficou à deriva do ponto de vista econômico-social, o que contribuiu para um processo de

marginalização perverso, em que a exclusão gerava mais dominação.

A memória sociocultural e resistência não podemos deixar de mencionar o candomblé, religião de matriz africana, que é considerada alvo de resistência pelo negro desde o período escravocrata até o momento presente, por ser compreendida não como religião, mas como prática de feitiçaria.

Entretanto, constatamos na literatura como no candomblé há espaço para todos, isto é, homossexuais, brancos, negros, todas as etnias, ricos, pobres, entre outros. Nele não importa etnia, posição social, econômica ou política. Dessa maneira, o candomblé inclui a diferença e promove a diversidade num espaço de inclusão.

Apreendemos, por fim, que chegou o tempo de conhecer a história do negro, dos afrodescendentes no intuito de entender a realidade social brasileira, a partir da compreensão da realidade racial do país. E assim, voltamos ao ponto de partida... e fazendo um trocadilho de palavras da máxima de Santos (2006): não deixemos que a diferença nos inferiorize e que a igualdade não nos caracterize. Temos o direito a ser iguais e o direito a ser diferentes, porém adotando essa condicional.

Referências

ALENCAR, N. *Afro-Brasil em Cordel*. Ilustrações Robson Araújo. São Paulo: Paulus, 2007. (Coleção Cordel)

BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11, p. 89-117, Brasília, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: 70, 1977.

CANDAU, V. M. et al. *Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTRO, J.; SANCHES, G. Ideias de Identidade e Interculturalidade: um Estudo com Jovens Cabo-Verdianos e Portugueses. In: FUNES, E. et al. (Orgs.). *África-Brasil-Portugal: História e Ensino de História*. Fortaleza: UFC/Expressão, 2010.

COSTA, S. *Dois Atlânticos: Teoria Social, Antirracismo e Cosmopolitismo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COUTO, M. *O Outro Pé da Sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DOMINGUES, P. *Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos*. v.12. Niterói, RJ: Tempo, 2007.

MIGNOLO, W. *Historias Locales, Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

OLIVEIRA, D. E. de. *Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma Filosofia Afrodescendente*. Curitiba: Popular, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: *Journal of World-Systems Research*, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

SANTOS, B. de S. *O Futuro começa Agora: da Pandemia à Utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS B. S. (Org.). *A Gramática do Tempo: para uma Nova Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2006

SILVA, V. L. e. Primórdios da Literatura de Cordel no Brasil: um Folheto de 1865. In: *Graphos*, vol. 12, n° . 2, João Pessoa, dez./2010.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2016: Homicídios por Armas de Fogo no Brasil*. Brasília, DF: FLACSO, 2016.

HEROÍNAS NEGRAS BRASILEIRAS: A POÉTICA DE JARID ARRAES PELA MEMÓRIA DAS MULHERES NEGRAS

Enedina Soares da Silva

Karla Suleny Bessa da Silva Alves

Maria das Dores Rodrigues dos Santos

Introdução

“Antes de chegar à idade adulta, nunca tinha ouvido falar de uma mulher negra que tivesse feito algo de importante na História”, diz a mensagem de Jarid Arraes ao abrimos seu livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. A escritora, cordelista e poeta chama atenção para o apagamento estrategicamente empreendido contra as mulheres negras. *Estrategicamente*, pois podemos considerar, por exemplo, que durante muito tempo uma história unilateral do Brasil fez parte do currículo pedagógico das escolas, deixando de considerar a população negra também como protagonismo da formação do país. E mesmo quando algum avanço começa a acontecer, com a Lei 10.639/03, na prática sua aplicação não é garantida, além de ser preciso considerar que as representações femininas parecem continuar não existindo ou sem visibilidade.

Jarid, nascida na região do Cariri (especificamente em Juazeiro do Norte, estado do Ceará), foi uma dos milhares de vítimas dos desdobramentos desse crime racista contra a memória coletiva de um povo: “Durante toda a minha vida escolar e até mesmo nos conteúdos midiáticos de que me recordo, nunca me falaram de mulheres negras que fizeram grandes coisas pela humanidade ou que luta-

ram batalhas contra a escravidão”, continua a escritora na apresentação do livro.

Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis, lançado em 2017, reúne 15 cordéis-biografias nos quais com a maestria de uma cordelista “de nascença”, pois “ela cresceu entre os cordéis escritos pelo pai e o avô e os livros da mãe, professora” (OLIVEIRA, 2019, p. 1). Sendo *Cadernos Negros* sua inspiração primeira em termos de publicação, a cordelista afirma que ter contato com a obra de Conceição Evaristo foi decisivo entre o escrever e guardar ou escrever e publicar.

Com base nessa discussão inicial, entraremos no mundo do livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* a partir da análise do seu primeiro poema, o cordel-biografia *Antonieta de Barros* e do livro como um todo. Espera-se que esse primeiro passo estimule a produção acadêmica acerca desta obra, ainda pouco ovacionada, considerada sua importância e força de desdobramento no que se refere à preservação da memória coletiva de populações historicamente excluídas ou subalternizadas diante o protagonismo branco na História do Brasil. O que pretendemos, portanto, é viabilizar a leitura do cordel enquanto agente reparador da memória, passando por conceitos como o de *escrevivência* para tratar de uma escrita negra e socioeducadora, que é o que faz Jarid.

Para isso, além do cordel selecionado e do livro em si, iremos utilizar matérias que falam sobre a autora ou nas quais a própria se posiciona, além de artigos como o de Pereira (2021) que aborda a obra da autora considerando-a como poderosa ferramenta informativa e educativa. Outro ponto importante é a tentativa de incorporar a essa leitura o conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo.

Assim, o artigo está disposto da seguinte forma: além da introdução, é composta uma fala inicial sobre Jarid Arraes e o livro analisado, entrando em aspectos gerais do livro e na análise do cordel *Antonietta de Barros*, buscando incorporar o conceito proposto acima à medida que fazemos a leitura. Por fim, realizamos considerações finais sobre o discutido para ponderar os avanços desse pontapé inicial de um longo debate sobre uma escritora que ainda merece maior atenção do âmbito acadêmico.

Jarid e o cordel, do Cariri ao Brasil

Não daria outra: Jarid Arraes nasceu acompanhando os cordéis e xilogravuras do avô e do pai, além do contato constante com os livros da mãe, professora à época. Sua biografia aponta ainda que a cordelista cresceu entre manifestações populares genuinamente nordestinas, “frequentando o Centro de Cultura Popular Mestre Noza, associação de artesãos que existe até hoje”. Além da literatura de cordel, passou a apreciar outros grandes nomes da poesia brasileira, tendo “Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski, Manuel Bandeira e Ferreira Gullar como principais interesses”.

Contudo, é a percepção racial de sua condição enquanto mulher negra dentro de uma indústria racista e machista que a atina para a escrita.

No entanto, foi percebendo, enquanto crescia, que seu acesso a obras de escritoras era precário, o que lhe trouxe motivação para pesquisar e conhecer mulheres que marcaram a história não só como autoras e poetas, mas nas mais diversas áreas do conhecimento, principalmente mulheres negras, que percebia serem ainda mais esquecidas das escolas e mídia.

Começou a publicar seus escritos aos 20 anos de idade, no blog Mulher Dialética. Logo passou a colaborar em blogs como o Blogueiras feministas e o Blogueiras Negras e em 2013 se tornou colunista da Revista Fórum, onde manteve o blog Questão de Gênero até Fevereiro de 2016. Na Revista Fórum, atuava também como jornalista e escrevia matérias sobre as mais diversas ramificações dos Direitos Humanos, como feminismo, movimentos de luta contra o racismo, direitos LGBT, entre outros. (JARID ARRAES, *on-line* – site da autora)¹

É importante ponderar, então, que desde cedo Jarid Arraes aflora sua percepção crítica do mundo e busca intervir contrariando o apagamento de mulheres negras, considerando sua desenvoltura ativista enquanto escritora, sendo a própria cordelista, ao se perceber e se inscrever enquanto escritora, sua primeira movimentação nesse sentido.

A escritora reforça sempre que possível que é *uma jovem sertaneja*, mesmo tendo saído de Juazeiro em 2014 e estando atualmente em São Paulo, o que nos respalda ao afirmarmos que existe um poderoso empenho da autora em demarcar *de qual lugar fala e para quem*.

Essa mesma vontade “afrocentrada” de transformação inaugura os caminhos que constroem o livro *Heroínas Negras Brasileira em 15 cordéis*. Ainda na apresentação do livro, Jarid explica que a obra é fruto de intensa pesquisa e de diversas publicações de biografia em cordel que tiveram longo alcance rapidamente, estando presentes até mesmo na Biblioteca do Congresso de Washington (EUA).

¹ A biografia completa da autora, consultada para este artigo, está disponível em seu próprio site, acompanhada de fotos e outras informações sobre sua carreira. Cf. <http://jaridarraes.com/biografia/>

Enquanto cordelista, Jarid Arraes publicou mais de 70 cordéis, e no livro se encontram quinze textos que fazem parte desse conjunto impressionante, incluindo o cordel *Antonieta de Barros*, selecionado por trazer à tona uma figura feminina próxima ao nosso tempo e por conter aspectos considerados interessantes para se observar a obra como um todo.

Antonieta de Barros em cordel: uma leitura atenta

No livro *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* estão os quinze cordéis que fazem parte do conjunto da obra em literatura de cordel de Jarid Arraes, acompanhados, cada um deles, de uma xilogravura que retrata os rostos das quinze mulheres negras que têm suas histórias de vida e lutas contadas a partir da maestria da literatura popular. São mulheres com histórias importantes para compreendermos a formação do Brasil. Mulheres que (cada uma ao seu modo) lutaram para mudar o curso de suas vidas e das pessoas.

Apesar da grandeza dessas histórias, a memória dessas figuras ainda é obrigada a se manter em resistência contra o apagamento imposto por uma sociedade europeizada em todos os sentidos. Até mesmo no ambiente acadêmico essas histórias são pouco difundidas. Vejamos que, das quinze mulheres negras com as quais Jarid Arraes compõe os textos do livro, talvez a mais conhecida atualmente (e só atualmente) seja Dandara dos Palmares. Por isso a cordelista aproveita da fama de Zumbi para “captar” leitores desatentos, em demonstração do aspecto socioeducativo de seus cordéis-biografia:

Se você ouviu falar
Da história de Zumbi

Peço então sua atenção
 Pro que vou contar aqui
 Talvez você não conheça
 Por incrível que pareça
 Por isso eu vou insistir (ARRAES, 2017, p. 47)

Além de Antonieta de Barros, que comentaremos mais adiante, o livro nos (re)apresenta Aqualtune, princesa africana que liderou um imenso exército no Congo contra a invasão de seu reino – já no Brasil, escravizada, conseguiu escapar para Palmares e no quilombo nasceram Ganga Zumba, Gana e Sabina (que seria mãe de Zumbi); Eva Maria do Bonsucesso venceu um caso na Justiça contra um senhor branco, um acontecimento raro; canta Laudelina de Campos Melo, que foi uma sindicalista defensora dos direitos das mulheres e das empregadas domésticas, e fundou a instituição que se tornaria o primeiro Sindicato das Empregadas Domésticas. A poesia de Arraes traz denúncia, mas celebra principalmente a grandiosidade dessas mulheres:

Tudo que foi conquistado
 Para essas trabalhadoras
 Começou com Laudelina
 Que foi tão transformadora
 A coragem que ela tece
 Nos é muito inspiradora (ARRAES, 2017, p. 82)

Jarid traz também as superações simbólicas para o povo negro, como no caso da história de Esperança Garcia, mulher negra escravizada que foi alfabetizada ilegalmente por padres jesuítas, na Fazenda dos Algodões. Contudo, sendo levada para a Fazenda em Nazaré do Piauí, escreveu uma carta denunciando os maus tratos que sofria com a família.

Afirmando que não se tem registro se a carta, endereçada ao governador da capitania do Piauí, surtiu algum efeito ou não, fica evidente a reafirmação, portanto, da figura de Esperança Garcia enquanto símbolo do posicionamento por direitos e reivindicação frente às estruturas de poder. Essa movimentação, que aparece no cordel e também na xilogravura e na biografia que o acompanha, reverbera a voz de Esperança:

O documento histórico é uma das primeiras cartas de direito que se tem notícia. É um símbolo de resistência e ousadia na luta por direitos no contexto do Brasil escravocrata no século XVIII – mais de cem anos antes de o Estado brasileiro reconhecê-los formalmente. (...)

Conhecer, lembrar e compartilhar a voz de Esperança Garcia é um imperativo para a luta contra o racismo e por igualdade de gênero, raça e classe no Brasil. É também alimento para a força e coragem de resistência do povo brasileiro ao perigo de uma única história, a do colonizador. É peça fundamental para compor as memórias de luta e resistência do povo negro e construir as caixas amplificadoras de vozes historicamente silenciadas. (INSTITUTO ESPERANÇA GARCIA, 2019, p. 1)

Do mesmo modo, Tia Ciata foi yalorixá e referência para o samba. Feitos como os de Luísa Mahin, Tereza de Benguela, Zacimba Gaba (princesa da nação Cabinda, em Angola) e Maria Felipa de Oliveira (que lutou e liderou a luta pela Independência da Bahia), são exaltados. Escritoras negras que foram silenciadas e marginalizadas como a grandiosa Carolina Maria de Jesus, e como Maria Firmina dos Reis, primeira romancista brasileira, são lembradas em seus devidos tamanhos.

Outras mulheres que são biografadas em cordel por Jarid Arraes aparecerão aqui ao longo da leitura do cordel *Antonieta de Barros*, que conta a história de Antonieta de Barros, catarinense nascida de origem pobre. Ficou órfã de pai logo cedo, sendo criada somente pela mãe, sua inspiração. Apesar de a narrativa reafirmar a vida repleta de dificuldades de Antonieta, a primeira estrofe a apresenta como símbolo de resistência e fonte de inspiração, principalmente, por conta da sua inteligência.

Conto aqui neste cordel
 Uma história inspiradora
 De uma preta muito forte
 Que foi tão batalhadora
 E com sua inteligência
 Se mostrou norteadora. (ARRAES, p. 2017, p. 17)

A escolha da cordelista por Antonieta e outras mulheres ligadas a produção intelectual, demonstra a preocupação em diversificar as histórias e “equilibrar” a imagem da mulher negra constantemente associada à força, ao braçal, o bruto ou até mesmo “aliviar” diante os estigmas da “mulher guerreira que tudo tem que suportar”, uma vez que no processo de apagamento histórico das figuras negras, e principalmente das figuras negras femininas, o âmbito intelectual é um dos que mais sofrem esses desdobramentos. Podemos tomar como exemplo a longa lista de invenções científicas criadas por pessoas negras e atribuídas a pessoas brancas.

Outra passagem do poema que pode constatar a afirmação acima:

No entanto, é preciso
 Uma coisa mencionar

Inda era os anos vinte
 Quando ela foi estudar
 Veja só que grande feito
 Ela estava a desbravar! (ARRAES, 2017, p. 18)

Assim, é cantada pela cordelista a trajetória pedagógica-educacional de Antonieta, que inicialmente criou um curso para alfabetizar a população. Após estabelecer qualidades voltadas para o espectro intelectual, ao falar de sua desenvoltura com as questões sobre cultura e sobre o debate político, também vai enumerando, aos poucos, algumas das conquistas da então jornalista, como a fundação do jornal A Semana e a direção da revista Vila Ilhoa.

Contudo, há um rompimento nesta trilha. Afinal, está se falando de uma mulher negra no Brasil. Logo, mesmo com todas as qualidades elencadas pela poeta, é denunciado, sutilmente, o silenciamento que acontece com Antonieta. Ao tentar publicar seu livro, foi necessário utilizar outro nome para que fosse “aceita”.

Já alguns anos depois
 Quis um livro publicar
 E usou um outro nome
 Para enfim concretizar
 Como Maria da Ilha
 Escreveu seu exemplar. (ARRAES, 2017, p. 19)

Adiante, são cantadas as conquistas de Antonieta de Barros enquanto educadora e sua incrível ascensão enquanto liderança política, se tornando a primeira deputada estadual negra no Brasil.

Foi também profissional
 De grande orientação
 Professora e diretora

Com convicta intenção
 Foram várias as escolas
 Onde pôs a sua mão

(...)

Deputada federal
 Antonieta se tornou
 A primeira do estado
 Como assim se registrou
 E foi a primeira negra
 Que o país efetivou (ARRAES, 2017, p. 20)

Mas, utilizando-se do reforço através da repetição, traz novamente a exaltação da Antonieta-intelectual: “A primeira mulher negra / Para vários dos debates”, (ARRAES, 2017, p. 21). Aqui já é possível afirmar que a trajetória de Antonieta de Barros, apesar das inúmeras dificuldades, reverbera o sucesso de uma mulher negra. Principalmente considerada outras narrativas do mesmo livro, como o caso de Tereza de Benguela que teve a cabeça cortada pelos inimigos brancos. Ressaltando, porém, que são representações de períodos diferentes, estando muito mais Antonieta para a sociedade como a conhecemos agora, do que Tereza. Agora comentemos dois aspectos interessantes a serem constatados. O primeiro é o formal. Trata-se de registrar que a maior parte dos cordéis é escrita em sextilha tradicional, esquema de rimas mais comum na literatura de cordel. O cordel *Antonieta de Barros* faz parte desse grupo que atende ao esquema x a x a x a (ou seja, com o segundo, quarto e sexto verso rimando). Já os cordéis de Dandara dos Palmares e Na Agontimé são escritos em septilha, o que demanda uma habilidade maior na tradição da literatura de cordel, expoente da literatura popular.

O outro aspecto tem a ver com a construção de uma crítica “passo a passo” contra o *modus operandi* da história

unilateral carimbada pelas escolas e o processo pedagógico discriminatório de apagamento da história do povo negro. A seguir estão separadas de diferentes poemas as estrofes que repetem esta crítica, geralmente após se cantar a grandeza da heroína narrada, organizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Crítica ao processo apagamento da história negra por parte das escolas

LUÍSA MAHIN	AQUALTUNE	DANDARA DOS PALMARES	MARIA FIRMINA DOS SANTOS
		(refere-se ao calendário sazonal utilizado nas escolas)	
Gostaria que Luísa Fosse muito mais lembrada Nas escolas brasileiras Fosse sempre ali citada É por isso que lutamos Pra que seja memorada (p. 92)	Uma história como a dela Deveria ser contada Em todo livro escolar Deveria ser lembrada No teatro e no cinema Que ela fosse retratada (p. 32)	Dia 20 de novembro Dia de lembrar Zumbi É também dessa Dandara Que devemos incluir O seu nome celebrado Sim, merece ser honrado E no peito se sentir (p. 52)	Como pode algo assim? Se a história ela marcou Por que não falamos dela Nem do que ela conquistou? É terrível a injustiça Que a escola maculou (p. 111)
MARIANA CRIOLA	NA AGONTIMÉ	TEREZA DE BENGUELA	
Se na escola não se ensina E se na TV não mostra Eu escrevo esse cordel E espalho essa proposta Compartilha quem entende É quem da verdade gosta (p. 122)	Nem sequer nós estudamos O seu nome tão bonito Na escola não lembramos Isso é triste por demais Esquecer dos ancestrais De quem tanto precisamos (p. 132)	Na história do Brasil Nas escolas ensinada Aprendemos a mentira Que nos é sempre contada Sobre o povo negro e índio Sobre a gente escravizada (p. 137)	

Fonte: Arraes (2017).

Portanto, os cordéis apresentam histórias diversificadas, mas que culminam em sua maioria para o mesmo tom crítico que se volta ao processo de apagamento da história das mulheres negras na História do Brasil. Apesar de se remeter a diversas instâncias, a cordelista aponta a todo tempo para a escola enquanto motor desta engrenagem, que ora protagoniza este processo, ora o valida. Contudo, há um emaranhado de significados e significantes neste ponto, pois à medida que critica o posicionamento unilateral, apresenta também o contraponto de contar a outra versão (ou seria a verdadeira), a outra parte, (re) descobrir o coberto pela falácia do „descobrimento“. Afinal, utilizando-se da tradição da literatura de cordel, Jarid compõe uma poética que é acima de tudo socioeducativa (não é à toa que é encontrada em inúmeras bibliotecas). Pereira (2021, p. 1) afirma que “É na esteira da educação que se insere muitos dos versos da Jarid Arraes”.

A própria Jarid Arraes afirma a importância de Conceição Evaristo em sua vida, primeira escritora negra que a autora leu, ainda na adolescência. Para a Revista Cláudia, afirmou sobre a influência de Conceição para sua formação enquanto escritora:

Nada traduzia melhor a busca pela escrita do que Conceição Evaristo. E ler a literatura de Conceição foi um espelho me revelando que escrever era possível. Alcançável. Era coisa para mim, coisa para uma garota como eu. Aquela aproximação foi o sussurro que me disse: você não está condenada ao silêncio. (WARKEN, 2020)

Nesse sentido, vale elucidar que a obra de Jarid Arraes em muitos momentos e aspectos dialoga com o termo *escrevivência*, inaugurado por Conceição, que seria

para Duarte (et al., c2016, grifo nosso) “a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, **da experiência de vida da própria autora e do seu povo** –, (...) que revelam a condição do afrodescendente no Brasil”. E assim se faz *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*, uma escrita na qual Jarid fala de si para falar do outro e do outro para falar de si. É uma escrita que surge do individual ao coletivo e ao mesmo tempo faz o caminho inverso, mutuamente, uma unidade de diferentes histórias, diferentes enredos, diferentes escritas e vivências.

No final, após todos os cordéis, surge um momento interessante no livro: é deixado, sob o título-tema “Conte a história de uma mulher negra que marcou a (sua) história”, um espaço para que o/a leitor/a assuma a condição de escritor/a e conte uma história sobre si e sobre o outro em estrofes em sextilha. Seria a *escrevivência* trabalhada pela cordelista, agora experimentada por quem lê/escreve.

Considerações finais

Em termos de cordel, a poética de Jarid Arraes parece carregar da sua infância e da sua adolescência as boas experiências e também o aprendizado de como se contrapor às adversidades. Além de uma dita referência pessoal em relação à Conceição Evaristo, seu fazer poético revela ser transpassado pelo conceito de *escrevivência*, tão importante para a obra da escritora “canonizada” e tão presente na obra da cordelista do Cariri.

Jovem sertaneja, tanto em seu posicionamento diante os meios de comunicação quanto em sua escolha e habilidade com a tradição da literatura de cordel, reverbera em sua poética a importância de estabelecer através da literatura popular um enfrentamento às estruturas de

poder (racistas e machistas). Em *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis* faz isso ao preservar e promover a história de mulheres negras excluídas ou apagadas do círculo (hegemônico) da História Oficial. E melhor, faz isso também ao contar essas histórias através da literatura de cordel.

Jarid Arraes, cordelista da escrevivência, faz da literatura popular uma ferramenta socioeducativa contra a hegemonia da História racista e machista contada no Brasil.

Referências

ACAUAN, Ana Paula. Escritora Conceição Evaristo busca Vaga na Academia Brasileira de Letras. In: *Revista PUC [site]*. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/esse-lugarhttps://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/tambem-e-nosso/>. Acesso em 02 de abril de 2022.

ARRAES, Jarid. *Heroínas Negras Brasileira em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.

DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis. *Escrevivência. On-line*, 2016. Texto disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/>. Acesso em 02 de abril de 2022.

OLIVEIRA, Joana. Jarid Arraes, “a Jovem Mulher do Sertão” que faz Literatura Retirante. In: *El País*, edição de 21 de julho de 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/16/cultura/1563309707_729625.html#:~:text=Nascida%20e%20criada%20em%20Juazeiro,%2C%20Goulart%2C%20Augusto%20dos%20Anjos](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/16/cultura/1563309707_729625.html#:~:text=Nascida%20e%20criada%20em%20Juazeiro,%2C%20Goulart%2C%20Augusto%20dos%20Anjos.). Acesso em 02 de abril de 2022.

PEREIRA, Diego Ramon Souza. “Cordel-Jornal” e o Ativismo Negro: os Cordéis da Poetisa Jarid Arraes. In: *Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade*, v. 3, Bom Jesus da Lapa, BA, 2021, p. 1-22. Texto disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/reecs.v3i.8548>, Acesso em 02 de abril de 2022.

SITE INSTITUTO ESPERANÇA GARCIA. *Esperança Garcia. On-line*, 2019. Disponível em: <https://esperancagarcia.org/esperanca-garcia/>. Acesso em 10 de abril de 2022.

SITE JARID ARRAES. *Biografia Completa. On-line*, 2019. Disponível em: <http://jaridarraes.com/biografia/>. Acesso em 02 de abril de 2022.

WARKEN, Júlia. Jarid Arraes fala da Importância de Conceição Evaristo em sua Trajetória. In: *Revista Cláudia*, edição de 02 de maio de 2020. Texto disponível em:

https://www.geledes.org.br/jarid-arraes-fala-da-importancia-de-conceicao-evaristo-em-suahttps://www.geledes.org.br/jarid-arraes-fala-da-importancia-de-conceicao-evaristo-em-sua-trajetoria/?gclid=CjwKCAjwgr6TBhAGEiW3aVuIc-Tu-eiOrq6OU0qjFaZWR8VEXs2GkNqy4GFDP4lruXHuDcSwzuFdhoCz40QAvD_BwEtrajetoria/?gclid=CjwKCAjwgr6TBhAGEiW3aVuIc-Tuhttps://www.geledes.org.br/jarid-arraes-fala-da-importancia-de-conceicao-evaristo-em-sua-trajetoria/?gclid=CjwKCAjwgr6TBhAGEiW3aVuIc-Tu-eiOrq6OU0qjFaZWR8VEXs2GkNqy4GFDP4lruXHuDcSwzuFdhoCz40QAvD_BwEeiOrq6OU0qjFaZWR8VEXs2GkNqy4GFDP4lruXHuDcSwzuFdhoCz40QAvD_BwE. Acesso em 10 de abril de 2022.

DRAGÃO DO MAR, HERÓI DA TERRA DA LUZ: UM CORDEL ALÉM DA LITERATURA

*Ana Célia Guimarães dos Santos
Enedina Soares da Silva
Karla Suleny Bessa da Silva Alves*

Introdução

O presente trabalho surgiu da inquietação de refletir sobre quanto as produções de literatura popular, especificamente o cordel, encontram-se, na maioria das vezes, distante do espaço da escola, relegado a datas específicas. Sendo visto enquanto um prejuízo significativo, pois o cordel tem seu papel social, educativo e lúdico (SILVA, 2013), devendo ser respeitado e discutido nos espaços escolares e fora dele.

O cordel, quando utilizado com propósitos claros em sala de aula, desenvolve o senso crítico, amplia o conhecimento de mundo do alunado, além de enriquecer sua cultura e compreensão social e de seu contexto histórico.

Partindo desse entendimento, este artigo tem por objetivo analisar o cordel “Dragão do Mar – Herói da Terra da Luz, publicado em 2010 por Klévisson Viana, refletindo sobre seu valor histórico, literário e sociocultural junto a alunos da educação básica. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, em que selecionou como embasamento teórico as obras de Xavier (2010), Silva (2013), Menezes (2019), Ribeiro (2019), entre outros.

A referida obra tem como protagonista uma figura histórica ainda pouco difundida no país. No entanto, muito se tem produzido e disseminado sobre esse momento marcante do Ceará. O cordel em questão foi publicado em virtude do centenário da morte desse herói.

Dragão do Mar como grande chefe dos jangadeiros, dando-lhe o posto de herói da paralisação do porto. Além disso, tende a direcionar a organização da greve aos próprios jangadeiros, mesmo que a ideia tivesse partido da direção da Sociedade Cearense Libertadora. Por último, ele considera o episódio do trancamento do porto o fato de maior importância e heroísmo do movimento abolicionista. Assim, também pelo esforço dos intelectuais do Instituto Histórico, além dos sobreviventes da campanha e dos jornais da época das comemorações em 1934, Francisco José do Nascimento passou a ser referência de força, coragem e liberdade. (XAVIER, 2010, p. 41)

Assim, acredita-se que conhecer e difundir esse personagem de suma relevância histórica nas escolas de educação básica para crianças e jovens é garantir o orgulho pela nossa conquista como povo e meio para valorizar o cordel como obra singular do Nordeste que em versos dissemina cultura, conhecimento e valores sociais relevantes para o desenvolvimento crítico de nossos alunos. Que ultrapassa de função meramente linguística como portador de texto e representação de gênero literário.

Nordeste, berço do cordel brasileiro

A literatura de cordel é manifestação artístico-cultural da cultura popular que registra a história e a trajetória do povo nordestino, caracterizando-se por uma ação poética que dá vida à sociedade, possui temas variados do cotidiano social:

A poesia popular, portanto, retrata e põe em questão diferentes aspectos da sociedade e pode, funcionar, como qualquer outra literatura, como instrumento de deleite e reflexão.” Em concordância

com o pensamento de Pinheiro, podemos dizer que a literatura popular opera junto à particularidade da realidade social. E em concordância com este pensamento, ratifica-se que, “[...] a cultura popular é feita e desenvolvida por gente e deve-se manifestar interesse por essa gente, [...] é sempre um mundo de gente”. (RIBEIRO, 2019, p. 67)

Afinal seus textos possuem leveza e, dentro de sua simplicidade, mostra uma técnica particular de se contar histórias, repleta de rimas, musicalidade, temas regionais que marcam a cultura nordestina. Além disso sua apresentação curta em forma de folhetos, leitura com entonação e vocabulário típico nordestino, a técnica de xilogravura de seus desenhos é uma riqueza a parte. Dessa forma, é clara sua relevância pedagógica, o texto do cordel é uma forma clássica de trabalhar cultura, linguagem, produção textual, tendo em vista sua forte relação entre escrita e oralidade.

Conforme Menezes (2019), o registro da literatura de cordel como patrimônio cultural pelo IPHAN em 2018 elevou seu valor, alterando o que outrora a deixava como marginalizada, coloca-a como arte e sua poesia representa a verdadeira literatura nacional. Apesar de sua origem europeia, hoje os textos do cordel possuem desenvolvimento com características nossa, ritmos, métricas, entonação e personagens que nos dão identidade. Com seus versos leves e simples, porém com técnica particular de se contar histórias, repleta de rimas, musicalidade, temas regionais que marcam a cultura nordestina.

Segundo Menezes (2019), “a poesia popular impressa, denominada literatura de cordel, é uma das mais legítimas expressões culturais do povo nordestino”. Cascudo (2001), denomina-a como literatura popular tipicamente

impressa, marcada fortemente por regionalismos e orali-
dade, veiculada por meio de folhetos que abordam os mais
variados assuntos do povo. No final do século XIX, o cordel
ganhou força, ocupou seu espaço social de representação
e de ampliação das manifestações populares.

Para Abreu (2004, p. 75) “embora não fossem canta-
dores, [...] Leandro Gomes de Barros e Francisco das Cha-
gas Batista, são pioneiros na impressão de folhetos. Ainda
no século XIX, fora da serra do Teixeira, outros também
cantavam e incorporaram-se à tradição”. Nesse processo,
o cordel se enraizou no Nordeste brasileiro em função de
diversos aspectos, respectivamente:

A questão étnica, que é de grande relevância des-
de a mais tenra idade da colonização brasileira;
a falta de acesso ao conhecimento registrado,
deixado apenas para os senhores de engenho,
os coronéis, políticos e seus familiares; de haver
neste nordeste um ambiente basicamente ruralis-
ta, onde a forma e maneira de produzir passavam
diretamente por uma cultura de subsistência hu-
mana; havia neste espaço situações marcadas por
um forte messianismo; um patriarquismo orto-
doxo; as peripécias do cangaço; do assistencialis-
mo político, em especial com a indústria da seca.
(ABREU, 2004, p. 75)

Desta forma, a literatura de cordel tornou-se um
instrumento de apoio para a disseminação da cultura po-
pular brasileira, mas, é visto como o refúgio, o aporte, o
complemento para uma vida sofrida de muitos nordes-
tinos. No final do século XIX e os anos 20, a literatura de
folhetos consolida-se: definem-se as características gráfi-
cas, o processo de composição, edição e comercialização e
constitui-se um público para essa literatura.

Aqui, havia autores que viviam de compor e vender versos; os autores e parcela significativa do público pertenciam às camadas populares; os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos; boa parte dos folhetos tematizavam o cotidiano nordestino; os poetas eram proprietários de sua obra, podendo vendê-la a editores, que por sua vez também eram autores de folhetos. (ABREU, 2004. p. 65)

Frente a toda importância histórica, cultural e social do cordel, a escola necessita oferecer a esse gênero destaque e utilizá-lo com frequência e propósitos claros, valorizando sua origem e formas de construção.

O Cordel Dragão do Mar, de Klévisson Viana

O cordel em análise, como anuncia o título, trata da luta heroica contra a escravatura por parte de Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar ou Chico da Matilde, natural de Aracati, Ceará, foi o grande líder da greve dos jangadeiros em 1881. Esse e outros fatos de sua biografia escreveram seu nome como herói de um povo, líder jangadeiro, prático mor e abolicionista, com participação ativa no Movimento Abolicionista no Ceará, que foi o estado pioneiro na abolição da escravidão no Brasil, em 1884.

Em janeiro de 1881, alguns escravos seriam vendidos para a província do Rio de Janeiro. Os cativos esperavam no porto pelo embarque, quando os jangadeiros, responsáveis pelo transporte entre o cais e o navio, se negaram a embarcar os negros. Entre os “lobos do mar”, estava Chico da Matilde⁴, como era conhecido, na época, o Dragão do Mar. Assim, o jangadeiro entrou para a escrita da história, sendo

considerado, até hoje, o grande líder da greve dos praieiros e o maior herói da campanha abolicionista. (XAVIER, 2010, p. 9)

Já na abertura do cordel, o poeta apresenta vários dados históricos que, se bem explorados pedagogicamente, são de grande valia para os alunos e educadores que aprendem e reconhecem no cordel relevante forma de obter e disseminar informação.

A Obra de Ceará, Terra da Luz,
Onde o bravo jangadeiro
Lutou com fibra e coragem
Contra o tráfico negreiro
E bem antes da Lei Áurea
Aboliu o cativo

Sei que Francisco José
Do Nascimento, em razão
De batalhar contra o jugo
Da cruel escravidão,
Ganhou cognome e fama
De destemido Dragão. (VIANA, 2010)

Esse trecho nos leva a refletir sobre a importância dada às comemorações cívicas e a forma como o passado foi edificado, dando ênfase a determinados acontecimentos e personalidades, a figura do Dragão do Mar precisa ser mais difundida e esse marco histórico abolicionista é significativo para o trabalho escolar não apenas no Nordeste, mas em todo o país e no mundo.

25 de março lembra um feito homérico e por demais glorioso dos nossos antepassados, e que a bruma inexorável do tempo parece querer supplantar impiedosamente, devido ao descaso que a nova gera-

ção ingratamente faz de um feito de tão honrosas e gloriosas tradições. (JORNAL GAZETA DE NOTÍCIAS. Fortaleza, CE, 26/03/29. p. 3 *apud* XAVIER, 2010, p. 19)

Essa data ficou conhecida como A Carta Magna, devido ser a mesma data da publicação da primeira constituição do Brasil Império. Entre tantas ações do movimento abolicionista, pode-se elencar: a compra de alforrias; o roubo de escravos; a publicação de manifestos no jornal *Libertador*; a greve dos jangadeiros, com a ação heroica do jangadeiro Francisco José do Nascimento, o comandante da ação (XAVIER, 2010).

A produção literária sobre o cordel “Dragão do Mar” homenageia em toda sua glória não apenas esse sujeito histórico, mas representa e enaltece o protagonismo do Ceará na luta pelo fim da escravatura, na figura do herói do jangadeiro “Chico da Matilde”. Homenageado em livros e mais modernamente na construção do espaço cultural “Dragão do Mar”, abril de 1999, local em que se resgata para a cena urbana a memória e o feito deste nosso herói popular”. Espaço cultural que além de representar um compromisso de perpetuar o legado histórico deixado por figuras como o Dragão do Mar, ao promover ações que privilegiem e valorizem a diversidade cultural do povo cearense.

Pesquisas históricas dialogam com a História Social da Memória, que se concentra, principalmente, na forma pela qual as sociedades lembram, esquecem e/ou disseminam os fatos do passado. Elementos que nos levam a questionar sobre nossa história. O que guardamos nos museus e arquivos? Como se nomeiam os logradouros públicos? Que datas figuram como feriados nacionais, ou são festejadas? Quais figuras são eleitas como heróis e por quê?

Estudos como estes realizados em cordéis objetivam entender como a memória de um grupo é construída, tornando-se fontes de diálogo, reflexão e conhecimento entre escola, alunos e sociedade.

O teor da informação a partir dos folhetos tem proporcionado abrir um leque de discussões, também em outros espaços, como da relação cordel com os meios de comunicação de massa e sua indústria cultural. Coloca que “mesmo onde havia rádio, a literatura de cordel tinha um papel importante na divulgação de informações. (GALVÃO, 2001, p. 183)

Voltando-se ao que preconiza a BNCC em relação às habilidades que se pode desenvolver nos alunos a partir da utilização do cordel, é possível observar que ele se encaixa perfeitamente em muitas delas, mas podemos destacar “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção” (BRASIL/BNCC, 2017).

Essa habilidade resume de forma espetacular tudo o que o professor pode explorar pedagogicamente ao utilizar um cordel que possui o nível de riqueza e representatividade como este produzido por Klévisson Viana.

Considerações finais

Conclui-se que a importância do cordel como fonte real de informação tem contribuído para a cultura do povo, desde sua chegada no Brasil até os dias atuais. É por isso que o cordel é reflexo da memória nordestina, sua

história, seus sofrimentos, suas angústias, seus conflitos sociais, mas também, seu imaginário e anseios. Visualiza-se que, através do cordel, o fator de valorização e respeito humano foram aflorados, as relações interpessoais são intensificadas, os conflitos de classes minimizam-se.

Desse modo, a figura histórica do Dragão do Mar nos remete ao orgulho de pertencer à região e ao local que primeiro libertou os escravos e lutou pela liberdade, nada de mais perfeito que imortalizar esse homem e homenageá-lo nos versos de um cordel perfeito em contexto histórico, vocabulário, ritmos e métrica.

A internet e várias instituições já têm se mostrado como propagadoras de iniciativas e tem procurado apoiar a literatura de cordel, assim, felizmente é possível ver que os folhetos são e serão mais do que nunca, uma fonte de informação alternativa que ajudará na transformação social, seja pelas vias do conhecimento de suas obras como pelos seus versos lidos/cantados, pelas escolas que estudam e inserem o cordel no seu cotidiano escolar, pelo incentivo e aumento de publicações, entre outros.

Sabe-se que o folheto de cordel após décadas ainda está vivo, presente e a cada dia, mostrando que o fator memória, cultura, identidade, cotidianamente, vem se vinculando à preservação, valorização e difusão da cultura nordestina.

Portanto, acreditamos que ainda faz-se relevante que os educadores da atualidade tenham a curiosidade de pesquisar e conhecer a literatura de cordel além de seu papel como portador de texto e forma de mostrar mais um gênero literário. As escolas que necessitam lidar com variadas formas de informação, devem também no cordel vislumbrar a possibilidade de encontrar saídas para o desenvolvimento de seus alunos, pelas vias do lúdico lite-

rário e da educação continuada, através daquilo que lhes confere identidade. Assim, o ambiente escolar além de disseminar conhecimento pode produzir cultura, favorecendo o surgimento de novos poetas, ao ampliar seu contato com as histórias de cordel que nos retratam, mostram nossa identidade e valor cultural em sociedade.

Referências

ABREU, Márcia. Então se forma a História Bonita – Relações entre Folhetos de Cordel e Literatura Erudita. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, 2004, p. 199-218. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/QL9WD98KHC5wQFZY7CZ6LMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2022.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 12 de março de 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário de Folclore Brasileiro*. 10. ed. rev. atual. e ilustr. São Paulo: Global, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: Leitores e Ouvintes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

LUYTEN, Joseph Maria. *O que é Literatura de Cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Primeiros Passos, 317).

MELO, Rosilene Alves. A Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural. In: *Revista Educação*, v. 3, nº 3, p. 230-255, 2019. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/MxBwTwV9Yb5gZ-vPn6yYq7nP/?lang=pt>. Acesso em 20 de abril de 2022.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, nº 72, São Paulo, SP: USP, abril de 2019, p. 225-244. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/cY8J5pw9CFJGQK84JQJW5rG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de abril de 2022.

RIBEIRO, Elton Ferreira. A Religiosidade na Literatura de Cordel. In: *Revista Temática*, ano XV, nº 1. João Pessoa: NAMID/UFPB, janeiro de 2019, p. 128-142. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/44045/22042>. Acesso em 25 de março de 2022.

SILVA, Elba Ramalho da. *Cordel: uma Experiência em Sala de Aula*. Trabalho de Conclusão de Graduação em Letras e Humanidades. Campina Grande, PB: UFPB, 2013. 74 f. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4529/1/PDF%20-%20Elba%20Ramalho%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 25 de março de 2022.

VIANA, Klévisson. *Dragão do Mar, Herói da Terra da Luz*. Fortaleza: Tupynanquim, 2010.

XAVIER, Patrícia Pereira. *O Dragão do Mar na “Terra da Luz”: a Construção do Herói Jangadeiro (1934-1958)*. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2010.

REFLEXÕES SOBRE O HUMOR NA LITERATURA DE CORDEL: UMA ANÁLISE EM SEU LUNGA NO RIO DE JANEIRO

Enedina Soares da Silva

Karla Suleny Bessa da Silva Alves

Maria das Dores Rodrigues dos Santos

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o humor na obra *Seu Lunga no Rio de Janeiro*, de Vicente Campos Filho, observando as particularidades da literatura de cordel e sua importância sociocultural. Dessa forma, essa pesquisa bibliográfica visa pesquisar a relevância do cordel, sua representatividade da cultura nordestina e valor como gênero literário.

A literatura de cordel foi considerada patrimônio cultural do Brasil em 2018 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Sua identidade brasileira e peculiaridades a fizeram ser reconhecida depois de inúmeras pesquisas e discussões por entidades representativas, intelectuais e o próprio Iphan, estes provaram seu valor sociocultural e histórico. Afinal, seus textos possuem leveza e, dentro de sua simplicidade, mostra uma técnica particular de se contar histórias, repleta de rimas, musicalidade, temas regionais que marcam a cultura nordestina. Além disso, sua apresentação curta em forma de folhetos, leitura com entonação e vocabulário típico nordestino, a técnica de xilogravura de seus desenhos é uma riqueza a parte. Dessa forma, é clara sua relevância pedagógica, o texto do cordel é uma forma clássica de trabalhar cultura, linguagem, produ-

ção textual, tendo em vista sua forte relação entre escrita e oralidade.

Conforme Melo (2019), o registro da literatura de cordel como patrimônio cultural, coloca-a como arte e sua poesia representa a verdadeira literatura nacional. Apesar de sua origem europeia, hoje os textos do cordel possuem desenvolvimento e características unicamente nossa.

A grande contribuição lusitana para a literatura de folhetos nordestina é a forma fixa de rimas sendo quadras setissilábicas com rimas em ABCB, que é própria de Portugal, porém a forma que permaneceu foram as sextilhas, sendo que no Nordeste o cantador dispõe de apenas uma estrofe para se defender das provocações do oponente (ABREU, 2002, p. 45).

O cordel que daremos ênfase, *Seu Lunga no Rio de Janeiro*, trata da nossa identidade cultural como nordestino: carregado de humor cuja personagem é genuinamente nordestina, mostra uma situação com um personagem real cearense conhecido por ser um homem ranzinza, rude e rápido em respostas ácidas, em uma aventura na cidade do Rio de Janeiro, cidade do sudeste com costumes diferentes do nordeste que rende leves momentos de humor e deleite ao longo de sua leitura.

Novos paradigmas educacionais e literatura popular

A respeito da relação entre escola e o ensino da literatura, é certo que há um privilégio no trabalho de sala de aula com obras produzidas em um estilo mais erudito, uma vez que “a escola ainda cultivava uma visão tradicional da literatura, considerada como um conjunto de textos a

ser admirado e digno de ser imitado pelos alunos.” (ROUXEL, *apud* MARTINS, 2006, p. 85). Constata-se, desta forma, que na escola por muito tempo trabalhava-se exclusivamente com textos canônicos, ou seja, que se utilizam da forma padrão de uso da linguagem e possuem status.

Em contraposição à tradição clássica, surge paulatinamente em nossa época um espaço para novos autores e, sobretudo, para gêneros antes marginalizados, vistos como gênero inferior, realizando aos poucos uma quebra da hegemonia dos textos canônicos em sala de aula. Desmitifica-se, assim, o rótulo que associa esses gêneros a algo inferior, sem valor e prestígio, o que é um verdadeiro equívoco, pois cuja distância da tradição clássica termina por produzir visões preconceituosas.

Arantes (1981, p. 12 *apud* SILVA, 2013, p. 43) tratou em suas pesquisas sobre o “preconceito existente contra as camadas populares, o qual é oriundo de um processo de colonização que preconizou a cultura do colonizador, branca e elitista em detrimento das marcas orais da classe popular”. Nesse processo,

Um conjunto de textos que passou pelo *teste do tempo* e que foi institucionalizado pela educação e pela crítica como *clássicos*, dentro de uma *tradição*, vem a ser o polo irradiador de paradigmas de que e do como se escreve, do que e como se lê. Tradicionalmente, a sua constituição está pautada no processo de reprodução do mesmo, pois a força homogeneizadora que atua sobre a seleção reafirma as identidades e afinidades e exclui, portanto, as diferenças, uma vez que essas são incompatíveis com um todo que se quer uniforme e coerente em termos de *estéticos por excelência*, argumento geralmente invocado na ratificação do estatuto canônico de uma obra. (SILVA, 2013, p. 51)

A literatura e o estudo de modo geral por um longo período era acessível apenas a uma minoria da sociedade, ou seja, a parcela formada era a mais abastada, o que nos mostra uma visão elitista do conhecimento. Apenas quem detinha poder aquisitivo elevado tinham acesso à educação e, conseqüentemente, um contato com as obras literárias clássicas.

Conforme o pensamento dominante na educação da época, ler os autores clássicos era considerado um sinal de conhecimento, de cultura, estando associado, por muito tempo associado à ideia de que os autores que não eram considerados clássicos pela crítica literária não possibilitavam ao leitor adquirir e/ou aperfeiçoar o conhecimento, sobretudo crítico, ao longo dos anos esse pensamento foi mudando, especialmente devido ao surgimento de correntes pedagógicas e um novo olhar sobre o ensino (SILVA, 2013). Assim,

a década de 70 foi fortemente marcada pela reforma educacional, a qual priorizava uma democratização do ensino, todavia, o ensino da literatura não logrou êxito, isso porque o problema esteve diretamente associado a fatores econômicos. O valor elevado das obras literárias e o baixo poder aquisitivo de uma grande parcela da população abriram caminho para o surgimento do livro didático. Isso significou o processo de escolarização da literatura, o que implicou numa abordagem mais restritiva e seletiva de obras que deveriam ser transmitidas ao aluno-leitor como parte de sua formação. Tudo isto sob o olhar dos parâmetros da crítica literária, que de certa maneira influência os professores menos preparados (SILVA, 2013, p.53).

Muitas mudanças aconteceram, principalmente, quanto a metodologia empregada deveria ultrapassar os

limites didáticos dos livros a fim de incentivar no jovem-leitor a busca constante busca de conhecimento. Diante dessa constatação, Brasil, (2006, p. 64-65) infere que

O livro didático [...] pode constituir elemento de apoio para que se proceda o processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aqueles cuja leitura deseja partilhar com os alunos.

Essa época exigiu do professor novas estratégias (relativas a temas, personagens, ritmos etc.) capazes de cultivar uma postura investigativa nos alunos. Nesse ponto, a experiência do texto literário deve-se levar em conta o meio social e cultural do aluno.

Caberia ao pesquisador-professor lançar um olhar atento para realidade e o espaço de seus alunos, contudo, ainda havia escassez de textos literários. A percepção das realidades teve que mudar, a observação do entorno, dos espaços e como estes se organizam modificando e gerando cultura, também foi levado em consideração em âmbito educacional.

Assim, a difusão e o conhecimento vasto elaborado pelos textos de cordel passou a ser visto com um novo olhar, devido a seus valores e práticas culturais específicas da região do Nordeste, algo que favorece o reconhecimento da identidade e cultura nordestinas. Sobre a questão, Ayala afirma que a literatura popular

como as outras práticas culturais, se nutre da mistura. Seu fazer precisa da mescla, e esse processo de

hibridização talvez seja um dos seus componentes mais duradouros e mais característicos. O sério se mescla com cômico; o sagrado, com o profano; oral, com escrito; elementos de uma manifestação cultural, transpostos para outra. (AYALA, 2003, p. 106)

O autor explica que a literatura passou por processo de hibridização, tornando-se um dos motivos pelos quais a literatura popular obteve alcance e visibilidade merecida. Frente a isso o percurso atual tem sido de ressaltar a importância da literatura de cordel, de forma a suscitar a sensibilidade do leitor no sentido de trabalhar o cordel em sala de aula.

Incluir o cordel na escola como meio de ampliar o repertório sociocultural de crianças e jovens é a forma eficiente de disseminar a cultura popular do nordeste. Gênero nem sempre valorizado, mas comprovadamente é arte e representa aquilo que é genuinamente nosso.

Como síntese de nosso referencial podemos ler esse poema, de Afrânio Gomes Brito, que resume o que pretendemos refletir no todo desse artigo.

Vem de um tempo cruel, medieval,
Pelas ruas e feiras foi cantado,
Pelos centros mais cultos foi tratado
Como literatura marginal.
O seu nome nasceu em Portugal
Onde o mesmo era exposto num cordão,
No Brasil, numa nova geração,
Juntamente aos poetas da viola
O cordel hoje entra na escola
É cultura, é lazer e educação.
(BRITO, *apud* MARINHO, 2020, p. 36).

Deste modo, é pertinente mostrar que a inclusão do cordel em sala de aula contempla plenamente as compe-

tências e habilidades colocadas pela BNCC acerca do ensino da língua portuguesa, tais como:

EF69LP44: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

EF69LP48: Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (BRASIL/BNCC, 2017, *online*).

Na prática da sala de aula o educador pode fazer exposição dos cordéis; pedir aos alunos que tragam e selecionem os seus folhetos, conhecendo seus interesses; realizar sarau de leituras de cordéis; reconhecer e estudar poetas de cordéis e alguns personagens históricos; utilizar diferentes estratégias de leitura, tendo em vista observar ritmo, entonação e riqueza vocabular, observando suas particularidades e representação da cultura nordestina; debater as temáticas dos cordéis lidos; entre outras estratégias. Logo,

A leitura oral dos folhetos de cordel, já como afirmamos, é indispensável. Portanto, a primeira e fundamental atividade deve ser a de ler em voz alta. E se possível, realizar mais de uma leitura. Esta repetição ajudará a perceber o ritmo e encontrar os diferentes andamentos que o folheto possa comportar e trabalhar as entonações de modo adequado (PINHEIRO, 2012, p. 139).

Com isso, dizemos que foi embasada nas ideias de Pinheiro (2012) que optamos pela literatura de cordel e os versos de uma obra popular de Vicente Campos Filho, no qual o protagonista é figura representativa da cultura cearense.

O cordel *Seu Lunga no Rio de Janeiro*, de Vicente Campos Filho

Vicente Campos Filho nasceu na cidade de Patos, na Paraíba. Formado em jornalismo, é ainda poeta cordelista. Seus cordéis têm como marca central o humor, como se observa em títulos como *O Dicionário de Paraibês* e *Eleição em cidade pequena*. Preocupa-se também, como verdadeiro cronista da aldeia, em tratar da história de seu estado, sendo exemplos disso os cordéis *A conquista da Paraíba*, *A contribuição dos franciscanos na conquista da Paraíba*, *A escravidão na Paraíba* e *A ocupação do território paraibano*.

Em *Seu Lunga no Rio de Janeiro*, é marcante o viés do humor, mas, realizando uma leitura mais atenta, a lógica que falta em perguntas óbvias, as respostas não são mal criadas, porém a simples compreensão do que foi dito. A obra, como evidencia o título, trata de um episódio envolvendo o Seu Lunga, como ficou conhecido o cearense de Caririáçu Joaquim dos Santos Rodrigues (1927-2014), o qual tornou-se uma figura folclórica no universo do cordel desde a publicação, em 1982, de *As histórias de seu Lunga, o homem mais zangado do mundo*, do poeta e xilógrafo Abraão Batista. Seu Lunga foi vendedor de sucata residente em Juazeiro do Norte, conhecido, principalmente, pelo perfil de “tolerância zero” a perguntas óbvias e corriqueiras. Ele foi tido como um homem ignorante e rude, no en-

tanto, ele simplesmente leva o interlocutor a usar a lógica ao responder perguntas óbvias.

Como principais características, o poema apresenta métrica fixa e rimas que fazem a musicalidade dos versos. Traz ainda a marca do folclore que permeia os cordéis que tratam dos costumes locais, fortalecendo as identidades regionais, sua cultura e personagens históricos marcantes da região nordeste e de outros locais do país.

No referido cordel, identifica-se, na primeira leitura, o viés do humor, mas, realizando uma leitura mais atenta, é perceptível uma forte crítica à sociedade, o que decorre do fato da ridicularização de pessoas de baixa escolaridade e instrução por pessoas reconhecidamente cultas ou letradas.

É preciso frisar que literatura de cordel é muito conhecida também por suas xilogravuras (gravuras antes feitas em madeira que cunhavam uma imagem na cor preta ao papel). Estas ilustram as páginas dos poemas como meio de informar também quem não era letrado, a imagem por vezes era autoexplicativa sobre o assunto e o

enredo do cordel. Algo que sempre o deixou atraente aos olhos de seu público nos locais públicos.



Figura 01 – Capa do Cordel em Análise

Fonte: <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/2020/06/23/poeta-vicente-campos-filho-capas-de-folhetos/>

Como já informamos, neste cordel, o humor aparece mesclado com a crítica social, o que pode ser percebido nas seguintes passagens:

No Juazeiro do Norte
Qualquer pessoa que for
Vai querer no mesmo instante
Conhecer o “Mau Humor”
De Seu Lunga, esse vivente
Homem bruto e inteligente
Da vida observador.
(CAMPOS FILHO, *apud*, SILVA, 2013, p. 47)

Nessa primeira estrofe, tem-se uma breve descrição da nossa personagem, em que sua cidade natal é citada, algo que para quem mora longe do Ceará, já um motivo de informação e quem sabe fonte de pesquisa devido à historicidade da cidade de Juazeiro do Norte no Ceará que possui outros personagens que entraram para a história do Brasil como Padre Cícero.

Chegando à casa do amigo
Seu Lunga deu um abraço
O dono da casa disse:
“você veio de avião?
Porque eu tenho coragem
De avião fazer viagem
Porém, de navio não.”
(CAMPOS FILHO, *apud*, SILVA, 2013, p. 47)

A estrofe seguinte, abre as possibilidades do humor, uma vez que o interlocutor inicia o diálogo com questionamentos e respostas óbvias.

Seu Lunga disse: “Por quê?”
“Porque eu não sei nadar”,
Respondeu o tal amigo
Logo sem pestanejar

E o rei da ignorância
Mostrou sua intolerância
“e você sabe voar?”
(CAMPOS FILHO, *apud*, SILVA, 2013, p. 47)

Sobre o humor, Pinheiro (2012, p. 106) ressalta que “os folhetos que abordam seus temas de forma bem-humorada pode ser a porta de entrada do leitor que ainda não conhece a literatura de cordel.” Uma leitura leve e cheia de significados implícitos e inferências culturais. Desta forma, os cordéis que tematizam o humor podem funcionar como forte atrativo para aqueles, crianças e jovens em idade escolar, que ainda não possuem uma relação estreita com este tipo de literatura, mas passará a valorizar e reconhecer seu papel cultural.

Considerações finais

A obra de Vicente Fialho mostra de forma sarcástica, o perfil de um cearense bem conhecido pelo seu humor ácido, figura de grande relevância como repentista e representante da poesia popular descrita em inúmeros cordéis, fruto de muitas pesquisas acadêmicas e possuidor de bons registros de imagens em vídeos em que aparece mostrando-se como era, um nordestino trabalhador e consciente da importância do que fazia.

Em Seu Lungu se firma a imagem do cearense de tolerância zero a questionamentos óbvios, parte do folclore nordestino, os versos bem-humorados presentes nesse cordel é um dos seus grandes atrativos, algo que instiga o leitor a conhecer outros títulos, sentir o prazer por esse tipo de leitura e valorizá-la pelo seu perfil poético.

A partir que foi pesquisado e transcrito nesse artigo, concluímos que a literatura de cordel ser utilizada nos es-

paços escolares, ocupando lugar de destaque nos diferentes níveis da educação básica, pode contribuir para a formação de leitores com amplo conhecimento sociocultural, sujeitos que conhecem, produzem e respeitam a cultura popular, reconhecendo-a como identidade de um povo.

O enredo leve e envolvente da literatura de cordel, seu modo de recontar histórias do povo nordestino, marcado pelas rimas, formato e imagens peculiares demonstram como seu uso e exploração pedagógica é uma forma eficiente de se trabalhar e promover cultura, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de diferentes linguagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 10 de março de 2022.

_____. /Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. MEC/SED, 2006. Versão eletrônica do texto disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 de abril de 2022.

BARROSO, Helenice. Cordel: uma Poética da Oralidade e do Riso. In: IELT/Memória Imaterial(Org.). *Mesa Redonda “Folhetos de Cordel, Memória e Percursos”*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=54uo3rXiOYI>. Acesso em 25 de março de 2022.

CAMPOS FILHO, Vicente. Seu Lunga no Rio de Janeiro. *Apud* SILVA, Elba Ramalho da. *Cordel: uma Experiência em Sala de Aula*. Trabalho de Conclusão de Graduação em

Letras e Humanidades. Campina Grande, PB: UFPB, 2013. 74 f. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4529/1/PDF%20-%20Elba%20Ramalho%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 25 de março de 2022. p. 47

MARINHO, Fernando. Literatura de Cordel. In: *Brasil Escola*. São Paulo. SP: BrEs, 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/literatura-cordel.htm>. Acesso em 22 de abril de 2022.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: quais os Desafios do Professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia; KLEIMAN, Ângela B. (Orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, nº 72, p. 225-244. São Paulo, SP: USP, abr. 2019. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/cY8J5pw9CFJGQK84JQJW5rG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de abril de 2022.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na Sala de Aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007. Disponível em: <https://conversa-deportugues.com.br/2018/06/poesia-na-sala-de-aula-de-helder-pinhoero/>. Acesso em 25 de abril de 2022.

SILVA, Elba Ramalho da. *Cordel: uma Experiência em Sala de Aula*. Trabalho de Conclusão de Graduação em Letras e Humanidades. Campina Grande, PB: UFPB, 2013. 74 f. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4529/1/PDF%20-%20Elba%20Ramalho%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 25 de março de 2022.

O NASCIMENTO DE JESUS, UM CORDEL SOBRE O NATAL: RELEVÂNCIA SOCIOCULTURAL

Maria das Dores Soares da Silva

Maria Elisabete da Silva Ramos

Maria Lionete da Silva

Introdução

Desde o seu surgimento, a literatura de cordel esteve atrelada às manifestações artísticas, históricas e sociais das classes populares. Em seus primórdios que remonta a idade média, foi um instrumento da poesia popular, seus versos transmitiam informações, críticas e diversão, nem sempre polida e muitas vezes em tom sarcástico, nas praças públicas.

A figura que transmitia seus versos eram chamados de trovadores. O cordel atual que conhecemos no Brasil sofreu com influência de espanhóis, franceses e portugueses, contudo, nós demos a nossa cara a eles, com ritmos, métricas e temáticas próprias que retratam nossa cultura e nossa identidade nordestina (RIBEIRO, 2019).

Os folhetos de cordel eram são presos em barbantes chamados de cordéis, que o popularizava e passou a ser sinônimo dessa literatura. Estes eram apresentados e/ou vendidos em lugares populares como feiras, praças, mercados de grande movimentação e bancas de revista, mas atualmente.

O cordel em terras brasileiras teve seu auge entre as décadas de 30 e 50 do século XX, com inovações de João Martins de Athayde no que diz respeito ao seu formato impresso (entre 15 e 17 cm x 11 cm; com 6 ou 8 páginas) que permanecem até os dias atu-

ais. No Brasil, essa função foi ressaltada pelo pouco acesso aos meios de comunicação de massa, fazendo com que os cordéis fossem as principais fontes de informação da população carente (RIBEIRO, 2019, p. 71).

Desta forma, sua importância sociocultural se dá por seu valor histórico e como representação da cultura nordestina, com suas peculiaridades e religiosidade marcante, que aprofundaremos mais a frente. Muitos pesquisadores dedicaram-se a classificar e catalogar a literatura de cordel nas últimas décadas, seu valor social foi considerado inestimável, tanto que é, atualmente, considerado patrimônio cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (PINHEIRO, 2010).

Em 2018, o IPHAN reconheceu a literatura de cordel como patrimônio cultural de nosso país, um marco da nossa identidade nacional. O processo para tal reconhecimento levou 8 anos de longas pesquisas em que poetas e suas entidades representativas, intelectuais, instituições de pesquisa e o próprio Iphan avaliaram e deram o parecer de seu estimado valor sociocultural.

Levando em conta a relevância do gênero, analisamos aqui o cordel *O Nascimento de Jesus, um Cordel sobre o Natal*, do cearense Euriano Sales, texto que possui a religião como temática central, algo recorrente e característica desse gênero literário. Estudaremos seu contexto sociocultural e utilização como portador de texto para alunos do ensino fundamental, tendo em vista ampliar seu conhecimento de mundo, valorizar a cultura nordestina, mostrando-a como representação de nossos valores.

Com o intuito de assegurar a cientificidade desse trabalho, embasamos nossas reflexões trabalho nas considerações de Silva (2015), Luyten (2005), que tratam da lite-

ratura de cordel, que discute sobre a religiosidade popular na literatura de cordel, entre outros.

As potencialidades do cordel como instrumento auxiliar do ensino-aprendizagem

A literatura de cordel é parte integrante da nossa cultura, ligada ao romanceiro popular nordestino com suas nuances de ritmo, vocabulário, musicalidade, autenticamente nosso. Luyten (2005, p. 44) observou em seus estudos que, embora a literatura de cordel exista em todo o território brasileiro, foi no Nordeste que ela se desenvolveu nas últimas décadas de forma exponencial. No nordeste ele encontrou terreno fértil para se propagar, principalmente, nos locais de menor letramento e por não se ter acesso fácil à imprensa, que as narrativas em versos, o cordel, encontrou terreno mais fértil para propagar (SILVA, 2013).

Segundo o Luyten (2005), o cordel chegou ao Brasil no período da colonização, século XVI, recebendo essa denominação da tradição portuguesa, esse livreto em Portugal e Espanha, antigamente, eram expostos e comercializados em barbantes ou cordões, numa espécie de varal.

É conveniente centrar nossa atenção para o fato de que esta literatura foi responsável por inserir homens e mulheres da região Nordeste na condição de leitores e escritores. A linguagem acessível e a musicalidade causada pelas rimas colaboraram para que as pessoas se interessarem pelos folhetos (MATIAS, 2016, p. 29).

É compreensível o fato de o cordel estarem relacionados ao público mais simples, pois sua maioria se en-

contra num contexto mais próximo da linguagem oral e vocabular do povo nordestino, muitos foram escritos a partir de histórias populares, cheias de marcas da nossa oralidade, com os costumes de uma região, religiosidade recebe amplo espaço para se inserir nas composições dos cordéis. Mesmo essa literatura tendo uma diversidade temática, é possível encontrar uma riqueza de folhetos que trazem a religiosidade como temática central ou apenas como marcas em alguns momentos do enredo.

A literatura de folhetos produzida no Nordeste brasileiro desde o final do século XIX coloca homens e mulheres pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composições poéticas. Em geral, associam-se esses papéis a pessoas da elite – se não financeira, ao menos intelectual, mas, no caso dos folhetos, gente com pouca ou nenhuma instrução formal envolve-se intensamente com o mundo das letras, seja produzindo e vendendo folhetos, seja compondo e analisando versos, seja lendo e ouvindo narrativas (ABREU, 2004, p. 200).

Em relação à classe temática religião ou religiosidade, os temas dos cordéis envolvem fé, evangelização, santidade, maternidade, humildade, aconselhamento, profecia, criação, crucificação, cristianismo, devoção, santificação, perdão, bondade, divindade, salvação, libertação, ensinamentos, entre outros (ABREU, 2004).

Albuquerque (2011) ressalta que a classificação tem como ponto fundamental a organização dos acervos dos folhetos de cordéis, facilitando, portanto, no momento da procura de acordo com o tema desejado pelo usuário, entretanto, as classificações temáticas tratadas são inesgotáveis, podendo ter novas classificações.

De acordo com a Silva (2013), a atual configuração educacional apresenta-se precarizada, tendo em vista que alguns padrões sociais desfavorecem parte da sociedade, privilegiando apenas a elite e desfavorecendo aos demais gêneros literários de cunho popular como o cordel. O que torna perceptível as lacunas existentes no campo educacional que, em geral, decorre de um sistema educacional seletivo, que por anos excluiu do ensino da literatura muitos textos e produções riquíssimas da cultura popular.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola ultrapasse o ensino mecânico da literatura com abordagens diferenciadas que permitam uma relação dinâmica entre educando e o texto literário. Desse modo é possível promover a valorização da cultura popular propondo uma abordagem que contemple o meio social do aluno fazendo valer a sua identidade e diversidade (SILVA, 2013).

Este ensino e inclusão do cordel q permite um diálogo entre as três vozes da sala de aula o cordelista quem produziu o texto e que é transmitido todo uma mensagem nacional ativa o professor que seleciona e faz abordagem pedagógica do conteúdo e o alunado que recebe as informações organize as ideias e amplia seu conhecimento de mundo e suas referências culturais.

Assim como preconiza a BNCC (Cf. BRASIL, 2017) é importante variar o repertório dos portadores de textos e os gêneros literários vistos em sala de aula, para exemplificar pontuamos algumas habilidades que devem ser contempladas nas aulas que se encaixam perfeitamente com a literatura de cordel:

EF69LP44: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre

as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

EF69LP48: Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

EF69LP51: Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL/BNCC, 2017, *online*).

A literatura de cordel, como estratégia didática, frente a suas especificidades e riqueza cultural pode ser explorada pedagogicamente em diversos contextos e situações em sala de aula, tendo em vista que possui variadas temáticas para que os educandos ampliem seus conhecimentos linguísticos e culturais.

[...] Pesquisando junto a “leitores improváveis”, encontrando no mundo dos folhetos de cordel testemunhos de outras formas de aprender a ler e ouvir, recitar e inventar, ela nos convida a superar a barreira que todos os que passaram pela escola constroem, sem refletir, entre leitores e não leitores.

res, invenção e repetição, erudito e popular, cultura escrita e cultura oral. Não se trata da evocação nostálgica de uma vida urbana e rural hoje engolida pela televisão e pela internet, mas de uma reflexão a respeito dos gestos que permitem – ou não – as sociabilidades culturais (GALVÃO, 2011, p. 34).

Em poucas palavras Galvão (2011) resume o quanto relevante é literatura de cordel para abrir novos horizontes educacionais, ampliar discussões e vislumbrar um novo caminho para a escola contemporânea.

O folheto *O Nascimento de Jesus, um Cordel sobre o Natal*

Nascido no Ceará, Euriano Sales é graduado em Comunicação Social (2010). Como poeta cordelista e declamador, já publicou diversos folhetos de cordel que abrangem uma grande diversidade temática. Entre os títulos de sua autoria, incluem-se *As Mulheres da Bíblia* e *Páscoa em Cordel*.

Em seu canal no LinkedIn (Cf. <https://br.linkedin.com/in/euriano-sales-2458024b>), se apresenta da seguinte forma:

Através da Cordel Publicitário desenvolvo um trabalho de endomarketing, principalmente com vídeos de pós-venda. Um outro produto bastante utilizado e exclusivo, são as contações de histórias em vídeo utilizando a literatura de cordel como linguagem, do texto às ilustrações.

Esse trabalho me possibilita também fazer locuções, estando atuando profissionalmente nesse mercado.

Na Igreja Batista Central tenho desenvolvido um trabalho de Analista de Marketing de Conteúdo,

planejando e desenvolvendo materiais voltados a capacitação/ensino de seu público, como e-Book, Infográficos, etc.

Seguindo uma tendência de sua produção cordelística, sua obra *O Nascimento de Jesus, um Cordel sobre o Natal* trata de um episódio bíblico. Também, como os demais, acha-se publicado na íntegra no *Youtube* (Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=tvx5uNV02lY>), reunindo declamação e ilustrações em movimento, gênero audiovisual que se convencionou chamar de cordel animado. A obra, no entanto, também pode ser encontrada em folheto, com publicação organizada pela Igreja Batista de Fortaleza, da qual o autor é membro.

O texto se abre com um questionamento contundente:

Todo mundo prega a paz de Cristo,
Mas ai daquele que não dá um presente pode gerar
até um conflito
É verdade, é assim que acontece.
Por favor não me interprete mal,
Pois esse mês tão lindo que eu disse também é o
mês mais comercial.
Eu quero é meu presente de Natal,
Mas ninguém lembra do começo de tudo [...] (SALES, 2015, *online*).

Como vimos, o autor em seus primeiros versos chama a tenção para com a atualidade encara o Natal, meio que uma crítica social. A data de cunho religioso perde parte de sua comemoração devido ao incentivo e apelo comercial incutido pela mídia e empresários. Bombardeio de comerciais que se iniciam em novembro e se estendem até a data do Natal. Apelos da mídia que impõe a troca de presentes e o uso de roupas novas nessa data. O verdadei-

ro significado vem se perdendo ao longo dos anos. A olhos vistos, a decoração extravagante e a figura do papel Noel vem ficando a cada dia mais presentes.

O texto retoma com a necessidade de resgatar a figura do verdadeiro aniversariante. Mostra-se como um reconto da história do Natal, antes do surgimento de Jesus com a concepção de João Batista seu primo. Como podemos perceber no trecho a seguir: “Há muito tempo lá em Belém deu início a essa bela História. Foi um período da história que Deus se calou por seu povo todo cerca de 400 anos até surgiu o profeta novo, seria João o responsável por esse retorno [...]” (SALES, 2015, *online*).

Os versos se seguem contando a visita de Maria a Isabel, mãe de João, os acontecimentos com Zacarias, pai da criança, a anunciação do anjo Gabriel a Maria e o censo que obrigou Maria e José irem até a cidade de Belém. O texto é bem descritivo e pode se dizer que reconta com riqueza de detalhes os evangelhos de Lucas e Marcos.

O cordel possui uma riqueza especial de detalhes e se mostra extremamente didático pois explica ao longo da narrativa o significado de termos relevantes para a compreensão da história.

A história correu na região onde naquela época também tinha que contar o tamanho da população. Eu sou do Ceará e morava em Alagoas então tinha que voltar para minha terrinha e me apresentar ao escrivão, foi numa dessa aqui nasceu Jesus. José e Maria moravam em Nazaré foram a bela cidade para tal contagem, 150 km de viagem (SALES, 2015, *online*).

E a história segue descrevendo situações, lugares e personagens históricos como o rei Herodes. A métrica,

musicalidade e genialidade na construção do enredo tão um toque especial ao texto, deixa-o curioso, leve e prazeroso. O cordel é arte, musicalidade e conhecimentos entrelaçados num texto apaixonante devido sua narrativa que tornou novo uma história que conhecemos mesmo sem estudar as sagradas escrituras.

Vejamos a beleza desse trecho: “Deus encarregou-se da festa do bebê. Disse: vai nascer no céu uma estrela para que todos pudessem ver que ali nasceu menino que por nós irá vencer. Três pastores ao ver ela se perguntavam o que era aquilo? O anjo de Deus foi até eles e disse: rapaz fique tranquilo nasceu o rei de vocês [...] (SALES, 2015, *online*).

O texto segue com a descrição da perseguição de Herodes e como José, Maria e Jesus conseguiram fugir pelo Egito. Os versos finais é uma lição do que realmente devemos celebrar e valorizar no Natal, o Jesus menino nosso salvador. Afinal, aqueles pastores viram o menino ali sem luxo:

O rei dos reis, Príncipe da paz, senhor dos senhores. O chá-de-bebê de Jesus aconteceu naquele momento, ao invés de fralda tinha ouro, chupeta e incenso, foi dado até um pote de mirra como forma de agradecimento”. [...] Vamos acertar isso mesmo, a salvação está guardada para você, basta olhar para Jesus Cristo, entregar o seu viver. Ele é o grande Deus para você servir e crer (SALES, 2015, *online*).

O trecho final leva o leitor à reflexão sobre o verdadeiro sentido do Natal e a celebrar o nascimento do salvador que nasceu na simplicidade de um estábulo em meio a animais. Algo que remonta ao espírito do vaqueiro simples que busca sua religiosidade, respeitando as tradições cristãs na sua simplicidade.

Considerações finais

O Nascimento de Jesus, um Cordel sobre o Natal possui escrita que o aproxima das narrativas orais, quando outrora o cantador encontrava-se frente a frente com o público em praças públicas, este em alguns momentos interrompe o relato para externar suas opiniões, explicar fatos e dá lições. A presença da oralidade da literatura de cordel além da presença da oralidade, mostra-se eficiente para a aproximação da escrita com fala, manifesta-se também a religiosidade do povo nordestino e o respeito às tradições. O que torna a obra um excelente meio para promover aprendizagens significativas sobre cultura, religião e linguagem.

Afinal, com a literatura de cordel pode-se promover discussões para além de questões da língua portuguesa, permite-nos refletir sobre o estigma negativo que ainda recai sobre a cultura popular, de modo que se faça uma abordagem que contemple questões sociais e culturais, fazendo valer sua diversidade e identidade.

Dessa forma, a inclusão escolar da literatura de cordel serve como ferramenta educativa influenciadora no processo de formação de leitores que ocasiona a aproximação do alunado na direção da sua realidade, memória, cultura na busca de retratar o nordeste de maneira real, valorizando seu saberes e características próprias.

No entanto, é preciso refletir que apesar de toda uma luta para incluir o cordel na escola ainda ocorre um desmerecimento do gênero, comprovado pela ausência de cordéis na biblioteca da maioria das escolas, inclusive, dentro dos planos de aulas dos professores.

Nos livros didáticos de língua portuguesa ainda há pouco espaço destinado a literatura popular, assim esses

fatores, às vezes, podem dificultar o acesso até do professor a esse material da cultura popular. Também é fato que ainda existe uma cultura elitista do saber culto que estigmatizou a literatura popular e, especificamente, o cordel que é derivado de uma tradição europeia destinada a poucos leitores da época marcados por fortes diferenças de classe social.

Portanto, é de suma relevância a iniciativa de levar o cordel à escola para que o aluno o conheça, reconheça as suas riquezas culturais e vá além do conhecimento da literatura culta institucionalizada e hegemônica na maioria das escolas do país, valorizando e tornando viva a literatura de cordel no ambiente escolar.

Referências

ABREU, Márcia. “Então se forma a História Bonita” – Relações entre Folhetos de Cordel e Literatura Erudita. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 2004. p. 199-218. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/QL9WD98KHC5wQFZY7CZ6LMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. *Literatura Popular de Cordel: dos Ciclos Temáticos à Classificação Bibliográfica*. 314 f. Tese (Doutorado em Letras). João Pessoa, PB: UFPB, 2011. Versão eletrônica do texto disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6183?locale=pt_BR. Acesso em 22 de março de 2022.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/d-ownload-da-bncc>. Acesso em 20 de março de 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: Leitores e Ouvintes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

LUYTEN, Joseph Maria. *O que é Literatura de Cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Primeiros Passos, 317). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/jorge1962marcos/o-que-literatura-de-cordel>. Acesso em 15 de abril de 2022

MATIAS, Joelson. Religiosidade na Literatura de Cordel: Representações de Fé em “O Homem mais Importante aos Olhos do Senhor”, de Jandhui Dantas. In: *Anais do IV EN-RENJI*. Campina Grande, PB: UFCG, 2016. p. 184-194. Texto disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlje/2016/TRABALHO_EV063_MD1_SA9_ID278_22072016230903.pdf. Acesso em 20 de março de 2022.

PINHEIRO, João Carlos (Org.). *Patrimônio Cultural: Territórios e Identidades*. Florianópolis, SC: Atilênde, 2010.

RIBEIRO, Elton Ferreira. A Religiosidade na Literatura de Cordel. In: *Temática*, ano XV, nº 1. João Pessoa: NAMID/UFPB, janeiro de 2019, p. 128-142. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/44045/22042>. Acesso em: 25 de março de 2022.

SALES, Euriano. *O Nascimento de Jesus, um Cordel sobre o Natal*. Fortaleza: Igreja Batista de Fortaleza, Ce. Vídeo; Duração: 6:18. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tvx5uNV02lY>. Acesso em 10 de abril de 2022.

SILVA, Elba Ramalho da. *Cordel: uma Experiência em Sala de Aula*. Trabalho de Conclusão de Graduação em Letras e Humanidades. Campina Grande, PB: UFPB, 2013. 74 f. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4529/1/>

PDF%20-%20Elba%20Ramalho%20da%20Silva.pdf.
Acesso em 20 de abril de 2022.

SILVA, Jack Almeida. Literatura Popular na Escola. In: *Anais II Encontro de Iniciação à Docência*. João Pessoa, PB: UEPA/Realize, 2015. Texto disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID631_250720151_04016.pdf. Acesso em 20 de abril de 2022.

O VAQUEIRO: LEGADO SOCIOCULTURAL EM CORDEL

Enedina Soares da Silva

Karla Suleny Bessa da Silva Alves

Maria das Dores Rodrigues dos Santos

Introdução

A figura do vaqueiro é uma marca do sertão nordestino, constituindo uma figura presente em várias obras que tratam da realidade do nosso semiárido, sendo exemplos os romances *O quinze*, de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Não obstante, com as mudanças do contexto social e econômico, não é raro se ouvir falar que o ofício do vaqueiro se encontra em extinção. Conforme Pereira (2019), pode surgir da boca de alguém a seguinte expressão: 'O vaqueiro está desaparecendo' ou 'O vaqueiro desaparecerá'.

Essa tendência, cabe destacar, se deve ao fato de cada vez mais rarearem os indivíduos que se dedicam a essa profissão em nossos dias. Esta figura dentro de um sítio é de suma importância, principalmente, por serem hábeis na arte de capturar as reses selvagens na caatinga (PEREIRA, 2019). E mesmo aqueles que o fazem, desenvolvem sai prática em um contexto cada vez mais modificado, no qual, por exemplo, as motocicletas vão ocupando o lugar que era antes dos cavalos.

Apesar disso, há os que se consideram ou se identificam como vaqueiros sem, no entanto, chegam a ser reconhecidos como vaqueiros de verdade. É o caso de vaqueiros de vaquejada, vaqueiros de pega de boi, vaqueiros de festa, assim como crianças, jovens e adultos que vestem a

indumentária de couro apenas para desfilar em eventos. (PEREIRA, 2019)

Segundo Cascudo (2005), o modelo pastoril do Nordeste deu origem à particularidade da sociedade sertaneja. São tipologias humanas conectadas a valores morais e aos costumes. A defesa de seus autores por uma totalidade parece depender de um método comparativo capaz de dar dimensões classificatórias, a partir das quais se chegaria à singularidade histórica da pecuária nordestina e do “perfil psicológico-social do homem pecuário do Nordeste”. (MELLO, 2011)

Cascudo (2005) formulou uma outra imagem, focada nitidamente na figura do vaqueiro, dando-nos o contorno romantizado de um personagem histórico único em que o ciclo do gado determina o individualismo do seu participante.

O vaqueiro é uma figura tão emblemática que ganha nuances folclóricas. Nesse contexto, é dado maior notoriedade e prestígio aos vaqueiros que diziam ter vivido no tempo em que fora possível criar “gado brabo solto na caatinga”, assim o personagem vira quase mito em cordéis e publicações nordestinas. Cria-se uma aura mística nesse trabalhador que lhe confere integridade de caráter e bravura. (PEREIRA, 2019). No cordel, observa-se todo um ciclo ligado aos bois, nos quais os vaqueiros têm papel central, como se vê em obras como *O Rabicho da Geralda* (de autor anônimo), *O boi misterioso* (de Leandro Gomes de Barros) e *A vida de um vaqueiro valente* (de Lucas Evangelista).

Assim, nos ambientes urbanos e nas escolas de modo geral, falar do vaqueiro e trazer sua temática para sala de aula, torna-se meio para perpetuar sua imagem de homem trabalhador que lida com o gado no extremo de condições ambientais adversas. Homem do campo que deve ser valo-

rizado e respeitado pelo seu papel social hoje e em épocas passadas, quando as adversidades eram maiores e mais frequentes. Conforme Alves,

a literatura de cordel traz uma vivência peculiar de determinados grupos sociais, se traz questões humanas que interessam não apenas ao grupo a que esteve ligado em seu nascedouro, certamente ela poderá ter um significado para outros leitores, uma vez que apresenta uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, de percepção muitas vezes aguda sobre a condição humana, sobre determinadas instituições ou sobre fenômenos da natureza. (ALVES, 2013, p. 38)

Um cordel com toda sua riqueza literária e musicalidade ao retratar a figura do vaqueiro lhe confere mais dignidade, a partir de seu enredo imagens (xilografuras) e valor sociocultural. No ambiente escolar é garantia de aprendizagens, compreensão de realidades, o que promove saberes e ampliação de conhecimento de mundo. Partindo dessas premissas, este trabalho discorre sobre como a figura do vaqueiro, enquanto representante do Nordeste e da lida no campo, é representado no cordel “O vaqueiro”.

Aspectos gerais do gênero cordel e sua relação com a cultura nordestina

A Literatura de Cordel é um dos expoentes da cultura nordestina, algo genuinamente nosso. Configura-se como um gênero poético, não se pode defini-lo como folheto (livrinho). Folheto é o suporte, o meio, cordel é o conteúdo (a poesia), que pode ser apresentado ao público através de outros meios (livro, Internet etc.). Sua existência é longa,

tem aproximadamente, 150 anos no Brasil, o primeiro cordel reconhecido data de 1865. (Cf. LUNA E SILVA, 2010)

Ao tratar da literatura de cordel, é necessário entender inicialmente a noção de cultura, a qual, como destaca Albuquerque (2011), se coloca em oposição à natureza e se torna a representação da sociedade e da civilização, principalmente num mundo mais racional e sem encantamentos. Nessa perspectiva, a cultura pode ser classificada em três tipos: cultura popular, erudita e cultura de massa. No caso da cultura popular, ela estaria ligada a ideia de sobrevivência, tradição, em que a memória, as ações são preservadas.

A literatura de cordel é um instrumento da poesia popular impresso, com influência de espanhóis, franceses e portugueses. Os folhetos são presos em barbantes chamados de cordéis e apresentados em lugares populares como feiras, praças, mercados de grande movimentação e bancas de revista.

O cordel em terras brasileiras teve seu auge entre as décadas de 30 e 50 do século XX, com inovações de João Martins de Athayde no que diz respeito ao seu formato impresso (entre 15 e 17 cm x 11 cm; com 6 ou 8 páginas) que permanecem até os dias atuais. Desde o a literatura de cordel estiveram atreladas as manifestações artísticas, históricas e sociais das classes populares.

No Brasil, essa função foi ressaltada pelo pouco acesso aos meios de comunicação de massa, fazendo com que os cordéis fossem as principais fontes de informação da população carente. Desta forma, devido a sua importância enquanto documento histórico, poetas e estudiosos da cultura dedicaram-se a classificar e catalogar a literatura de cordel, tendo em vista a variedade de informações contidas em seus folhetos.

As diversas transformações ocorridas na humanidade ao longo dos anos fizeram com que o conteúdo de informações se tornasse documentos com níveis hierárquicos, assuntos e tipos obedecendo a códigos de classificação bibliográficos. Albuquerque (2011) explica que as classificações bibliográficas são instrumentos na organização de acervos em que os documentos são armazenados segundo a área de assuntos. E, entre esses documentos, estariam os cordéis que, por tratarem de diversos temas, apresentam-se sob a forma variada de gêneros, como romances, religião, humor, heroísmo, vilania e outros.

Sabe-se como folhetos de cordel estão ligados a um público, que em sua maioria, se encontra num contexto mais próximo da oralidade, figuras populares e gente simples do povo, possui uma diversidade temática e musicalidade. Nesse contexto, a escola tem uma enorme importância na defesa, promoção, difusão e conhecimento das manifestações culturais populares. Todavia, Silva Costa (2008) assegura que talvez não esteja da mesma maneira claro para muitos de nós a significativa contribuição que as manifestações culturais populares podem trazer para a escola.

As reflexões de Silva Costa (2008) conduzem a necessidade de construir historicamente e coletivamente a escola como um espaço onde diferentes linguagens possam produzir um novo sujeito. Portanto, aquilo que existe de mais humano no homem. Uma escola concebida como um espaço onde pudesse vicejar uma multiplicidade de linguagens permitiria florescer, também, uma pluralidade de sentidos, de novos sentidos do humano. Uma escola apta a fazer do ensino um instrumento sustentador de valores e não mais pura e simplesmente reprodutora de aprendizagem técnico. (SILVA COSTA, 2008, p. 15)

Conhecer a diversidade de enredo do cordel em sala, permite um diálogo de alto valor pedagógico. Com sua leitura atenta é possível inferir valores sociais, culturais e humanos com diferentes visões de mundo, reconhecer as identidades culturais, organização social e seu contexto histórico de produção. (BRASIL/BNCC, 2017)

A importância da literatura de cordel no espaço nordestino tem uma grande significação, pois a função ocupada por ela numa sociedade onde o livro era raro e o analfabetismo existia, era a de ser um recurso pedagógico. Eram os folhetos lidos pelos alfabetizados que possibilitavam conhecimentos aos analfabetos. [...] narrativas tradicionais, os romances herdados de vetusta tradição histórica ou novelística, transferidos da prosa para a poesia, no deleite dessa população analfabeta, que enriquecia assim de erudição. Assim, não raro também a exibição de conhecimentos que cantadores analfabetos fazem, por decorrência desse conhecimento de oitiva. (DIÉGUES JUNIOR, 2012 *apud* SOUZA; PASSOS, 2019, p. 76)

O cordel, de modo geral, é narrativo, ou seja, se destina a contar uma história. Existem, no entanto, tanto cordéis argumentativos (em que se defende uma ideia) quanto descritivos (em que se traz pormenores físicos ou psicológicos de alguém ou de algo); traz uma visão de mundo popular: as histórias são contadas a partir da visão dos menos favorecidos economicamente. Frente a essas possibilidades, acreditamos ser pertinente validar estudos aprofundados sobre a literatura de cordel, pondo nosso foco sobre uma das obras do poeta Assis Coimbra.

O cordel “O Vaqueiro”, de Assis Coimbra

Assis Coimbra nasceu em Parnarama, Maranhão. Em 1968, passou a residir em São Paulo, onde deu início a sua trajetória nas artes cênicas em 1969, tornando-se ator profissional em 1980. Além de poeta popular, é produtor, autor e diretor de teatro, sempre procurando manter suas raízes sertanejas, marcadas pelo profundo contato com a natureza e a cultura popular. Entre suas obras, incluem-se *A Marcha da Humanidade e a Degradação da Natureza*, *Quando a Banana come o Macaco*, *Lembranças da Roça* e *Meu Maranhão Brincante*. Ele é o criador do blog Narradores de Cordel, no qual apresenta sempre poemas das sua lavra e discussões. (Cf. narradoresdecordel.blogspot.com)

Logo no início de seu cordel *O Vaqueiro*, objeto de análise deste trabalho, o autor em seus primeiros versos faz uma descrição da figura do vaqueiro de forma roman-tizada, com referências a sua rotina e ao seu entorno.

O vaqueiro fica alegre
Quando chove no sertão,
Pois o pasto vai crescer
E engordar seu alazão,
Assim ele fica forte,
Para alcançar o garrote
E também o “barbatão”

Ele coloca seu manto
Chapéu, gibão e perneira,
Depois monta em seu cavalo
E dispara na carreira,
E logo derruba o touro,
Precisando tira o couro,
Pra fazer outra “gibeira”. (ASSIS COIMBRA, *on-line*)

Em seguida, o poeta esforça a importância do vaqueiro (e a cultura do gado) no cenário do sertão nordesti-

no, trazendo à baila um aspecto importante ligado a essas profissão: o aboio:

Quem nunca viu neste mundo
O aboio de um vaqueiro,
Apascentando o seu gado
Reunido no terreiro,
Não sabe o que acontece,
Na caatinga e no agreste,
Deste solo brasileiro. (ASSIS COIMBRA, *on-line*)

Nesse processo, o poeta apressa-se a ligar à natureza a figura que é objeto de seu louvor: é integrado a ela que a personagem do vaqueiro ganha significado no embate entre civilização e natureza. Daí que a natureza, representado no trecho a seguir pelo luar, se liga tanto a sua dor quanto a suas alegrias:

O vaqueiro nordestino
Já nasceu predestinado,
A ser um homem valente
Com seu aboio a finado.
Quando ele solta seu canto,
A lua derrama um pranto,
No nosso sertão amado. (ASSIS COIMBRA, *on-line*)

Muito provavelmente, ao ouvir histórias sobre o cangaço se depara com aquelas em que se coloca o cangaceiro como arauto da justiça, da boa-fé, redentor dos mais pobres, em muito se assemelhando ao personagem mítico inglês, Robin Hood. Ou seja, o fora da lei que emana todas as características de benfazejo que, em armas, enfrenta as crueldades do Estado em meio à seca que castiga as populações sertanejas. O mesmo se dá com a figura do beato cearense Antônio Vicente Mendes Maciel, o Conselheiro.

Transformando Conselheiro em uma espécie de enviado de Deus ou um santo vivo.

No entanto, há uma diferença fundamental entre os dois suportes: o cordel e o filme. No segundo, entre a primeira ocorrência da interrogação e a última, o espectador assiste aos depoimentos dos antigos operários, vê as fotos de arquivos em preto e branco, assim como os trechos do filme, de maneira que os versos declamados, na sequência de encerramento, são ricos de uma ressonância nova para quem os escuta. Além disso, na sequência final, a última estrofe não está mais pronunciada em voz off, mas declamada pelo personagem do vaqueiro, que olha de frente para a câmera, em um zoom que o faz se aproximar do espectador na medida em que, ao se dirigir diretamente ao espectador, o toma também como uma testemunha do que foi revelado durante o enredo.

É importante lembrar que essa última estrofe é precedida pela declamação de outras quatro estrofes que são de alguma maneira a conclusão do cordel: aquela aparição que no início assustava, agora tranquiliza, consola, deixa de ser temida para ser esperada. Não houve sepultamento, assim o vaqueiro continua errando e voando sobre a esplanada do poder.

O refrão do cordel desempenha um papel fundamental na *mise en scène* do filme, tanto pelo conteúdo quanto pela própria encenação. Metáfora da morte do operário que caiu na construção, ele constitui a essência do cordel e do filme, ou seja, o objeto de denúncia. Repetido não menos de dez vezes, ele intervém como o tema de uma sinfonia, tocado em cada reprise em um tom diferente: “Ei-lo caído de bruços/Para o campo paramentado/Peitoral, perneira, gibão/Chapéu passado o barbicacho/Voou no rabo da rês/Mas só chão havia embaixo”. Esses versos de João Bosco Bezerra Bonfim nos fazem aludir aos versos do poema

Morte e vida Severina, de João Cabral de Melo Neto (1955), em que ele constrói uma alegoria do retirante cujo protagonista se chama Severino.

A narrativa oral faz perpetuar e enraizar esses personagens, normatizam a dizibilidade dos acontecimentos, assim, o cangaceiro será o homem de corpo fechado contra todo o mal e os devotos receberão a graça divina quando a hora do fim do mundo se anunciar.

Na contramão, é bem verdade que, também, há os relatos extremados onde se dizia que bandos de cangaceiros invadiam vilas e matavam crianças jogando para cima e aparando na ponta de uma faca ou de fanáticos embebidos em um misto de loucura epidêmica⁶ que prestavam orações na esperança do retorno de um rei morto, dando voz a degenerados e toda sorte de anomalias coletivas. (Ver RODRIGUES, 2006)

Considerações finais

O ensino de literatura de cordel tem ganhado no espaço escolar, propôs-se nesta pesquisa discutir sobre literatura de cordel e ensino. Seu objetivo consiste em apresentar a importância da literatura de cordel e apresentá-la como um recurso pedagógico. Neste estudo, discutiremos a inserção da literatura de cordel no rol das correntes da literatura que merecem ser levadas ao espaço escolar. Em função disso, organizamos este artigo em três grandes blocos: o primeiro aborda o surgimento, características e história do cordel; o segundo discute o texto literário na sala de aula e o terceiro realiza abordagens metodológicas do cordel no cotidiano escolar.

Todos os heróis anônimos do cordel se reapropriam da história. A reprise dos versos com regularidade dá ritmo

a poesia descritiva da figura do Vaqueiro, como um estribilho obstinado que toma conta da cidade. Ensaiado pelo ator no táxi, enquanto são exibidas imagens atuais da cidade, depois decifrado por um antigo operário no cabeleireiro onde eles costumam se encontrar, o texto deve ser primeiramente assimilado antes de se desenvolver. Em seguida, ele é encenado: a voz em off do vaqueiro com a câmera sobrevoando a Esplanada dos Ministérios, e depois “conferido” pelo ator que recita a estrofe olhando uma fotografia em preto e branco de um prédio na época da construção, como para se certificar da materialidade do texto.

Depois do depoimento cru de um antigo operário explicando que se podia morrer após algumas horas de trabalho somente na obra, a estrofe é declamada em off com imagens de arquivos do canteiro de obras em preto e branco, e novamente em off quando o vaqueiro passeia na Brasília de hoje, como se tentasse materializar esse dado. Finalmente, na visita ao Instituto de História e de Geografia do Distrito Federal, quando o diretor acaba de descrever uma imagem idílica da construção da cidade e da missão quase sagrada dos trabalhadores, a estrofe é retomada, enquanto a câmera varre uma mesa coberta de documentos de arquivos entre os quais é inserido um exemplar do livro *O romance do vaqueiro voador* que desmente violentamente o mito da construção! Ainda com imagens, agora em preto e branco, da Esplanada dos Ministérios, a estrofe é declamada em off e em seguida pelo vaqueiro diante das câmeras, em um plano americano de cima da torre de televisão.

Referências

ABREU, Márcia. Então se forma a História Bonita: Relações entre Folhetos de Cordel e Literatura Erudita. In: *Horizon-*

tes Antropológicos. Porto Alegre, 2004. p. 199-218. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/QL9WD98KHC5wQFZY7CZ6LMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2022.

ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth B. C. de. *Literatura Popular de Cordel: dos Ciclos Temáticos à Classificação Bibliográfica*. Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/ Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011. 322 f.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Global, 2005.

ASSIS COIMBRA, Assis. *O vaqueiro*. Texto disponível online em: <https://pt-br.facebook.com/275027625962780/photos/o-vaqueiro-fica-alegrequando-chove-no-sert%C3%A3opois-o-pasto-vai-crescere-engordar-s/650010135131192/> Acesso em 25 de janeiro de 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *Cordel: Leitores e Ouvintes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

LIMA, Stélio Torquato. Considerações sobre a Literatura de Cordel. In: OCHE: Olimpíadas de Ciências Humanas do Estado do Ceará 2021. Texto disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/concursos-publicos/editais/pesquisa/oche-olimpiada-de-ciencias-humanas-do-estado-do-ceara/2021/palestra-sobre-literatura-de-cordel>. Acesso em 20 de março de 2022.

LUNA E SILVA, Vera Lúcia de. Primórdios da Literatura de Cordel no Brasil: um Folheto de 1865. In: *Graphos*. João Pessoa, Vol. 12, n.º2, dez./2010, p. 74-80.

LUYTEN, Joseph Maria. *O que é Literatura de Cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Primeiros Passos, 317)

MATIAS, Joelson. Religiosidade na Literatura de Cordel: Representações de Fé em “O Homem mais Importante aos Olhos do Senhor”, de Jandhui Dantas. In: *Anais do IV EN-RENNJI*. Campina Grande, PB: UFCG, 2016. (páginas de início e conclusão do texto não informadas na versão *on-line*). Versão eletrônica do texto disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enrije/2016/TRABALLHO_EV063_MD1_SA9_ID278_22072016230903.pdf. Acesso em 20 de março de 2022.

MELO, Rosilene Alves. A Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural. In: *Revista Educação*. v. 3, n° 3, p. 230-255, 2019. Texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/MxBwTwV9Yb5gZvPn6yYq7nP/?lang=pt>. Acesso em 20 de abril de 2022.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n° 72. São Paulo, SP: USP, abril de 2019, p. 225-244. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/cY8J5pw9CFJGQK84JQJW5rG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de abril de 2022.

NÓBREGA, Jandui Dantas. *O homem mais importante aos olhos do Senhor*. Patos, PB: Do Autor, 2005.

PEREIRA, Renan Martins. Cavaleiros em Tempos de Glória: uma Análise Etnográfica da História do Vaqueiro do Nordeste. In: *Campos*, v. 20, n° 2, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/69299/pdf>. Acesso em 12 de abril de 2022.

PINHEIRO, João Carlos (Org.). *Patrimônio Cultural: Territórios e Identidades*. Florianópolis, SC: Atiliê, 2010.

RIBEIRO, Elton Ferreira. A Religiosidade na Literatura de Cordel. In: *Temática*, ano XV, n° 1. João Pessoa: NAMID/UFPB, janeiro de 2019, p. 128-142. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/44045/22042>. Acesso em: 25 de março de 2022.

SERRA, Ordep José Trindade. O Encantamento de sua Santidade Cancão de Fogo. Salvador, BA: EDUFBA, 2006. Versão eletrônica da obra disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/fm/pdf/trindade-9788523209131.pdf>. Acesso em 20 de março de 2022.

SILVA, Elba Ramalho da. *Cordel: uma Experiência em Sala de Aula*. Trabalho de Conclusão de Graduação em Letras e Humanidades. Campina Grande, PB: UFPB, 2013. 74 f. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4529/1/PDF%20-%20Elba%20Ramalho%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2022.

SILVA, Jack Almeida. Literatura Popular na Escola. In: *Anais II Encontro de Iniciação à Docência*. João Pessoa, PB: UEPA/Realize, 2015. Texto disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EVO43_MD1_SA9_ID631_25072015104016.pdf. Acesso em 20 de abril de 2022.

SOUZA, Luana Rafaela dos Santos; PASSOS, Virgínia de Oliveira Alves. Literatura de Cordel: um Recurso Pedagógico. In: *Revista Científica da FASETE*. Espírito Santo, ES: UFES, 2019, p. 75-90. Texto disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/literatura_de_cordel.pdf. Acesso em 20 de março de 2022.

SOUZA, Manoel Matusalém. *Cordel, Fé e Viola*. Petrópolis: Vozes, 1982.

VARJÃO, Thiago de Brito. As Mitologias do Sertão através do Cinema e Literatura. In: *Letras de Hoje*, v. 53, n° 4, p. 517-525, out.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/lh/a/HJcJVkptmh3mwKV7JPRNcNt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de março de 2022.

UM CORDEL SOBRE SER CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRODUÇÃO INFANTIL

Catarina Maria de Lima

Ronise de Castro Messias

Salete Lopes da Cunha Ciompi

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir sobre a criança e suas potencialidades a partir do cordel “Ser Criança”, de João Neto. A obra escrita no gênero literário popular cordel legítima a concepção de criança potente, ativa e reflexiva, capaz de produzir cultura (BRASIL/DCNEI, 2010). Assim, este artigo se inicia com a importância de incentivar e inserir a criança no mundo da leitura desde a mais tenra idade, ao utilizar diversificados portadores de texto, mostrando o quão importante é promover à criança escuta de histórias variadas. Em seguida, discorre-se a literatura de cordel e sua relevância para inserir a criança na cultura popular, mostrando a ela seu valor.

A literatura infantil é o meio bastante eficaz para amadurecer na criança a função social da escrita, haja vista que, quando planejada e explorada pedagogicamente, promove valorosas experiências, gerando hábitos permanentes de leitura de suma importância para seu futuro escolar. A leitura quando bem utilizada, promove momentos de prazer e deleite, além de promover aprendizagens diversas e o amadurecimento de um leitor e escritor proficiente (BARROSO, 2018).

Nessa perspectiva, incentivar a Literatura Infantil lendo para a criança, permitindo que ela tenha acesso livre aos livros dos mais variados gêneros é papel primor-

dial da escola e do educador. Já que sabe-se que muitos em casa não são estimulados, nem tem acesso a livros e outros suportes de texto de forma produtiva (SOUZA; PASSOS, 2019).

Assim, a literatura de cordel, como mais um portador de texto, abre grandes possibilidades devido sua representação cultural, formato e estrutura, ele precisa cada vez mais ser inseridos nas aulas para crianças de todas as faixas etárias. Desse modo, a escola deve possibilitar que as crianças e jovens ampliem seu conhecimento de mundo e seu repertório sociocultural através desse gênero tipicamente nordestino.

A literatura de cordel é tipicamente nordestina, esse gênero conta histórias com ritmo e humor próprios. Algo que remonta aos trovadores da idade média na Europa que com seu tom jocoso alegrava com sua cantoria as praças, informando, criticando e provocando o riso. Tradição trazida pelos portugueses que ganhou toda a identidade do Nordeste.

É um jeito leve de se contar histórias, marcado pelas rimas, o cordel tem uma forma única no papel (tamanho, xilogravuras) e também na voz. Dessa forma, acreditamos na potência de sua exploração pedagógica, ler, ouvir, declamar cordéis e escrever com as crianças e jovens é uma maneira de trabalhar cultura, o desenvolvimento da linguagem, focando nas relações entre escrita e oralidade.

O contato desde cedo com esse gênero fez João Neto, natural da cidade nordestina de Equador (RN), hoje com 14 anos, produzir cordéis desde 2016 com os mais variados temas, com a riqueza vocabular acessível a todos. Ele publicou alguns em livros, estando seu acervo completo em sua página do *YouTube*¹. Constitui objeto de estudo deste

¹ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=L2n4jkNV4iw>

artigo um desses trabalhos do autor, o poema “Ser criança”, uma poesia de cordel em que ele demonstra, com maturidade de adulto, a delicadeza de sua visão da infância.

A literatura popular como manifestação autêntica da cultura nacional

Em 2018, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil. Seu registro foi encaminhado em 2010 pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel, que foi aceito depois de um processo longo. Para se alcançar esse reconhecimento, poetas e suas entidades representativas, intelectuais, instituições de pesquisa e o próprio IPHAN avaliaram o teor da petição encaminhada pela ABLC e deram o parecer final.

Conforme Melo (2019), o registro da literatura de cordel como patrimônio cultural possui pelo menos três significados: o simbólico, relativo a sua prática cultural; um significado político, uma vez que seus agentes adquirem maior possibilidade de ocupar outras posições na gestão das políticas culturais; e os usos dessa arte na formulação de construções identitárias, que é uma forma marcante de valorização da cultura nordestina. Assim, todo o processo de reconhecimento da poesia do cordel veio a afirmar a literatura popular como manifestação autêntica da cultura nacional.

No século XX, o folclorista Leonardo Mota fez o estudo das primeiras imagens da poesia em versos cantada, de 1921, considerada popular, conforme o autor: “Cantadores são os poetas populares que perambulavam pelos sertões, cantando versos próprios e/ou alheios, em uma peleja intelectual em que, perante o auditório ordinariamente nu-

meroso, são postos em evidência os dotes de improvisação de dois ou mais vates matutos” (MOTA, 1997, p. 27).

A associação entre obra e autor, a individualização da poesia em verso praticada pelos cantadores adquiriu cada vez mais importância nas primeiras décadas do século XX, ao tempo em que o folheto impresso se tornou o suporte dessa forma poética até então marcada pela oralidade (MOTA, 1997).

É em virtude disso que, tradicionalmente, no Brasil, a escola e os livros didáticos priorizaram determinados autores e obras em detrimento de outros. Nessa perspectiva, é importante estudar sobre as obras e os autores consagrados, mas também é importante respeitarmos e buscarmos conhecer as literaturas de menor prestígio social, a exemplo do folheto de cordel e dos textos de escritores locais e contemporâneos.

Em 1929, Mário de Andrade havia recebido do músico Heitor Villa-Lobos uma série de documentos relativos à música e à literatura de cordel originárias de Minas Gerais, de Pernambuco e da Bahia. Esse material foi obtido em viagem pelos músicos Donga, Pixinguinha e João Pernambuco. Mário de Andrade criou o esse acervo de “Fundos Villa-Lobos”. Desse total, cerca de 300 documentos são relativos a poesia em versos (cópias datilografadas de folhetos publicados entre 1900 e 1920). Mário de Andrade fez uma série de anotações nos folhetos, apontando impressões pessoais dos poemas, bem como cotejando informações acerca da autoria e das variantes publicadas em diferentes edições. (Cf. TERRA, 1991)

A partir da década de 1930, com o reordenamento do Estado brasileiro após a ascensão de Getúlio Vargas, a cultura passou a ter um novo papel estratégico para a organização de uma identidade nacional. Na “modernização con-

servadora” movida pelo projeto varguista, tal como frisou Lúcia Lippi (1982), a cultura configura-se como o âmago do sentimento de pertença à nação em que o Serviço Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado em 1937, ocupou lugar estratégico para documentação e registros diversos de nossas manifestações artísticas identitárias (SILVA, 2015).

No entanto, em que pesem as pretensões unificadoras promovidas pelo Estado Nacional, interesses antagônicos mobilizam os diversos grupos políticos, intelectuais e instituições que se apropriam da noção de patrimônio cultural com vistas a validar suas iniciativas. A criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Sociedade de Etnografia e Folclore – SEF (1937) fundada durante a gestão de Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo também legitimaram e potencializaram as diferentes concepções de patrimônio (SILVA, 2015).

Com uma década de pesquisas de campo ao Nordeste, Mário de Andrade organizou, em 1938, a Missão de Pesquisas Folclóricas com a finalidade de documentar os objetos e manifestações populares através de diversos suportes (filmes, áudios, fotografias e cadernos de campo). Esta missão de cunho cultural percorreu os estados de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Sergipe, Ceará, Maranhão e Pará, recolhendo materiais diversos, registrando práticas culturais e organizando um rico acervo que resiste até hoje em vários museus, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo (SILVA, 2015).

Teve-se nesse período outro grande nome, Câmara Cascudo, personagem que ampliou o valor dos estudos e a preservação do folclore brasileiro. Ele criou em 1941 a Sociedade Brasileira de Folclore, entidade que mobilizou

dezenas de intelectuais, entre os quais Mário de Andrade, Roger Bastide, Artur Ramos e Gustavo Barroso. “A intenção era criar uma secção da SEF em cada um dos estados do país e centralizar na cidade de Natal as pesquisas em torno do folclore como expressão mais autêntica da cultura do povo” (MELO, 2019, p. 241).

No entanto, o Movimento Folclórico Brasileiro, de 1947, mitigou as pretensões de Câmara Cascudo de expandir a Sociedade Brasileira de Folclore. O Movimento Folclórico Brasileiro era formado por intelectuais de todo o país, com o foco mais representativo o grupo no Rio de Janeiro. Inúmeros estudiosos “que se articulam em torno de interesses comuns: desenvolver o estudo e as pesquisas em relação ao folclore nacional; incentivar sua preservação e introduzir o folclore no ensino escolar com vistas a garantir a sua preservação através das futuras gerações” (MELO, 2019, p. 242).

O papel da escola na promoção da leitura e da escrita da literatura popular

Aos longos das décadas o reconhecimento da literatura de cordel como patrimônio cultural chegou, com ele sua maior valorização. Logo, dentro desse movimento de décadas nossa legislação educacional prevê seu uso como meio de apropriação de linguagem e cultura. A escola atual vem evoluindo e com ela observa-se um movimento de inovação em vários aspectos tanto na escrita quanto na oralidade, nessa perspectiva, a literatura de cordel consegue atingir outros patamares de conhecimento, identidade e apropriação cultural de algo genuinamente nosso.

Para Bosi (1992, p. 340-341), a escola deveria ser o lugar de desenvolvimento constante da própria linguagem.

Ser o lugar do “despertar para o que de mais humano e belo tem produzido a imaginação plástica, musical e poética no Brasil ou fora do Brasil.” Dessa forma, nada mais natural que os educadores lançarem mão do cordel em qualquer etapa da educação básica de forma produtiva e eficaz. Nessa perspectiva, Pinheiro acrescenta que:

É importante destacar que a escola deverá ser sempre o lugar da pluralidade. Portanto, deve-se incentivar o aluno a valorizar a riqueza da literatura popular, conhecer suas especificidades, seu contexto de produção, mas que isso não implique em criar um preconceito com outras manifestações literárias (PINHEIRO, 2010, p. 36).

Logo, incluir o cordel como meio de ampliar o conhecimento da cultura popular e sua valorização vem ao encontro de uma educação crítica que tem seus alunos como sujeitos de seu processo de aprendizagem.

A BNCC é clara ao sugerir que para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, é preciso utilizar práticas que valorizem oralidade e escrita iniciadas na educação infantil em seus campos de experiências (Escuta, fala, pensamento e imaginação). Estas experiências demonstram que desde a infância é necessário inserir a criança no universo das culturas do escrito, não como antecipação de processos formais de alfabetização, mas visando ao reconhecimento da função social da escrita e da leitura como fonte de prazer e informação. Assim, faz-se relevante também o emprego da oralidade em diferentes situações como ponto de partida para o trabalho com a língua escrita, nada mais identitário que a literatura de cordel para atingir tal fim na educação infantil (BRASIL/BNCC, 2017).

Assim, já no Ensino Fundamental, o texto (oral, escrito, multimodal/ multissemiótico), tornara-se mais significativo em que as atividades de linguagem representam não apenas como um código a ser decifrado como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem humana e sua função social. Com isso, a finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas, ou seja,

a formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão aluno apropriar-se progressivamente de diversos gêneros textuais/discursivos e estabelecer relações com outros, mas sempre consciente dos sentidos que produz (BRASIL/BNCC, 2017).

Nessa perspectiva, a BNCC (2017) visa também contemplar a cultura digital imbricada na questão dos multiletramentos. A partir disso, são estabelecidos quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem já apresentadas em documentos oficiais anteriores os PCNs: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica. O cordel como gênero textual contempla perfeitamente o exemplo, o uso e a expressão de linguagem preconizada pela BNCC.

O cordel “Ser Criança”, de João Neto

Dando continuidade às reflexões desse trabalho, veremos a seguir o texto do cordel “Ser Criança” de João

Neto que o produziu quando tinha 9 anos, em 2018. Este autor mirim tem perfis em várias redes sociais declamando poesia suas e de outros autores nordestinos, inclusive tem vários poemas e apresentações com o poeta cearense Bráulio Bessa. Com musicalidade, ritmo e criatividade, o autor fez seu texto cheio de sensibilidade:

Certa vez me perguntaram
O que era ser criança.
Eu procurei responder
Com verdade e segurança.
Aproveitei pra plantar
Um pouco de esperança.

Ela é como uma plantinha
Nas mãos agricultor,
E precisa utilizar
Um enorme regador
Bem cheio de paciência,
Respeito, fé e decência
E muitos litros de amor.

Também deve ser podada
Com muita prudência.
Pra nunca ninguém tocar
Nos galhos da sua essência
Deve-se preservar
E ainda adubar
Os ramos de sua inocência

O resultado são flores
Vistas nos sorrisos seus.
Se tu nunca reparou,
Ouça os conselhos meus
Só ela quando sorrir
Tem o poder de refletir
A linda face de Deus

Feliz dia das crianças (JOÃO NETO, 2019, *on-line*).

Esse foi o texto criado pela criança em comemoração ao dia 12 de outubro, Dia da criança. Nele, se nota que a métrica, as rimas, o ritmo e musicalidade próprias do cordel são de uma riqueza ímpar. A liberdade da rima do cordel permitiu a confecção de um texto leve e cheio de significado.

Como se observa, a definição de infância e como esta deve ser tratada é uma metáfora feita com o desenvolvimento de uma planta, que deve ser regada com valiosos valores humanos “paciência, respeito, fé e decência”. Além disso, a criança, enfatizou que a infância deve “ser respeitada” para que se desenvolva plenamente para isso é preciso “preservar e ainda adubar os ramos de sua inocência”. E como uma planta a criança respeitada e valorizada desabrochará em toda sua beleza, refletindo o que ela realmente é a “linda face de Deus”. Nota-se como o fator religioso está presente nesse verso. Algo bastante característico da cultura nordestina e nos cordéis de modo geral.

Voltado a temática para o âmbito educacional, devemos lembrar que as definições de infância e ser criança sempre foram marcadas pelo contexto histórico. Muitas vezes, a criança esteve no centro de nossas discussões e análises devidos suas necessidades, tornando-se consenso, porém que este é um período construído pela cultura dos povos e de definição complexa. Afinal, o que faz parte da infância? O que significa ser criança nos dias de hoje? Assim, podemos inferir, a partir do cordel do João Neto que sua percepção da infância deve ser levada em consideração e exemplo de escuta da criança como ser de direito e ativos de seu processo educativo. Através do olhar atento do adulto e análise da sua escuta sensível é possível melhorar seu ambiente de ensino. Nota-se no texto aqui analisado que a forma como ele interpretou-

-se o ser criança parte de uma visão de mundo e de suas experiências.

A BNCC também reflete sobre o olhar do educando acerca do que ouve, lê e pensa:

A leitura literária deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, da linguagem literária e sua profunda construção estilística, do fato de como ela pode transcender tempo e espaço. Ler o texto literário não está restrito à compreensão da linguagem escrita, mas se refere a uma ação de recepção crítica e responsiva, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, concordando ou discordando. Assim, o aluno pode “reagir” ao texto literário escrevendo comentários, debatendo, parodiando, recontando, recriando, criando, porém, o enfoque principal não estará no modelo de escrita, mas sim na possibilidade de incentivar o aluno a estabelecer diálogos, criar suas ideias, demarcar sua memória.

Nós, educadores modernos, precisamos revisar nossas ideias preconcebidas e convicções a respeito de nossos educandos, dar voz às crianças, dar autonomia, para seu caminho de descobertas, para que se sintam seguras para fazer futuras escolhas conscientes.

Como educadores, temos que vislumbrar um meio termo no educar nossas crianças e jovens longe de uma visão idealizada de infância, como lugar da inocência, mas um ser que traz de casa vivências e experiências que forma quem são e devem ser levadas em consideração pela escola.

Quando a realidade e a escuta da criança ou jovens não acontece, os efeitos podem vir representados por dificuldades de relacionamento e de interação entre crianças no ambiente escolar. Os educandos precisam ser percebidos

dos a partir do que eles são, pensam e sentem. O que configura um desafio frente a complexa realidade educacional do país em que a cobrança por índices e conteúdos é tão pesada.

Logo, é preciso que se volte o olhar atento ao que podemos oferecer aos nossos educandos, nesta perspectiva, precisamos ir além do mero conteúdo programático para sua faixa etária, ou seja, é preciso compreender suas especificidades, sua realidade, dentro dos contextos atuais. Afinal, nossos jovens não são apenas promessa para um futuro, adultos que devem ser preparados para o mundo do trabalho. Mas seres sociais capazes de atuar criticamente, sendo agentes de seu futuro e capazes de produzir cultura e modificar realidades.

Considerações finais

Com base na leitura do referencial teórico que embasou este artigo, observa-se que a literatura de cordel como expressão da identidade nordestina deve estar presente no ambiente escolar e em toda a educação básica, sendo primordial que seu primeiro contato aconteça na educação infantil, quando a criança precisa compreender a função social da escrita e como esta representa nossa identidade cultural, contribuindo na formação de um educando capaz de valorizar e respeitar o que é nosso.

Logo, faz-se relevante para nossos educandos aprender a ver e a ouvir a cultura popular, desse modo, torná-la mais visível. Um educador atento a essa necessidade deve estar aberto a pesquisas sobre o cordel, seus representantes, suas peculiaridades etc. Dessa forma, podem descobrir juntos e refletir sobre as diferentes manifestações da cultura nordestina. Este trabalho de des-

coberta e posterior visibilidade pode, inclusive, ter uma função importante na autoestima de inúmeras crianças e jovens nordestinos tão carentes de valorização.

Por esse motivo, é papel da escola formar essa comunidade de leitores reflexivos em que as experiências adquiridas com as leituras poderão ser socializadas de modo a amadurecer e formar leitores proficientes. Para que estes consigam estabelecer um caminho a partir da sua concepção individual até uma comunidade cultural que a interpreta e avalia contextos diversos.

Um educador consciente, engajado e atento às questões sociais, ao optar pelo uso mais frequente do cordel em sala de aula, promoverá uma espécie de pequena revolução no espaço escolar, haja vista ainda ser um gênero marginalizado por sua simplicidade e origem.

Por essa razão, é ineficaz ensinar uma série de características acerca da literatura de cordel, porque essas formalidades linguísticas não são suficientes para garantir que a criança tenha interesse de ler e escrever. É preciso ir além, pois um gênero literário requer conhecimentos prévios, ligações com questões da realidade, o que pressupõe contatos frequentes com portadores de textos e representações de nossa literatura popular.

João Neto em sua produção nos mostra o quão produtivo é oferecer o contato da criança desde cedo com portadores de texto e gêneros diversos. Com isso, a criança será capaz de escolher aquele que mais a agrada. E, como João, será capaz também de refletir sobre o mundo a sua volta e produzir cultura, perpetuando valiosos conhecimentos, trazendo admiradores e futuros colaboradores que se espelharão nele e se sentirão capazes de ir além da alfabetização estanque e da decodificação do código linguístico.

As reflexões aqui presente sobre o gênero literário popular cordel, leva-nos, como educadores a projetar um novo uso do cordel entre crianças e jovens voltado para a linguagem tanto oral quanto escrita, bem como expressão cultural genuinamente brasileira, nossa identidade, nosso folclore e imaginário nordestino, como representação maior de nossa rica cultura que merece ser valorizada e difundida.

Referências

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. *Folhetos: a Literatura de Cordel no Nordeste brasileiro*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2000.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/dowload-da-bncc>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*: Resolução nº 05 de 17 de Dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BARROSO, Helenice. Cordel: uma Poética da Oralidade e do Riso. In. IELT/Memória Imaterial (Org.). *Mesa Redonda "Folhetos de Cordel, Memória e Percursos"*. Vídeo com duração de 20'20" e publicado em 2018 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=54uo3rXiOYI>. Acesso em 25 de março de 2022.

CASTRO, Eliene Fernandes de. *A Importância da Literatura Infantil para o Desenvolvimento da Criança*. Fortaleza,

CE: UVA, 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em 10 de março de 2022.

JOÃO NETO. *Ser Criança. On-line*, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L2n4jkNV4iw>. Acesso em 10 de março de 2022.

MELO, Rosilene Alves. A Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural. In: *Revista Educação*, v. 3, nº 3, 2019, p. 230-255. Versão eletrônica disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/MxBwTwV9Yb5gZvPn6yYq7nP/?lang=pt>. Acesso em 20 de abril de 2022.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A Literatura de Cordel como Patrimônio Cultural. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, nº 72. São Paulo, SP: USP, abril de 2019, p. 225-244. Versão eletrônica do texto disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/cY8J5pw9CFJGQK84JQJW5rG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 de abril de 2022.

MOTA, Leonardo. *Cantadores: Poesia e Linguagem do Sertão Cearense*. 8. ed. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1997.

PINHEIRO, João Carlos (Org.). *Patrimônio Cultural, Territórios e Identidades*. Florianópolis: Atilênde, 2010.

SILVA, Jack Almeida. Literatura Popular na Escola. In: *Anais II Encontro de Iniciação à Docência*. João Pessoa, PB: UEPA/Realize, 2015. Disponível em: https://editora-realize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EVO43_MD1_SA9_ID631_25072015104016.pdf. Acesso em 20 de abril de 2022.

SOUZA, Luana Rafaela dos Santos; PASSOS, Virgínia de Oliveira Alves. Literatura de Cordel: um Recurso Pedagógico

gico. In: *Revista Científica da FASETE*. Espírito Santo, ES: UFES, 2019, p. 75-90. Versão eletrônica do texto disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/literatura_de_cordell.pdf Acesso em 20 de março de 2022.

TERRA, Ruth Brito Lemos. *A Literatura de Folhetos nos Fundos Villa-Lobos*. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Brasileiros, 1991.

HUMANISMO EM QUATRO VERSOS: ENTREVISTA COM O CORDELISTA STÉLIO TORQUATO

*João Paulo Leão
Stélio Torquato Lima*

Introdução

O professor, pesquisador e cordelista Stélio Torquato Lima iniciou-se na escrita de cordéis em 2008. Seu objetivo inicial foi o de utilizar o cordel como instrumento motivador à leitura dos grandes clássicos da literatura mundial junto aos seus alunos. Com a boa recepção dos primeiros cordéis – um conjunto de quinze adaptações de obras-primas da literatura, o autor decidiu escrever novas versões. E não parou mais: até o momento, são mais de trezentos livretos publicados.

Além dos livros impressos, o professor também costuma se utilizar das redes sociais para divulgar seus trabalhos. No Facebook, em particular, publica quase que diariamente desde 2013 poemas de quatro versos, chamados de trovas, os quais denomina de poemeus. É sobre essa faceta de sua produção e sobre o uso do espaço cibernético como meio de divulgação artística que o autor nos concedeu pela Internet a entrevista a seguir, realizada entre os dias 10 e 12 de março de 2022.

A Entrevista

João Paulo: Antes de entramos na discussão sobre seus Poemeus, tema desta entrevista, gostaria que você informasse como o cordel entrou na sua vida.

Stélio Torquato: Foi através dos ouvidos que tive os primeiros contatos com o cordel. Havia, nos anos 70, o “Guajará no Varandão”, um programa de rádio de grande sucesso comandado pelo saudoso radialista sobralense José Guajará Gomes de Almeida (1941-1995). Entre outras atrações, ele costumava recitar poemas populares, sendo um dos mais frequentes o hilário cordel *A estátua do Jorge*, do Alberto Porfírio. No fim dos anos 70, ganhei de presente da minha mãe o clássico da poesia matuta *Cante lá que eu canto cá*, publicado por Patativa do Assaré. Uma vez ou outra, tinha contato com algum cordel, como o *Coco Verde e Melancia*, do José Camelo de Melo Rezende. Por volta de 1983, escrevi meu primeiro cordel, chamado As aventuras de Wanderley, protagonizado por um amigo da infância, o qual enfrentava uma bruxa entre outros adversários. Infelizmente, acabei perdendo o texto, datilografado por outro amigo da meninice, Neemias Gonçalves Magalhães. Só voltei a escrever cordéis em 2008, quando, durante uma longa greve da UECE, da qual era professor à época, decidi escrever adaptações de clássicos da literatura, como *Dom Quixote*, *Decamerão* e *A divina comédia*, para estimular meus alunos a lerem essas obras, que são mais respeitadas do que amadas. Dada a excelente recepção das obras, me animei a continuar escrevendo adaptações para o cordel. Em 2009, quando ingressei na UFC, minha colega Beth Dias convidou-me a participar de um grupo de estudos sobre o cordel, à frente do qual estou há mais de dez anos.

João Paulo: De fato, a adaptação de obras literárias constitui uma parte significativa da sua produção. Imagine aliás que você seja o autor que mais fez adaptações de textos literários para o cordel. Com tantos anos nessa prática, o que você pode nos falar sobre o processo de adaptação ao cordel de obras eruditas?

Stélio Torquato: De início, é necessário dizer que, como defende João Batista de Brito (2006), todo adaptador emprega em seu trabalho pelo menos uma de quatro operações: a adição de elementos não presentes na obra original; a subtração de cenas presentes na obra original; a modificação de elementos da obra original; ou o deslocamento de trechos da obra original. No caso do cordel, as características do gênero exigem transformações da obra original, como mostra, com riqueza de exemplos, a pesquisadora Márcia Abreu no artigo *Então se forma a história bonita* (2004). Um exemplo que ele mostra: o cordel é marcadamente uma obra exemplar, assim como a fábula, a parábola, o apólogo, etc. Isso significa que o enredo dos cordéis termina sempre com a punição dos maus e a recompensa dos bons. Nessa perspectiva, a personagem da obra erudita que é dúbia, marcada pelo claro-escuro, sempre será deslocada pelo cordelista para um dos extremos: ou será mostrado como mau ou como bom.

João Paulo: Pode dar algum exemplo em relação as suas obras?

Stélio Torquato: Posso, claro. Mas antes me permita acrescentar mais um elemento à resposta anterior. Quando se fala em adaptação em relação aos cordéis, é preciso ter clareza que existem diferentes formas de fazê-la. Há cordelistas que apenas apanham a ideia central de uma obra, e dão um novo encaminhamento ao enredo. Outros poetas populares levam a obra original para um novo contexto; por exemplo, contar o nascimento de Jesus no contexto nordestino. Há, por fim, aqueles que, como eu, procuram manter a essência do texto original. Tenho procedido assim por fidelidade ao objetivo que marcou minha trajetória desde o início, que foi o de fazer do meu cordel uma espécie de antessala da obra erudita, motivan-

do o aluno a ir à obra original. Isso às vezes pode surpreender o leitor acostumado com versões mais “palatáveis” das obras. É o caso de *O corcunda de Notre-Dame* (LIMA, 2008), cujo final é bem diferente daquele que a Disney consagrou em seu clássico de animação: como mostro em minha versão para o cordel, Quasimodo segue para o tumulto de Esmeralda e se deita no caixão da cigana, ficando ali até a morte. Dito isso, vamos a um exemplo entre os meus cordéis para mostrar como a obra original necessariamente se modifica ao ser adaptada: na minha versão de *Os lusíadas*, obra-prima de Camões, ocorreram, naturalmente, várias subtrações da obra original por uma imposição da necessidade de contar a história em poucos versos; há no entanto, também o uso da adição, pois incorporei no cordel informações sobre o contexto da viagem de Vasco da Gama; no tocante ao deslocamento de trechos da epopeia, é interessante destacar que isso decorreu do fato de serem os enredos dos cordéis marcadamente cronológico; assim, tive que reorganizar a sequência das cenas na minha versão (LIMA, 2014), pois *Os lusíadas*, seguindo o modelos das epopeias clássicas, utilize bastante os *flashbacks*.

João Paulo: Ok. Passando agora para a discussão sobre seus Poemeus, começo com uma curiosidade: por que essa denominação?

Stélio Torquato: Os poemeus são, na verdade, trovas, ou seja, estrofe única de quatro versos, em que todos os versos rimam e traz uma ideia completa. Distingue-se da quadra, pois estas, mesmo possuindo igualmente quatro versos, apresenta dois versos brancos (sem rima) e, em geral, precisa de outras estrofes para completar a discussão de uma ideia. Escolhi o nome em homenagem ao jornalista e escritor Millôr Fernandes (1923-2012), que assim denominava os poemas, não necessariamente em forma

de trova, que publicava semanalmente em uma revista de grande circulação nacional. Dele é, por exemplo, o haicai “Poemeu Efemérico”:

Viva o Brasil
Onde o ano inteiro
É primeiro de Abril (FERNANDES, *on-line*)

A partir dessa denominação que ele utilizava, estendi-o para meus sonetos (Soneteus), Décimas (Deciminas), etc.

João Paulo: Como surgiu a ideia de publicar os Poemeus através do Facebook?

Stélio Torquato: Inicialmente, eu publicava trechos de cordéis ou de poemas maiores. Mas havia a necessidade sempre do leitor ter que movimentar o cursor para continuar a leitura, uma vez que o espaço que o aplicativo disponibiliza para leitura imediata é muito pequeno. Vi então que o espaço era suficiente para a pronta leitura de uma trova, e passei a publicar diariamente um poema com quatro versos.

João Paulo: Esses poemas já foram publicados de forma tradicional, impressa?

Stélio Torquato: Sim, no ano passado. Saíram em formato de cordel tradicional e em quatro folhetos a partir dos temas que discutem: *Trovas sentimentais* (LIMA, 2021-1), *Trovas da natureza* (LIMA, 2021-2), *Trovas viajantes* (LIMA, 2021-3) e *Trovas para vários momentos* (LIMA, 2021-1), sendo que este último reúne poemeus com temática variada.

João Paulo: Achei muito interessante a opção por um meio tão moderno para divulgar seus poemas, quando a poesia popular está comumente associada à tradição...

Stélio Torquato: Julgo ser necessário repensarmos essa relação literatura popular/tradição. Se, por um lado, é verdade que o autor popular respeita o legado dos nossos antepassados, por outro, é também verdade que o poeta do povo está sempre aberto para receber o novo. Note que Leandro Gomes de Barros valeu-se da tecnologia que estava disponível em sua época, publicando seus cordéis nas impressoras dos jornais, até adquirir sua própria tipografia. Os cantadores não viraram as cotas para as gravações em áudio (fitas cassete) e, posteriormente, também em vídeo, sendo hoje muito comum a venda de CDs e DVDs por parte deles. O advento da Internet, longe de ter fomentado uma competição por exclusão no tocante ao cordel, tem hoje servido tanto para a divulgação como até mesmo para a criação de obras populares. Lembro aqui o cordel *Peleja de Bráulio Tavares e Marco Haurélio*, que nasceu de troca de disputas cibernéticas entre os dois através do Facebook entre os dias 7 e 14 de setembro de 2017.

João Paulo: Como sempre acompanho suas mensagens, observo que boa parte dos seus Poemeus transmite uma mensagem de natureza humanista, tratando de questões como o preconceito, o consumismo, a importância da solidariedade, etc. Fale um pouco sobre isso.

Stélio Torquato: Não descarto que talvez seja uma visão romântica, até ingênua, mas acredito que o poeta deve tomar para si como missão enfrentar os males do mundo com o seu dom. Principalmente neste momento terrível em que estamos vivendo, com a ascensão de discursos fascistas, um ataque do obscurantismo às conquistas da ciência, de circulação crescente de fake News, etc., penso que a Internet pode ser um meio de divulgação de mensagens de caráter humanitário. Foi a partir desse

entendimento que passei a desenvolver trovas com esse conteúdo.

João Paulo: Você pode apontar alguns exemplos?

Stélio Torquato: Com prazer. Contra o preconceito, por exemplo, escrevi o “Poemeu Fraternal”:

Com as tintas da diferença,
O arco-íris é feito,
Pra que o homem se convença
De que é vil o preconceito. (LIMA, 2021-1, p. 7)

Contra o materialismo, publiquei no Facebook o “Poemeu Antimaterialista”:

Na lógica que deforma
Indispensáveis valores,
A ânsia do ter transforma
Irmãos em competidores. (LIMA, 2021-1, p. 7)

Trata do mesmo tema, o “Poemeu Existencial”, que escrevi a partir da personagem central do filme *Cidadão Kane* (1941), baseado na vida do magnata da imprensa William Randolph Hearst (1863-1951):

Ganhara fama e dinheiro,
Mas não tinha paz nem calma:
Conquistara o mundo inteiro,
Mas tinha perdido a alma. (LIMA, 2021-1, p. 11)

Contra a hipocrisia e/ou desencaminhamento religioso, tão evidenciados em nossos dias, divulguei o “Poemeu Deus é Amor”, que afirma o seguinte:

Quanto mais vivo e contemplo,
Percebo que, sem amor,
Fazem-se vãos cada templo
E as falas do pregador... (LIMA, 2021-1, p. 10)

Outro exemplo que julgo importante trazer é o “Poemeu Assustador”, que mostra o espanto do eu-lírico frente a uma série de questões que têm marcado os nossos dias:

Políticos obscenos,
A violência, a ganância...
Vejo que assustavam menos
Os monstros da minha infância... (LIMA, 2021-4, p. 4)

Não surpreende, assim, que o pequeno espectro que protagoniza a peça *Pluft, o fantasminha* (1955), de Maria Clara Machado, declare ter medo de gente, como destaco no meu “Poemeu Pluftiano”:

Vibro quando o fantasminha
Pergunta à mãe, de repente:
“Gente existe, mamãezinha?
Eu tenho medo de gente...” (LIMA, 2021-4, p. 4)

João Paulo: Também gosto muito do “Poemeu da Autoestima”, que diz:

Uma gotinha do mar,
Afogada em desengano,
Certo dia, ao despertar,
Se descobriu oceano. (LIMA, 2021-1, p. 11)

Stélio Torquato: É também um dos meus preferidos. Faz parte de uma série de trovas que escrevi com o sentido de elevar a estima dos meus leitores, repensarmos nossas práticas cotidianas e também para discutir a necessidade de sermos mais fraternos, mais solidários, mais dedicados à causa do bem. Fazem também parte desse rol de poemas as obras “Poemeu Podológico”, o “Poemeu Conectivo” e o “Poemeu do Bem”. No primeiro, a voz poética confessa que:

Eu vivia a reclamar
 Dos sapatos que apertavam,
 Até um dia encontrar
 Alguém cujos pés faltavam. (LIMA, 2021-1, p. 11)

No segundo, cuja inspiração foi o poema “Silenciosa aranha paciente”, de Walt Whitman (1819-1892), o eu-lírico trata da necessidade de trabalharmos para fortalecer os elos entre os homens:

Se insistirmos em fazer
 Mais muralhas do que pontes,
 Como a união promover
 E ter novos horizontes? (LIMA, 2021-1, p. 7)

Já o terceiro, baseado na orientação de Cristo de que devemos amar aqueles que nos ferem, declara que:

Qual sândalo, que perfuma
 Cada machado que o fere,
 Seja luz, derrote a bruma;
 Em ser bom, sempre se esmere. (LIMA, 2021-1, p. 6)

João Paulo: Observo também que muitos dos seus poemeus tratam da importância que a leitura tem na formação das pessoas....

Stélio Torquato: É verdade. Isso é fruto tanto da minha experiência como leitor, de mais de vinte e cinco anos como professor de literatura e também, logicamente, como escritor. Por isso, quase que diariamente faço postagens defendendo a importância da leitura, seja para ampliar nossos conhecimentos, seja para a diversão. Faz parte desse empreendimento a postagem de poemas sobre o tema, entre os quais se destaca o “Poemeu Leitor”:

Viajou de sul a norte
 E muitas vidas viveu...
 Para tanto, o passaporte
 Foi cada livro que leu... (LIMA, 2021-3, p. 8)

A propósito, recorro a um dos meus personagens preferidos no âmbito literário, o sonhador Dom Quixote de la Mancha, de Miguel de Cervantes, para transmitir no “Poemeu Quixotesco” mais uma mensagem de caráter humanitário:

Faça como Dom Quixote
 Ao enfrentar os moinhos:
 Combata, enfrente, derrote
 Os pensamentos mesquinhos. (LIMA, 2021-3, p. 8)

Não é demais lembrar ainda meu “Poemeu Metalinguístico”, através do qual discorro sobre a luta constante do escritor contra o esquecimento, ou seja, a morte:

Em sua luta contra a morte,
 No corpo da folha, lava.
 E aguarda, ao sabor da sorte,
 A colheita da palavra... (LIMA, 2021-3, p. 13)

João Paulo: Antes de lhe agradecer pela entrevista, gostaria de saber se você gostaria de acrescentar algo que não foi discutido em nossa conversa.

Stélio Torquato: Primeiro, quero lhe agradecer por esta oportunidade de tratar da minha obra. É como pedir a um pai para falar de um filho, sempre um prazer renovado. Além disso, penso ser importante mostrar como podemos (e devemos) explorar as redes sociais para a divulgação das obras populares e, para além disso, contribuírmos com a promoção de valores humanos junto àqueles que

fazem parte de nossas redes. Se alguns utilizam as redes sociais para a divulgação de *fake News* e para a promoção do ódio, que saibamos nós nos contrapor a essas ações reprováveis, nos colocando a serviço da causa do bem, como defendo em meu soneto “Fugaz”:

Não quero um verso que dure;
Já há poemas eternos.
Que do meu verso perdure
A chama que enfrenta invernos.

Que estes meus versos fraternos
Sejam canto a quem murmure,
Luz a quem enfrente infernos,
Guia a quem um lar procure.

E assim, mesmo carente
Do singular esplendor
Nos grandes versos presente,

Meu verso simples, fugaz,
Há de ter o seu valor
Servindo à causa da paz... (LIMA, 2019, p. 28)

João Paulo: Muito bom. Obrigado, então, pela entrevista.

Considerações finais

Na condição de ex-integrante do Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana, sob coordenação do professor Stélio Torquato Lima desde 2010, testemunhei de perto os esforços do referido educador, pesquisador e cordelista em prol da divulgação da literatura popular.

Associado ao seu trabalho como professor, pesquisador e cordelista, o autor também desenvolve um interessante trabalho através das redes sociais em favor da

divulgação de mensagens promotoras de valores humanistas. Seja defendendo a leitura como meio de promoção da pessoa humana, seja estimulando a prática de um repensar constante de nossas práticas cotidianas, o autor vem divulgando a vários anos poemas de sua autoria, denominados de poemeus, a serviço desse seu projeto de emancipação através das redes sociais.

Em tempos difíceis, em que a ciência é questionada pelo obscurantismo, discursos de orientação fascista circulam livremente e as fake News ganham os mais variados espaços, ameaçando as relações e os direitos humanos, ações como esta são dignas de aplauso. Nessa perspectiva, esperamos que a entrevista que o autor gentilmente nos concedeu possa tanto servir como meio de divulgação dessa admirável atividade do professor, como para estimular novos autores a fazerem das redes sociais um instrumento a serviço da causa humanitária.

Referências

ABREU, Márcia. Então se forma a História Bonita: Relações entre Folhetos de Cordel e Literatura Erudita. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n°. 22, jul./dez. 2004, p. 199-218. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que Eu canto cá*. 14. ed. Petrópolis, RJ: 2004.

BRITO, João Batista de. *Literatura no Cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006. Versão eletrônica da obra disponível em: <https://imagensamadasdotcom.files.wordpress.com/2011/04/literatura_no_cinema.pdf> Acesso em 15 de março de 2022.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>> Acesso em 15 de março de 2022.

FERNANDES, Millôr. *Poemeu Efemérico*. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTY5Ng/>> Acesso em 15 de março de 2022.

LIMA, Stélio Torquato. Fugaz. In: _____. *Três, Três, Passará*: Miscelânea Poética. Belo Horizonte: Sangre, 2019. p. 28.

_____. *O Corcunda de Notre-Dame em Cordel*. Mossoró, RN: Queima-Bucha, 2008.

_____. *Os Lusíadas em Cordel*. Fortaleza: Tupynanquim, 2014.

_____. Poemeu Antimaterialista. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 7.

_____. Poemeu Assustador. In: *Trovas para Vários Momentos* (Poemeus IV). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-4, p. 4.

_____. Poemeu Conectivo. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 7.

_____. Poemeu da Autoestima. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 11.

_____. Poemeu Deus é Amor. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 10.

_____. Poemeu do Bem. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 6.

_____. Poemeu Existencial. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 11.

_____. Poemeu Fraternal. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 7.

_____. Poemeu Leitor. In: *Trovas Viajantes* (Poemeus III). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-3, p. 8.

_____. Poemeu Metalinguístico. In: *Trovas Viajantes* (Poemeus III). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-3, p. 13.

_____. Poemeu Pluftiano. In: *Trovas para Vários Momentos* (Poemeus IV). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-4, p. 4.

_____. Poemeu Podológico. In: *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1, p. 11.

_____. Poemeu Quixotesco. In: *Trovas Viajantes* (Poemeus III). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-3, p. 8.

_____. *Trovas da Natureza* (Poemeus II). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-2.

_____. *Trovas para Vários Momentos* (Poemeus IV). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-4.

_____. *Trovas Sentimentais* (Poemeus I). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-1.

_____. *Trovas Viajantes* (Poemeus III). Fortaleza: Rouxinol do Rinaré, 2021-3.

MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o Fantasma*. Disponível em: <<https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/7-pecas-infantis/54-pluft-o-fantasma>> Acesso em 15 de março de 2022.

PORFÍRIO, Aberto. *A Estátua do Jorge*. Versão audiovisual disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=66d-N8QvAsl4>> Acesso em 15 de março de 2022.

REZENDE, José Camelo de Melo. *Coco Verde e Melancia*. Versão eletrônica disponível em: <<http://acervosdigi-tais.cnfcp.gov.br/Literatura%20de%20Cordel%20-%20>>

C0001%20a %20C7176/15553> Acesso em 15 de março de 2022.

TAVARES, Bráulio; HAURÉLIO, Marco. *Peleja de Bráulio Tavares e Marco Haurélio*. Fortaleza: Tupynanquim, 2017.

WHITMAN, Walt. *Silenciosa aranha paciente*. Íntegra do poema, na tradução de Geir Campos, disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/poesias/3305532>> Acesso em 15 de março de 2020.

MEMÓRIA E RESISTÊNCIA NO CORDEL INDÍGENA EM ESPIRITUALIDADE, INSPIRAÇÕES E ENCANTOS: VERSOS, LUTAS E POESIAS, DE AURITHA TABAJARA

Maria Eliene Magalhães da Silva

João Paulo da Silva Lima

José Valdir Jesus de Santana

Introdução: dialogando a ideia

A ideia da temática veio da inspiração através do livro 07, Literatura Popular: memórias e resistências, da coleção Borboletar e Esperançar: na Educação e saúde. Com isso se faz necessário o desdobramento de um trabalho com o cordel indígena que traz memórias e resistências no/para o ensino. Neste foco abordaremos cordéis de autoria indígena, para assim, neste contexto, transformarmos letras poéticas num canto e conto de luta permanente. Assim visamos intentar como contar histórias contextualizando nossos antepassados, suas sabedorias e conhecimentos tradicionais.

No ensino, apresentaremos aqui a indígena Auritha Tabajara e sua performance em versos, numa análise que se compreende a forma de ser e viver indígena, num corpo de mulher lésbica e sonhadora. Dessa forma abordaremos seus versos contemplando a cosmovisão indígena cearense em seus encantos e encantados da floresta e a Mãe Terra. A relação da cura e saberes através dos conhecimentos que nos habitam desde os ensinamentos de nossos avós que vem de nossos antepassados e, em especial, aos povos indígenas cearenses.

O cordel e a cordelista: quem é Auritha Tabajara?

Francisca Aurilene Gomes Silva (Auritha Tabajara) nasceu em 15 de novembro de 1979 na aldeia Tabajara, no topo da Serra Ibiapaba (a oeste do Estado do Ceará, na região de Poranga, divisa entre o Piauí e o Ceará). Filha de Gonçalves Gomes da Silva e Antônio Conceição de Sousa, primogênita da família. Sua avó materna, Francisca Gomes de Matos (1930), conselheira, rezadeira, parteira e contadora de histórias, é sua grande inspiração. Com Dona Francisca, sua mãe-avó, como Tabajara a chama carinhosamente, aprendeu sobre as ervas.



Fotos cedidas e autorizadas por Auritha Tabajara para este artigo

Auritha Tabajara é uma indígena-escritora, cearense, poeta, cordelista e contadora de histórias indígenas, conhecida por ser a primeira cordelista indígena do Brasil. Indígena-cordelista, nos oferta a delicadeza e, ao mesmo tempo, a resistência em memória nos seus

versos, nos seus sentimentos indígenas, na luta, no corpo, no seu vestir as marcas da ancestralidade e na afirmação da identidade, assim como nós indígenas, ela autodeclara, de forma poética, o som da natureza, da tinta urucum, do canto do uirapuru e na pisada do Toré que nos guia.

Auritha Tabajara é o nome original e também artístico de Francisca Aurilene Gomes. Nascida no interior do Ceará, desde muito cedo, ela escreve cordel. Seu primeiro livro foi “Magistério indígena em versos e poesia”, publicado em 2004, que iremos abordar neste artigo.

A obra citada foi utilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Em 2010 publicou um folheto intitulado “Tabajara, toda luta, história e tradição de um povo”. Neste contexto, ela construiu sua luta sobre as pautas de representatividade de mulher indígena e lésbica. Com seus versos, enxerga na literatura “autoexpressão e resistência nos presenteando com uma literatura de memória e resistência”.

Sua poética desconstrói o estereótipo da “mulher indígena”, construído no imaginário social e popular, de forma preconceituosa, que remete à ideia dos indígenas como atrasados e selvagens. Foi a primeira mulher indígena a publicar livro no formato de cordel, colocando nele toda a sua luta e a sua representatividade, sem perder as raízes nordestinas. Ela diz que “feliz será um dia, se o preconceito acabar. Revela com sua arte, um Brasil a conquistar”.



Fotos cedidas e autorizadas por Auritha Tabajara para este artigo.

Segue a entrevista realizada com Auritha Tabajara para este artigo

Entrevista de Auritha Tabajara

Como nasceram as inspirações em compor cordéis?

As minhas inspirações. Primeiro minha avó Francisca Gomes. Hoje, com 93 anos, parteira, benzedeira, mezinheira e uma das maiores contadoras de histórias da região. Venho de uma família muito presente na poesia, meu avô era vaqueiro e cantava toadas com o gado e eram toadas personalizadas, ancestrais. Meus tios são repentistas e declamadores, mas ninguém sabe ler nem escrever no papel. Desde muito criança queria aprender a ler e escrever sem nem saber a importância, talvez por ter chorado na barriga de minha mãe, sabia a importância inconscientemente. Aos seis anos fui alfabetizada em casa por uma tia que precisou aprender a ler e escrever em casas

de famílias fazendo receitas de comidas. Aos nove anos fui para a escola convencional e tudo queria escrever rimado, os professores não entendiam e eu era vista como a menina feia e danada da escola, mesmo assim nada me desmotivou a escrever rimado. Meus primeiros rascunhos dos nove anos de idade estão no meu livro “Coração na Aldeia Pés no Mundo”. Até os anos 90 eu não sabia que o que eu escrevia chama-se de cordel, não tinha contatos com internet. Tudo eu fazia rimando e, nos anos 2000, quando fiz parte da primeira turma de magistério indígena aqui do Ceará, todos os dias eu fazia as rimas para finalizar as aulas, foi a época também que me apaixonei pela primeira vez, inclusive por uma Pitaguary e então as minhas inspirações fluíam bem mais... rsrs. Então nasceu o meu primeiro livro “Magistério indígena em versos e poesia”, editado, adotado e publicado pela SEDUC em 2007.

Qual sua relação com a medicina tradicional? E como você traz esses conhecimentos e saberes para sua poética?

A minha relação com as ervas também vem desde muito cedo, quando eu era criança eu sonhava com as receitas, os chás, garrafadas, unguento, massagens, eu ouvia os nomes das ervas, das banhas dos animais e para que servia. Muitas vezes eu acordava assustada e perguntava pra minha avó se existia aquelas plantas ou aqueles animais e minha avó me mostrava porque sempre tivemos ervas medicinais plantadas no quintal e quando aprendi a ler e escrever, escrevi muitos cordéis falando do poder das plantas medicinais, como o folheto A grandeza da medicina Tabajara, Ervas mornas, quentes e frias o Grão entre outros textos. Quando fui embora pra São Paulo queria continuar trabalhando com ervas, não queria me distan-

ciar da nossa cultura, então me formei como Terapeuta Holística pelo Instituto Atlântida, foi um das experiências mais incríveis e enriquecedora que tive em São Paulo. Por lá tive muitos empregos: como Cuidadora de idoso, babá, faxineira, até me encontrar no caminho da literatura e contadora de histórias indígenas, sou muito grata a minha ancestralidade que sempre está me auxiliando e cuidando de mim. Muito grata aos povos indígenas de São Paulo que me acolheram e me tiraram das ruas.

Qual sua relação com as rezas?

A minha relação com as rezas, minha avó é parteira e benzedeira, então sou a primeira neta e para nós é uma tradição ensinar a primeira neta os ensinamentos ancestrais, as rezas, os cantos, as histórias e é uma coisa que sou apaixonada e me identifico muito, nem preciso dizer né (rs) que tudo que minha avó sabe eu também sei. Pena que isso está se perdendo e é uma preocupação minha enquanto escritora, escrever sobre isso também, vejo que a maioria dos jovens não se interessam mais pelo o que é sagrado para nós, não se interessam mais pelas histórias dos avós, vejo como responsabilidade nossa alertar isso através da escrita.

Como você se define?

Me definir?! Como uma aprendiz que quero trazer as vozes silenciadas através do meu cordel, que luta para que no futuro mulheres não precisem gritar pra se livrar de pessoas agressivas, que possam estar inseridas em todos os espaços na sociedade sem competição, mas em um mundo de igualdade. Sou uma pessoa muito grata por tudo na vida, tudo que é positivo e tudo que é aprendizado e desafio e aquela que nunca perde a fé.

Resuma sua caminhada na luta indígena e como você se fortalece através da literatura?

Resumir a minha caminhada na luta indígena... A luta indígena para mim sempre foi uma caminhada de desafios e muitos aprendizados, sofri muito quando me assumi lésbica, quando perdi a guarda das minhas filhas e ter que ficar calada para não prejudicar ninguém por ser liderança. Mas eu sei o tamanho que é minha capacidade de superar sem prejudicar ninguém, já basta tantos não indígenas querendo nos exterminar, nos apagar, nos violentar, nos matar, a nossa luta coletiva é bem maior e mais importante do que qualquer desafio pessoal, que a minha caminhada seja fixada na construção de pensamentos para uma sociedade justa, amorosa e que respeite as nossas histórias, as nossas culturas e que saibam educar com a verdade dos ensinamentos para a continuidade da humanidade.

Linguagem e narrativa indígena em foco

O livro de Auritha apresenta-se no formato de cordel, literatura popular muito comum e considerada manifestação cultural do nordeste brasileiro, em especial no Ceará. Como já mencionado, a autora vem do interior do Ceará, de uma aldeia indígena. Auritha consegue organizar muito bem o seu formato de escrita com as xilogravuras de Regina Drozina e construir a sua narrativa na literatura de cordel.

Pode-se dizer que o livro se divide em três momentos: o início, que retrata a questão identitária como mulher indígena; o meio, que apresenta a sua jornada nas grandes cidades e a busca pelo reconhecimento como mulher; e o fim, que traz a luta contra a violência, preconceito e o seu entendimento como LGBT.

Auritha inicia a narrativa da sua história com um ritmo tranquilo. Explica sua origem e as primeiras situações que presenciou. Nasceu pelas mãos de sua 'Mãe-avó' (termo que se refere à sua avó materna), que era parteira, rezadeira, meizinheira e contadora de histórias. Já logo que recebeu seu nome conheceu o patriarcado e o machismo.

Nessa perspectiva, apontamos o Cordel de Auritha Tabajara como um legado e inspiração para as aulas de língua materna, na modalidade de Educação indígena e em especial nas aulas de literatura, capaz de ampliar letramentos, continuidade, pertencimento e o senso crítico dos estudantes.

Nesse sentido, observamos no cordel:

[...] num distante interior,
Tangido por vento norte,
Do balanço de uma rede,
Ou como sopro de sorte,
Nasceu uma indiazinha,
Chorando bem alto e forte.
Criou-se desde infante,
No berço de sua gente,
Ouvindo belas histórias,
De sentido inteligente. [...]
(TABAJARA, 2018, p. 7)

O texto apresenta a menina como uma jovem indígena e coloca essa garota como alguém que vai em busca de conhecer outros lugares, mas sem deixar sua origem de lado, posto que a aldeia sempre lhe acompanha. O texto é explícito quando determina a qual grupo étnico-racial pertence a protagonista. Além disso, observamos no trecho lido que a personagem viveu boa parte de sua vida, compreendendo infância e adolescência, na aldeia com seus iguais. É relevante entendermos que a história apon-

ta para uma mulher indígena, com vivência em um contexto sociocultural de memória, resistência e reafirmação identitária e sobre a importância de trabalharmos na educação indígena a espiritualidade e memória de resistência indígena como ponto fundamental e com o uso do cordel indígena. Cacique Kauã, do povo pitaguary, em sua dissertação de mestrado afirma que hoje a espiritualidade está dentro do currículo como componente [...] Então, essa passou a ser uma realidade dentro das escolas indígenas no Ceará das etnias que trabalham com a dimensão da espiritualidade (LIMA, 2021).

Com isso ela aponta para discussões contemporâneas sobre a ausência de pessoas com as origens da personagem nos espaços de poder e nos cânones literários trabalhados na educação básica e em outros espaços sociais.

Nesse direcionamento, observamos que a primeira discussão apresentada no cordel trata da identidade. Auritha, sistematicamente, tem sua identidade fragilizada, tanto pela forma como as pessoas a veem na sociedade, como nos processos formais, exemplificado a partir do registro do seu nome:

Uma menina saudável,
Com nome a definir,
Vovó chamou Auritha,
Um ancestral lhe contou
“Aryrei” está a vir.
Mas, para registrar,
Seguiu a modernidade
Com nome de Francisca,
Pois, para a sociedade,
Fêmea tem nome de santa
Padroeira da cidade.
(TABAJARA, 2018, p. 9)

A partir desse olhar, que aborda além dessa denúncia, o eu-lírico centraliza as expressões a partir das experiências vividas e sentidas. Com isso, a brasilidade vestida nos verdadeiros donos da *terra brasilis* se manifesta na representação do modo de viver da personagem, cuja exposição discursiva se aproxima da perspectiva pós-colonial e decolonial. Impõe a desorganização da mentalidade impositora dos proprietários de terra e das dimensões das colonialidades. Vê-se, em seus versos, a importância de se trabalhar, na educação indígena, com a espiritualidade indígena.

A visão da cosmovisão indígena trabalhada na escola indígena vem a dialogar com a base nesta percepção de diversidade cultural que a educação escolar indígena está inserida, observando-se as diferentes condições para uma mesma realidade escolar, dentro da aldeia com nossos curumins e cunhatás. (LIMA; SILVA; CASTRO, 2021, p. 189).

Ao sair da aldeia e enfrentar a vida e o mundo, o seu eu-lírico elabora um nacionalismo às avessas e muito transgressor por tender a valorizar a representação do indígena e da mulher, desta forma enfrentando o poder patriarcal, machista e opressor que tenta submeter as mulheres e população LGBT, incluindo mulheres indígenas, ainda de forma muito feroz. Assim Auritha nos contempla:

“A menina foi crescendo
Aprendeu a caminhar.
Com nove meses de vida
Tudo sabia falar. Dizia:
‘Quando eu crescer,
Quero aprender a curar’”
(TABAJARA, 2018, p. 10)

Em entrevista realizada com Auritha Tabajara, publicada na *Revista Letras Raras*, Testa e Leite (2021) apresentam algumas informações importantes acerca da infância dessa escritora indígena e de sua relação com a produção literária. Segue alguns fragmentos da entrevista:

Entrevistadoras: Auritha Tabajara, você poderia nos contar um pouco da sua infância? Quando e onde nasceu? Há algum fato que tenha marcado sua infância?

Entrevistada: Minha infância foi ouvindo muitas histórias da minha avó; a minha primeira cartilha foi aprender as coisas da vida através da oralidade; brincava livremente no rio com outras crianças, não tinha maldade entre a gente, corria livremente dentro da mata. Só não tinha escola perto e eu tinha muita vontade de estudar, fui alfabetizada em casa através da rima. Fui para a escola convencional aos nove anos e foi lá que sofri preconceitos por não compreender a maldade dos não indígenas. A minha infância foi maravilhosa.

Entrevistadoras: Auritha, seu nome de registro civil é Francisca Aurilene Gomes Silva. Por que escolheu usar o nome artístico Auritha Tabajara?

Entrevistada: Auritha Tabajara é o meu nome ancestral, por ter chorado na barriga da minha mãe; fui chamada assim pela primeira vez por minha avó, parteira, benzedeira, marinheira e contadora de histórias. Auritha Tabajara significa pedra de luz e é essa luz que quero ser por onde eu passar e dentro da escrita dos meus textos.

Entrevistadoras: Auritha, poderia nos contar um pouco do seu percurso como escritora? De onde veio esse interesse, em especial, pelo cordel? E o que o cordel representa para você?

Entrevistada: Os meus primeiros rascunhos da minha história escrevi aos nove anos, tinha muita vontade de escrever as histórias contadas por minha avó, a começar pela minha própria história. Fiz em rima porque meu avô era vaqueiro e repentista, e as rimas me chamavam muito a atenção. O cordel hoje é o meu grito de resistência, eu declamo as minhas dores, angústia, mas também as dores e angústias de muitas mulheres indígenas que foram e ainda são silenciadas.

Considerações finais

O cordel, literatura característica do nordeste brasileiro, nos possibilita, a partir do seu uso e dos conhecimentos/experiências por ele transmitidos, decolonizar pensamentos, combater e desconstruir racismos e preconceitos. A literatura indígena aponta e aborda resistências e resgata uma série de discussões em pauta na contemporaneidade. Assim, por esse viés, discutimos questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade presentes na produção de Auritha Tabajara, estabelecendo uma relação com o ensino de literatura e sua contribuição para educação indígena, como uma proposta pedagógica e crítica para a sala de aula, tendo por protagonismo e autoria a produção literária indígena.

Referências

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

LIMA. Joao Paulo da Silva Lima. *A Espiritualidade Pitaguary como Componente Curricular na Escola Indígena*

Chuí. 85 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades). Redenção, CE: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, 2021.

_____; SILVA, Maria Eliene Magalhães da; CASTRO, Samuel Nascimento de. Relatos de Espiritualidade para Saúde e Educação Escolar Indígena em Aldeias Pitaguary e Tremembé. In: SILVA, Maria Eliene Magalhães da Silva. (Org.). *Educação Brasileira: Trajetórias Históricas e Filosóficas em Relatos, Pesquisas de Ensino para uma Educação em Tempos de Mudança*, vol. 07. Fortaleza-CE: Imprece, 2021. P. 188-198. (Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde).

TABAJARA, Auritha. *Coração na Aldeia, Pés no Mundo*. Lorena: UK'A, 2018.

TESTA, Eliane Cristina; LEITE, Soraima Moreira Alves Ferreira. Coração na Aldeia, Pés no Mundo: Entrevista com Auritha Tabajara. In: *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 279-283, set. 2021.

ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE LEITURAS DE CORDÉIS

Glauber Pinheiro Lima

Introdução

Colibri voa para trás
A lagarta não tem osso
Periquito rasga espiga
Pra se nutrir com caroço
A girafa dorme em pé
E tetéu com o pé no pescoço

João Paraibano

Esta pesquisa é uma ampliação de um projeto pedagógico e de um pré-projeto destinado à seleção de um trabalho de Mestrado, cujo objetivo foi investigar sobre as práticas de leitura e letramento de 32 alunos de uma sala de EJA-médio. Nesse processo, foram realizadas entrevistas com estes sobre suas vivências e práticas com leituras de cordéis bem como as aprendizagens possibilitadas em práticas de leitura, com a literatura de cordel.

Como educador da modalidade EJA, percebi que a leitura não pode ser vista unicamente limitada à transmissão de conteúdo em sala de aula, mas principalmente como uma prática que vise formar o hábito como aquisição de conhecimentos constantes para a vida. Nessa perspectiva, é interessante que a leitura seja aplicada com encantamento, sendo assim o jovem, adulto e/ou idoso procure aprender e compreender mais e com prazer.

A literatura de cordel é uma leitura agradável, atraente e cativante, pois é uma leitura feita em versos, prosa e rimas com vocabulário acessível a todo leitor. Além dis-

so, possibilita utilizarmos metodologias inovadoras, com a qual podemos refletir de forma interdisciplinar sobre a linguagem, a cultura, a história e vários outros temas.

Para o desenvolvimento dessa capacidade, os professores contribuem, quando buscam formas interessantes de ensinar aos alunos, sendo mediador do conhecimento, motivando-os cada vez mais a aprenderem. A mediação do professor é muito importante, pois, favorecerá a compreensão de Crianças, Jovens e Adultos. E para que esta compreensão aconteça, ele precisa oferecer tarefas prazerosas e proporcionar aos alunos a familiaridade com diversos gêneros textuais, entre eles, a literatura de cordel, em que eles irão analisar, comparar, interpretar, sistematizar e conseqüentemente o aprendizado se dará de forma reflexiva.

Todavia, para que os alunos da EJA viessem a desenvolver uma aprendizagem eficiente e significativa, foi desenvolvido inicialmente um projeto pedagógico tendo como foco a literatura de cordel, proporcionando aos alunos diversidade nos variados temas, como:

1. cordéis de localidades lendárias;
2. cordéis de personagens populares;
3. cordéis que retratavam a natureza;
4. cordéis que se voltam para folclore local;
5. cordéis com temas diversos da atualidade.

Após leitura de diversos cordéis possibilitou fomentar oportunidades para que os alunos da EJA sentissem motivados para uma aprendizagem prazerosa de leitura crítica.

O *corpus* da nossa pesquisa etnográfica – o cordel – é um gênero textual que faz parte da arte literária e que tem suas raízes na cultura popular, portanto um texto de

massa que é tratado dentro dessa pesquisa como um instrumento de inserção social, investigando-se a possibilidade do seu uso sob uma perspectiva de formação crítica. Para tanto, justificamos a importância de o professor trabalhar com o letramento literário mediante práticas de leitura nas aulas da EJA, com a literatura de cordel.

Dados da pesquisa

Em termos metodológicos, a pesquisa se configurou em uma pesquisa qualitativa, a qual, como afirma Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), é aquela que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, podendo este ser a sala de aula. Partindo dessa premissa, fez-se necessário questionar: Quais têm sido as concepções de leitura repassadas ao aluno da modalidade EJA?

Durante o processo de aquisição do domínio da leitura, percebe-se que os alunos apresentam dificuldades na compreensão do ato de ler, ou seja, eles não concebem integralmente o significado do que está escrito, pois geralmente, os textos são longos e de difícil compreensão.

Para auxiliar no processo de superação dessas dificuldades apresentadas pelo leitor iniciante, principalmente, da modalidade de EJA, é necessário que seja feita uma seleção de textos que possibilitem a compreensão da leitura e que sejam de temas do interesse desse iniciante. Destacamos, sobre isso, o que ressalta o educador Paulo Freire: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p. 20)

O educador explica que o texto lido sem relação com o contexto em que o leitor está inserido, não o ajuda a rea-

lizar uma interpretação crítica, e ainda, não consegue estabelecer uma relação entre o texto lido e a sua realidade.

Além disso, é importante que o (a) docente dos alunos da EJA não esqueça que grande parte desses alunos apresenta um vocabulário não muito amplo, resultado da situação cultural, social e econômica em que vivem, que contribui para o surgimento da dificuldade na aprendizagem da leitura compreensiva.

Em vista disso, enfatizamos em investigar de que forma é desenvolvido o trabalho de leitura literária na EJA. O projeto, inicialmente, se deu com os alunos do 1º ano A, manhã 2011, e depois em 2013 em uma turma do 3º ano e em 2016 foi inserido na EJA. Visto que maior parte dos alunos que compõem as turmas da escola são de comunidades rurais o que favorece a cultura de tradição oral pelas experiências comunitárias de avós dos alunos, por exemplo.

Os sujeitos sociais foram o professor de língua portuguesa junto com seus alunos da EJA-turma 2016. Professor de língua portuguesa da turma licenciado em Letras e que leciona na EJA há mais de cinco anos e que atua na docência há mais de dez anos.

O professor elaborou formulários de coleta de dados e fez a aplicação de uma entrevista semiestruturada pelo fato de ser professor concursado e estar atuando na área da Educação de Jovens e Adultos e assim poder colher informações se os mesmos têm conhecimento sobre a importância da leitura, como planeja sua aula, se motivam seus alunos à leitura como possibilidade da formação do aluno-leitor, se têm conhecimento sobre o Cordel e se acreditam numa intervenção literária em sua aula através do mesmo.

Ponderando as experiências enquanto professor da modalidade EJA e o estudo de práticas de letramento lite-

rário, ao longo desse estudo, discutimos a prática docente e a leitura através da literatura de cordel como possibilidade da formação do aluno-leitor.

As reflexões, frutos dessa experiência, deram origem a algumas hipóteses que foram confirmadas ou refutadas ao término dessa pesquisa qualitativa, a saber:

- Um trabalho de leitura com a literatura de cordel trouxe benefício para o desenvolvimento de um potencial crítico por parte do aluno envolvido num processo de aprendizado.
- O trabalho com a leitura nas aulas de EJA facilitou as discussões de textos, dirigidas pelo professor, em que o fim foi a reprodução de saberes.
- Os gêneros textuais foram trabalhados em sala de aula numa perspectiva de leitura como decodificação de palavras e/ou para entender o que o texto/autor aborda.
- A leitura foi vivenciada numa concepção interativa destinada a decifração de palavras, frases, textos, e/ou como fonte de desenvolvimento crítico.

Refletindo aqui como principal os objetivos que poderão auxiliar na qualidade do ensino na EJA, pois hoje o problema maior não é trazer o aluno de volta à escola, mas sim fazer com que este permaneça. E só um ensino de qualidade, voltado às necessidades reais dos alunos será capaz de cativar e de manter estes alunos na escola.

Diversos são os questionamentos recorrentes e pertinentes ao ensino de jovens e adultos e também de primordial importância são os estudos e pesquisas emergentes neste campo de investigação, vejamos nossas perspectivas:

Como **objetivo geral**, procurou-se proporcionar aos alunos e professores da EJA médio da Escola Estadual Egídia Cavalcante Chagas, na cidade de Morada Nova-CE, o letramento literário, mediante práticas de leitura através de um Projeto Pedagógico envolvendo a literatura de cordel, visando o letramento literário numa perspectiva crítica e ideológica, favorecendo um processo de aprendizagem na formação do aluno-leitor. E para isso, é necessário identificar elementos culturais, como menciona Saviane:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANE, 2013, p.13)

Os **objetivos específicos**, pretendeu-se:

1. Propiciar a leitura literária na sala de aula através da literatura de cordel contribuindo para a formação de um leitor proficiente;
2. Conhecer os gêneros textuais adotados pelo professor nas aulas;
3. Possibilitar ao aluno a leitura de cordéis, estimulando um olhar crítico;
4. Investigar propostas de atividades com os gêneros textuais desenvolvidas na sala de aula;
5. Desenvolver uma proposta metodológica com a leitura a partir do Projeto pedagógico, fazendo intervenção da prática pedagógica com a literatura de cordel;

6. Utilizar os temas trazidos nos cordéis como fonte de incentivo ao conhecimento dos alunos;
7. Observar a prática docente da EJA, ações didáticas que estimulem o aluno/leitor a conceber a leitura numa perspectiva de letramento literário.

As potencialidades didático-pedagógicas do cordel

A literatura de cordel é um gênero textual que já circula em nosso meio há bastante tempo; remonta da época do Brasil colônia, sendo trazida pelos portugueses. Trata-se de um gênero narrativo escrito em versos que se propagou com maior intensidade pelo Nordeste brasileiro por encontrar condições sociais e culturais peculiares ao povo dessa região.

A recorrência de temas e linguagem centrados na cultura do homem nordestino aliados a características que favorecem a memorização – como, por exemplo, a recorrência de ritmo, rimas e repetições – são pontos fortes que, embalados na voz de poetas populares, fizeram com que esse gênero alcançasse forte aceitação entre as classes populares formadas, até então, por uma população, em sua grande maioria, iletrada, um instrumento de manifestação do pensamento dessa gente e dos seus costumes: “No Nordeste brasileiro, o cordel parece ter encontrado um ambiente cultural dos mais propícios ao seu desenvolvimento: costumes e cultura típicos de um mundo rural com o predomínio absoluto das formas orais de comunicação.” (ANDRADE, 2009, p. 47)

Por muito tempo, o cordel foi visto como uma literatura marginal, uma forma de expressão artística menor. Mas nos últimos tempos, essa realidade passa a tomar novos contornos a partir de uma nova perspectiva pedagógi-

ca que passou a perceber que para criar uma verdadeira identidade entre aluno e escola era preciso se valorizar as experiências de mundo desses educandos como ponto de partida para a sua formação, aliando-se ao senso comum e ao conhecimento sistematizado para se poder criar uma nova realidade.

Como menciona Suchodolski em relação a esses valores culturais como motor do desenvolvimento que os alunos da EJA precisam ter em sua essência:

O desenvolvimento do indivíduo não devia reduzir-se à sua individualidade, mas à cultura que cria personalidade do homem. A força das carências e dos instintos não devia ser o motor do desenvolvimento, assim como a liberdade e a sublimação dos instintos não deviam constituir sua base; o motor do desenvolvimento devia estar nos valores culturais e a formação espiritual ser a sua essência. (SUCHODOLSKI, 2000, p. 91)

Desta maneira, pensando em uma educação moldada em uma concepção construtivista, o cordel surge como um forte aliado nesse processo, por se tratar de um gênero que, como já dissemos, é a própria identidade da grande maioria dos alunos que compõe as nossas escolas públicas.

Nesse sentido, o cordel enquanto gênero literário escrito em versos encontra condições favoráveis para ser trabalhado no processo de ensino/aprendizagem da EJA, considerando ser a realidade sociocultural vivenciada pelos sujeitos sociais bastante peculiar, há uma grande identidade com o gênero, proporcionando dessa forma o prazer pela leitura seguido de uma maior interação e inserção dos educandos no processo.

Em toda a história da humanidade, onde quer tenha florescido o clima de liberdade tanto social como político, como no tocante à educação, têm-se assistido à grandeza da arte e da literatura como instrumentos capazes de formar o indivíduo com maior consciência de si, de suas capacidades de intervir e transformar uma realidade político-social.

Assim, é possível acreditar que a escola necessita “[...] devolver aos jovens a alegria de viver, de crescer emocional, intelectual e espiritualmente. É preciso mostrar-lhes que a vida tem sentido e que os sentimentos deles são importantes” (TELLES, 2001, p. 64).

É necessário mostrar-lhes, também, que a escola através de uma metodologia de ensino-aprendizagem é capaz de promover sensíveis mudanças na sociedade, cristalizando a inserção social. Para que isso aconteça o aluno (a) da educação de Jovens e Adultos deve colocar as suas experiências de vida como um jogo de linguagem¹ que pode ser com o gênero cordel como uma forma de vida, conforme Wittgenstein (1989) a linguagem pode ser considerada como uma “forma de vida com seus significados dentro de cada contexto”, no caso aqui, as significações de palavras do cordel conforme as vivências dos estudantes de EJA. É preciso, portanto, que o aluno crie uma identidade com a escola, todavia essa identidade só pode ser construída a partir do momento em que se busca como ponto de partida o próprio universo de conhecimentos que esse aluno já traz consigo. Nesse sentido, a escolha de textos adequados, bem como o uso de uma metodologia igualmente adequada a essa prática, se constitui como

¹ Jogo de Linguagem é um conceito filosófico desenvolvido por Ludwig Wittgenstein, que se refere a exemplos simples de uso da linguagem e as ações nas quais a linguagem é tecida.

um importante elo entre a passagem das experiências que envolvem o senso comum para o conhecimento científico.

Considerações finais

Este trabalho levou-me a uma reflexão sobre a nossa missão educadora, observei o educando como um ser que pensa, age, tem direito e deveres, que possui uma diversidade de universos culturais, que busca o fortalecimento da autoestima, da sua identidade, da construção de sua cidadania em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e pela desigualdade educacional e social.

É uma necessidade urgente que o professor reflita a importância, do seu papel e da sua atuação e mude sua sistemática de trabalho, comprometendo-se a usar a ação reflexiva para estruturar o social do indivíduo na construção de uma educação libertadora.

Investigando por esse ângulo, pode-se ver a leitura com jovens e adultos como um ato criador, que o letramento literário deve ser caracterizado como uma força constitutiva para a atuação humana e para a ação política, possibilitando tanto uma qualidade da consciência humana como domínio de certas habilidades.

A formação crítica não está meramente ligada à noção de relevância, ao invés disso, está baseada em uma visão de conhecimento humano e da prática social que reconhece a importância do uso do capital cultural do oprimido a fim de valorizar a voz e a forma de saber que utiliza para negociar com a necessidade dominante.

Desejamos que as reflexões apresentadas neste trabalho, sem a pretensão de serem conclusivas, sejam confrontadas com as reflexões de alguns educadores alfabetizadores e que contribuam para o aperfeiçoamento

das ações alfabetizadoras. Que mesmo seja uma abertura a todos os que ele tiver acesso para uma reflexão crítica tão necessária à prática educativa, tornando-se assim um instrumento na busca de explicação, de respostas, de relação dialógica que nos levará a busca de democracia, da Educação libertadora, libertando homens e mulheres que se encontram condicionados à pedagogia do opressor.

Ensinar a ler é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de leitura exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um.

Comprovamos que a leitura através da literatura de cordel oferece ao aluno da EJA, possibilidades de descobrir caminhos à aprendizagem significativa, de forma que, o mesmo interpreta, diverte-se, sistematiza confronto, documenta, informa-se, orienta-se e reivindicou trazendo assim conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado conceito cultural e sem dúvidas, torna-se vários momentos um aluno-leitor.

Referências

ANDRADE, Cláudio Henrique Salles. *Corda, Cordel, Cordão: Aventura e Poesia de Mãos Dadas*. São Paulo: Nankin, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

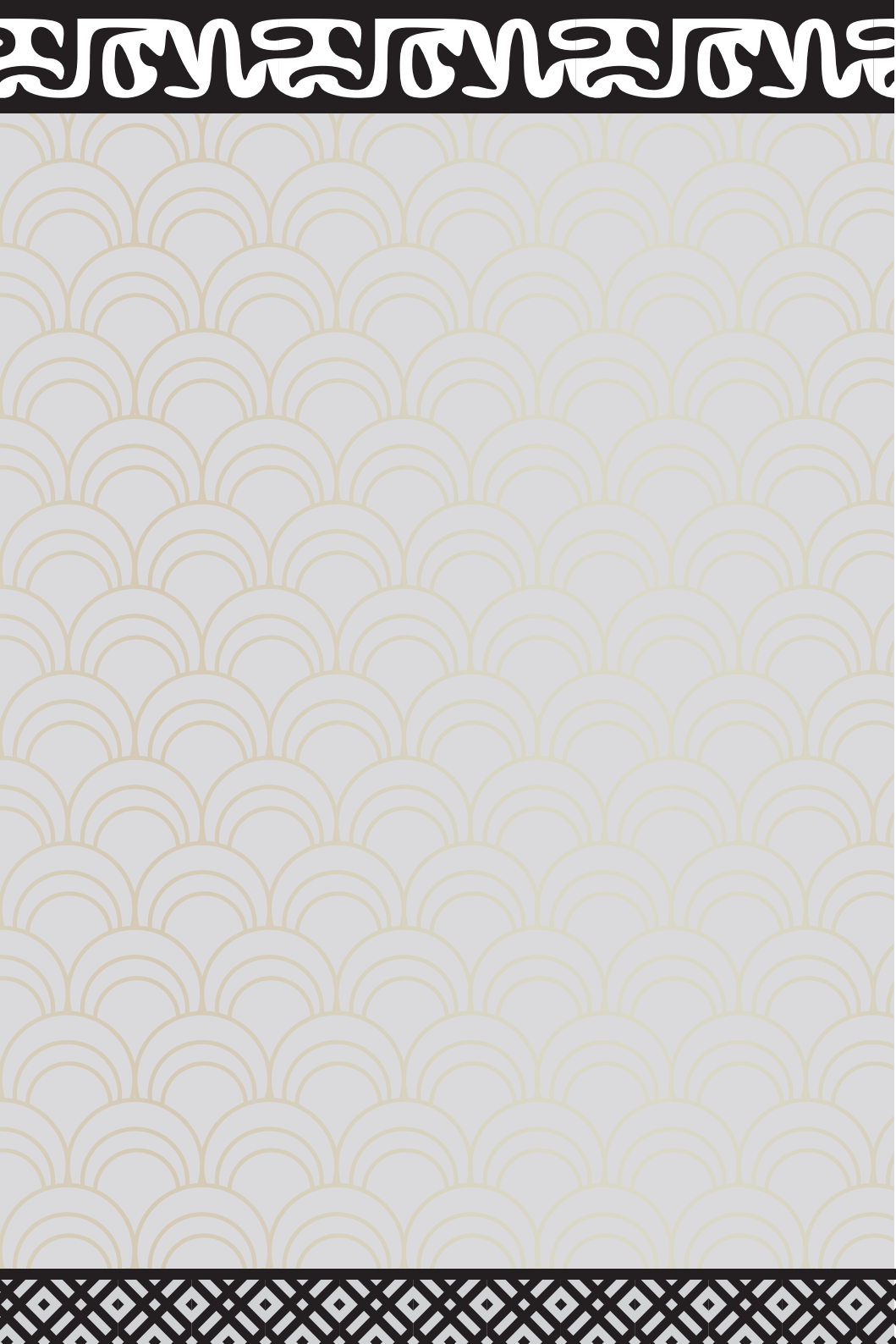
FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

SAVIANE, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo. Autores Associados, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*. Trad. Liliana Rombert Soeiro. 5. ed. Lisboa: Horizonte, 2000. (Biblioteca do Educador)

TELLES, Maria Luiza Silveira. *Educação: a Revolução Necessária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

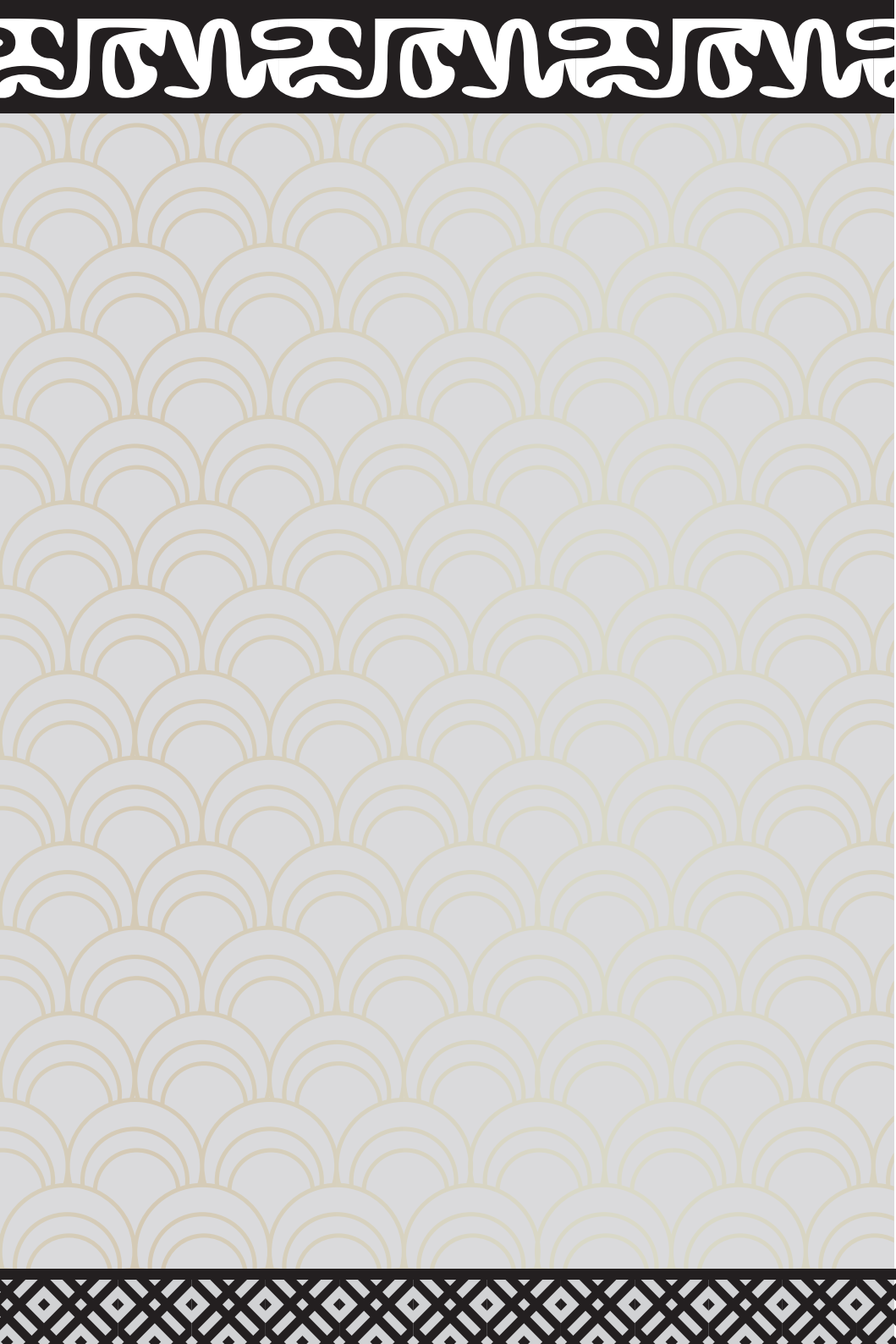
WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1989.





SEÇÃO VÁRIA
TEXTOS SOBRE
TEMAS DIVERSOS





REFLEXÕES SOBRE O AMOR E SEU CONTRÁRIO EM *ANTES DO BAILE VERDE*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES¹

Alexandra Carneiro Rodrigues

Introdução

Em 1970, Lygia Fagundes Telles (1918-1992) lançou, pela editora Bloch do Rio de Janeiro, o livro de contos *Antes do Baile Verde*, obra que recebeu na França o Grande Prêmio Internacional Feminino para Estrangeiros. A coletânea reúne dezoito narrativas escritas entre 1949 e 1969, algumas delas inéditas, e outras extraídas de quatro livros: *O Cacto Vermelho* (1949), *Histórias do Desencontro* (1958), *O Jardim Selvagem* (1965) e *18 Melhores Contos do Brasil* (1969).

Antes de serem publicados, os contos mais antigos foram revistos pela autora, sofrendo algumas modificações, as quais podem ser consideradas condenáveis por alguns que consideram a obra literária um tanto intocável. Entretanto, Telles (*apud* COELHO, 1975, p. XV) afirmou o seguinte: “o autor tem o direito de alterar seus escritos de edição para edição; tem o direito de retomar o trabalho e atualizá-lo na forma, se a isso se sente impulsionado”.

Justificando as mudanças em trechos dos referidos contos, a autora afirmou anos depois: “Naquela ocasião eu não sabia, ou pior, ainda não ousava escrever certas coisas, chegar a determinadas soluções. (...) Devo confessar que, não resistindo ao fascínio da tarefa artesanal, fiz cor-

¹ Uma versão mais completa deste estudo foi apresentada em forma de monografia ao Curso de Especialização em Semiótica Aplicada à Literatura e Áreas Afins (UECE) em 2012 com vistas à obtenção do título de especialista.

tes, acrescentei, reajuste, mas sem alterar a fisionomia original de cada trabalho.” (TELLES, *apud* COELHO, 1993, p. 245)

Entre os diversos núcleos temáticos que aparecem na produção contística da escritora, ganha relevância a temática amorosa. Exemplo disso é a coletânea *Antes do baile verde*, na qual multifacetadas são as relações amorosas, por meio das quais percebemos a complexidade e a fragilidade das relações amorosas. Nessa perspectiva, este artigo tem como finalidade analisar essa temática em alguns contos da referida obra, a saber: “Apenas um saxofone”, “O moço do saxofone”, “A chave” e “Eu era mudo e só”.

O moderno conto de Lygia Fagundes Telles

Lygia Fagundes Telles iniciou-se nos contos com a coletânea *Porão e sobrado*, publicado em 1938. No ano de 1944, publica *Praia viva* e, em 1949, seu terceiro livro de contos: *O cacto vermelho*. Dessas obras, a escritora aproveita somente alguns trabalhos, pois as considera superadas e não as reedita (Cf. LUCAS, 1999, p. 12). Eram exercícios literários dos anos de aprendizagem da escritora à procura de sua voz. É o que declara Telles sobre esses trabalhos em entrevista cedida a José Castello (Cf. TELLES, 1998): “não gosto desses primeiros livros, não os considero meus. São livros de uma ginásiana, de uma tonta”; e acrescenta: “Ao menos enquanto eu viver, eu gostaria de conservar certo controle sobre a minha obra. Para mim, ela começa em 1954, com *Ciranda de Pedra*”.

É a partir dos anos 50 que a escritora se firmará como romancista e contista. (Cf. CASTELLO, 2004, p. 471). Em 1958, é publicado o volume de contos *Histórias do de-*

sencontro, que lhe confere o prêmio do Instituto Nacional do Livro. Segundo Fábio Lucas (apud LAMAS, 2004, p. 70), alguns contos do livro supracitado destoam do conjunto; contudo o crítico assinala o estilo ágil, vívido e a desenvoltura com que Lygia domina o texto em prosa.

Telles faz emanar da narrativa tradicionais recursos inovadores, pois trabalha a linguagem, com solução própria de estilo e ritmo, linguagem essa “límpida e nervosa” (Cf. BOSI, 1994, p. 420). Além disso, a prosa de Lygia é privada de excessos. Não podemos nos esquecer da espontaneidade das falas e dos diálogos; das inflexões sintáticas; das variações de entonação nas falas, do registro das pausas expressivas, das inusitadas cadências frásicas; dos períodos dinâmicos; da suspensão do pensamento; e da pontuação (Cf. RÉGIS, 1998, p. 89). Ademais, o pesquisador afirma que

A pontuação dos textos de Lygia Fagundes Telles provoca sempre uma inquietude, por criar uma cumplicidade com os modos de pensar das personagens; é uma pontuação que faz parte da trama, adensando a atmosfera dos enredos. Por seu intermédio deparamo-nos no limite entre a razão e a invenção, sentindo a respiração das personagens na articulação das palavras, o tom das vozes, até mesmo o suspiro que acompanha seus sentimentos. (RÉGIS, 1998, p. 90)

Além da linguagem, a contista inova na estrutura da narrativa, pois caminha não só para o desenvolvimento da história, mas também para a apreensão de um estado moral, afetivo, psicológico; ou para uma determinada situação que convergirá em outras situações; ou ainda para um acontecimento próximo para onde refluem as sugestões anteriores (Cf. CASTELLO, 2004, p. 473).

Fábio Lucas (2007, p. 33) destaca o modo como a escritora constrói seu texto narrativo: utiliza sequências de eventos conectados com o objetivo de “prender e cativar o leitor”, porque “introduz na cadeia da intriga o movimento da consciência, como se o espírito estivesse divagando, entregue às surpresas da fantasia”. Isso faz com que, segundo o crítico, às vezes o leitor tenha a impressão de que a escritora perdeu o andamento da narrativa. Todavia, “de repente, eis o enredo principal retomado no auge da emoção”. E mais: “Não somente o eixo principal, mas também os subtextos permanecem todos entrelaçados para exprimir o conteúdo da forma: a fragilidade da condição humana. Este é o lado mais dramático da prosa de Lygia.” (LUCAS, 2007, p. 33).

Ainda conforme Lucas (2007, p. 33), nos contos de lygianos, a todo momento, deparamo-nos com sonhos diurnos, noturnos e premonitórios. Para Lucas (1982, p. 135), “os sonhos representam quase sempre situações não resolvidas. Constituem simulacro da própria narrativa, na medida em que caminham no sentido da solução de um problema, mas são interrompidos”.

Cabe destacar, por fim, que, já em seus primeiros escritos, a autora anunciava suas aventuras literárias, perpassadas entre a audácia e o medo. Da audácia, vinha o experimentalismo modernista em São Paulo. E, de fato, o medo importunava Lygia. Entretanto a escritora aceitou o desafio (Cf. LUCAS, 2007, p. 33), pois a prosadora assimilou todas as técnicas modernas do texto narrativo: além da flexibilidade do diálogo, emprega o discurso indireto livre (Cf. LUCAS, 1999, p. 15), entre outros recursos narrativos.

Amor e desamor em contos de *Antes do Baile Verde*

Para Zygmunt Bauman, a definição romântica do amor como “até que a morte nos separe” está decididamente fora de moda, pois o juramento feito ante a autoridade religiosa é difícil de sustentar:

O compromisso com outra pessoa ou com outras pessoas, em particular o compromisso incondicional e certamente aquele do tipo “até que a morte nos separe”, na alegria e na tristeza, na riqueza ou na pobreza, parece cada vez mais uma armadilha que se deve evitar a todo custo. (BAUMAN, 2004, p.111)

De fato, nada é constante. Horácio na sua célebre frase “Carpe diem”, traduzida para “aproveite o momento”, advertia sobre a devastação do tempo sobre todos os seres (Cf. SILVA, 1985, p. 41). Logo não há vínculos que se mantenham inalterados, isso porque os relacionamentos estão destinados a modificações, mais especificamente a dois extremos: amor e desamor. Essa inconstância na relação amorosa é verificada nos contos de *Antes do baile verde* – obra na qual “Lygia Fagundes Telles registra, a todo o momento, a permanente mutação por que tudo passa”. (SILVA, 1985, p. 41)

Badinter (*apud* LONDERO, 2006, p. 11) considera que atualmente vivemos numa cultura narcísica e inibidora da experiência amorosa, uma vez que se prefere a solidão a tudo que possa atravancar a liberdade. Em “Apenas um saxofone”, por exemplo, Luisiana, uma mulher de quarenta e quatro anos, senta-se em uma sala cujo chão está coberto de tapetes em uma noite de inverno. Tenta se aquecer enrolada em uma manta, enquanto toma uísque. Fechada em seu mundo, submissa e só, entrega-se também a elucubrações. Irritada com as pessoas, com a frivolidade coletiva,

de tão lúcida, às vezes, beira a loucura. A viagem que ela faz é interior, indagando sobre a sua existência e a sua vida, recorda o passado, em especial um amor da juventude, amor subserviente e desinteressado: “Ele agora tocava em mais lugares porque eu estava ficando exigente, se você me ama mesmo, mesmo, mesmo...” (TELLES, 1999, p. 36). Luisiana ficou tão exigente ao ponto de um dia pedir que o saxofonista se matasse, pois almejava a liberdade: viver outras relações.

Luisiana, portanto, não demonstra buscar um amor, mas sim a satisfação de seu desejo sexual. Remetendo-nos, pois, aos “relacionamentos de bolso” explicitados por Bauman (2004, p. 36-37), no qual afirma que as pessoas consideram os relacionamentos como algo descartável.

Vemos, assim, que o amor realizado não é totalmente sereno, porque as pessoas não são inteiramente livres. Portanto, o amor é constituído de elementos contrários os quais são inseparáveis e vivem em luta constante. Sobre essa questão, Silva afirma: “O amor que poderia ser como a imagem bíblica, ‘a porta dos céus’, revela-se, por sua inconsistência, o marco de uma escalada inversa, de progressiva degradação. Enquanto o amor faz ascender, o desamor rebaixa”. (SILVA, 1985, p. 107)

Essa degradação causada pela “carência de amor” (SILVA, 1985, p. 101) é observada no conto “O moço do saxofone”. O texto é narrado por um chofer de caminhão que, vivendo temporariamente em uma pensão, ouvia o som triste de um saxofone, toado em “um jeito abafado, sem fôlego como uma boca querendo gritar, mas com uma mão tapando, os sons espremidos saindo por entre os dedos” (TELLES, 1999, p. 45).

O caminhoneiro soube que o saxofonista era traído pela mulher. E o que mais deixa caminhoneiro revoltado,

certamente, é o fato de o músico ser conivente com o comportamento da esposa, pois se subjugava à vontade dela ao ceder-lhe um quarto independente e apenas demonstra seu descontentamento de forma pacífica, por meio de sua música.

Carrozza (1992, p. 140) afirma, sobre o conto em estudo: é uma “história que se torna ‘trágica’ exatamente pela ausência do elemento ciúme”. Provavelmente o saxofonista tem ciúmes da mulher, pois sofre quando esta recebe os amantes, isso está representando na maneira como toca o instrumento – “Quando dei a partida, o saxofone já subia num agudo que não chegava ao fim.” (TELLES, 1999, p. 50); o que falta mesmo, como já foi dito, é o músico não exigir da mulher fidelidade.

O chofer de caminhão se interessa pela mulher do músico e marcam de se encontrar. No dia marcado, o chofer entra no quarto e se depara com o saxofonista: “Estava sentado numa cadeira, em mangas de camisa, me olhando sem dizer uma palavra. Não parecia nem espantado nem nada, só me olhava” (TELLES, 1999, p. 49). O caminhoneiro, revoltado com a passividade do músico, explode:

— E você aceita tudo isso assim quieto? Não reage? Por que não lhe dá uma boa sova, não lhe chuta com mala e tudo no meio da rua? Se fosse comigo, pomba, eu já tinha rachado ela pelo meio! Me desculpe estar me metendo, mas quer dizer que você não faz nada? (TELLES, 1999, p. 50)

No que o outro apenas responde: “— Eu toco saxofone” (TELLES, 1999, p. 50). O chofer não conseguiu entrar no quarto e foi embora: “Minha vontade de fugir era tamanha que o caminhão saiu meio desembestado, num arranco” (p. 50).

É válido ressaltar que nos contos “O moço do saxofone” e “Apenas um saxofone” é o desejo sexual feminino que se manifesta, desejo este anteriormente renegado, pois as mulheres eram vistas como objetos dos desejos masculinos (Cf. PRIORE, 2006, p. 177). São, pois, as mulheres dos saxofonistas que rompem com os padrões de submissão, em outras palavras, as personagens femininas se permitem a satisfação sexual fora de seus relacionamentos. Mais que isso, ambas aparecem como indicadores do autoritarismo e da dominação, anulando os homens. Estes, por sua vez, demonstram comportamentos e características cristalizadas pela sociedade como sendo de crio feminino, porque são os homens que declaram seu amor, sofrem por amor, são traídos e aceitam passivamente a infidelidade da mulher.

Sem nos determos neste aspecto, é preciso destacar, no entanto, que o comportamento das personagens femininas dos contos “O moço do saxofone” e “Apenas um saxofone” reflete a sociedade das décadas de 1960 a 1970, período da chamada “revolução sexual”, em que as mulheres começavam a desobedecer às regras estabelecidas pela família e pela sociedade (Cf. PRIORE, 2006, p. 300-302).

A sensação que se tem sobre essas duas narrativas é a de que são dois pontos de vista sobre o mesmo fato: o feminino e o masculino. Isso porque ambos apontam para a fragilidade dos relacionamentos pessoais e para a deterioração humana por causa do desamor: os saxofonistas renunciam a sua hombridade, tornam-se marionetes nas mãos das amadas (Cf. SILVA, 1985, p. 107).

Bauman (2004, p. 41), ao refletir sobre a manutenção dos relacionamentos, declara que

as coligações tendem a ser flutuantes, frágeis e flexíveis. As pessoas procuram parceiros e buscam

‘envolver-se em relacionamentos’ a fim de escapar à aflição da fragilidade, só para descobrir que ela se torna ainda mais afetiva e dolorosa do que antes. O que se propunha/ansiava/esperava ser um abrigo (talvez o abrigo) contra a fragilidade revelasse sempre como a sua estufa...

Parece ser este o caso da personagem que protagoniza o já mencionado conto “As chaves”, Tom. Enquanto ainda estava casado com Francisca, Tom queria negar a idade, a velhice que já se aproximava. Com o segundo casamento, teve a ilusão de que iria recuperar a juventude. Mas a “sensação de nascer de novo” (TELLES, 1999, p. 73-74) sentida por Tom ao conhecer Magô, transformou-se em aborrecimento e saudade do passado: “E Francisca ao lado, entretida na sua paciência, ah, como amava aquele doce som das cartas que murmuravam sobre a mesa enquanto também ela murmurava coisas que não exigiam resposta” (TELLES, 1999, p. 74). Enfim, Tom parece arrependido da escolha que fez: “Ah, se pudesse voltar sem nenhuma palavra, sem nenhuma explicação” (TELLES, 1999, p. 75).

Em “Apenas um saxofone”, Luisiana como que oferece o “seu reino”, tardiamente, por “apenas” um saxofone, objeto por meio do qual, acredita, poderia trazer de volta, ainda uma fagulha do amor perdido; a fim de lançar, ao menos, um rápido “facho de luz” nas trevas do desamor a que relegara sua existência.

Mas não me importa com o que pensa, ele [o advogado] e mais a cambada que me cerca, opinião alheia é este tapete, este lustre, aquele retrato. Opinião alheia é esta casa com os santos varados por mil cargas.[...] Trocaria o diamante, o sapato de fivela, o iate – trocaria tudo, anéis e dedos, para po-

der ouvir um pouco que fosse a música do saxofone. (TELLES, 1999, p. 31- 32)

Luisiana, só depois de aniquilar completamente o saxofonista, percebe até que ponto se deixou levar por seus impulsos destrutivos: induziu-o ao suicídio (Cf. SILVA, 1985, p. 163, 165). Nesse contexto, o arrependimento também é o sentimento que nutre a personagem Manuel do conto “Eu era mudo e só” por ter se casado com Fernanda, isso porque Manuel é “um homem aparentemente feliz e realizado na vida, mas na verdade totalmente frustrado em seus mais autênticos impulsos” (TELLES, 1975, p. 54).

Podemos observar o arrependimento de Manuel em várias passagens da narrativa, mas em especial no momento em que deseja a morte da mulher: “Irremediavelmente morta e eu chorando como louco, chorando desesperado porque a verdade é que a amava, mas era verdade também que fora uma solução livrar-me dela assim” (TELLES, 1999, p. 135). Manuel tinha consciência de que sofreria a perda da esposa, no entanto, por outro lado ansiava por estar, ao menos em pensamento, livre dela e, consequentemente, livre da farsa que era o seu casamento.

Considerações finais

A escritora Lygia Fagundes Telles explora as relações amorosas, com beleza e sagacidade, capaz de, possivelmente, fazer o leitor descobrir muito de si mesmo ao deparar-se com personagens tão humanizadas.

Através da leitura dos contos supracitados, observamos que a experiência amorosa é, muitas vezes, o motivo do desajuste e do desencontro das personagens, porque o sentimento que nutre a relação entre os pares, como

já foi mencionado, é ambivalente: amor e desamor. Essa ambivalência faz com que as personagens experimentem outros sentimentos no âmbito da relação amorosa: insegurança, medo e desejos conflitantes que os movem e lhes são intrínsecos. Ou seja, o sentimento amoroso oscila entre o sonho e o pesadelo, a realização e a frustração, a libertação e a degradação, a sanidade e a loucura.

Os amantes criados pela teia ficcional de LFT buscam o outro como “tábua de salvação”, anseiam por simplicidade, com a finalidade, muitas vezes, de escapar à solidão. Entretanto não conseguem aquilo que objetivaram, porque o amor que nutre ou deveria nutrir a relação é efêmero, cedendo, paradoxalmente, lugar ao desamor. Em consequência disso, as relações amorosas deixam de ser sustentadas por certeza, tranquilidade e conforto, passam a ser vividas em estado de angústia e constante crise. Dessa forma, amar não traz a possibilidade de união esperada, como almejam algumas das personagens dos contos lygianos, pois o amor ansiado revela-se fonte de prisão, de frustração e de sensação de perda. Logo, não ocorre nem a realização plena, nem a aceitação da finitude amorosa. Em outras palavras, o amor, nos contos em questão, tem o poder de, concomitantemente, unir e dilacerar.

Nos contos aqui estudados, percebemos que houve amor em algum momento entre os pares: “Um amor meio esgarçado, sem alegria. Mas ainda amor” (TELLES, 1999, p. 143). Entretanto, como assegura Bauman (2004, p. 46), “a menos que a escolha seja reafirmada diariamente e novas ações continuem a ser empreendidas para confirmá-la, a afinidade vai definhando, murchando e se deteriorando até se desintegrar”.

Pode-se concluir que a causa de se escolher um determinado companheiro foi o amor, mas este foi se defi-

nhando da relação amorosa por diversas causas, sendo exemplo a personagem Tom, do conto “A chave”, que abandonou Francisca para viver com a jovem Magô; ou pelo surgimento de vários companheiros, como no caso da mulher do músico no conto “O moço do saxofone” e Luisiana no conto “Apenas um saxofone” a qual confessa medo de assumir a responsabilidade do amor do músico por ela; e, por fim, a frustração de Manuel de “Eu era mudo e só” depois de doze anos casado com Fernanda. Assim, com a decadência do sentimento amor na relação entre os pares, acaba por tomar o espaço desse nobre sentimento o seu oposto, o desamor.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOSI, Alfredo. *História Concisa Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CARROZZA, Elza. *Esse Incrível Jogo do Amor*. São Paulo: Hucitec, 1992.

CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura Brasileira: Origens e Unidade*. São Paulo: EDUSP, 2004. Vol. 2.

COELHO, Nelly N. As Horas Nuas: a Falência da Razão Ordenadora. In: _____. *A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993, p. 235-248.

_____. Encontro com Lygia. In: TELLES, Lygia Fagundes. *Seleção*. Organização de Nelly Novaes Coelho. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. x-xv.

LAMAS, Berenice Sica. *O Duplo em Lygia Fagundes Telles: um Estudo em Literatura e Psicologia*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.

LONDERO, Selmara Merlo. *Tecendo Vias pelas quais o Amor se fala: Cartografias dos Discursos Amorosos na Atualidade*. Dissertação em Letras. Assis, SP: UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006.

LUCAS, Fábio. A Ficção Giratória de Lygia Fagundes Telles. In: *Cult*, n.º. 23, São Paulo, junho de 1999, p. 12-17.

_____. Com Açúcar e com Afeto. In: *Entre Livros*, ano 3, n.º. 29, São Paulo, set. 2007, p.33-34.

_____. O Conto no Brasil Moderno. In: In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *O Livro do Seminário: Ensaios*. São Paulo: L.R., 1982, p. 105-161.

PRIORE, Del Mary. *História do Amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

RÉGIS, Sônia. A Densidade do Aparente. In: INSTITUTO MOREIRA SALES. *Cadernos de Literatura Brasileira n.º 5: Lygia Fagundes Telles*. São Paulo: Pancrom, 1998, p. 84-97.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *A Metamorfose nos Contos de Lygia Fagundes Telles*. Rio de Janeiro: Presença, 1985.

TELLES, Lygia Fagundes. Conto “Apenas um Saxofone”. In: *Antes do Baile Verde*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 28-36.

_____. Conto “O Moço do Saxofone”. In: *Antes do Baile Verde*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 44-50 .

_____. Conto “A Chave”. In: *Antes do Baile Verde*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 67-76.

_____. Conto “Eu era Mudo e Só”. In: *Antes do Baile Verde*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 132-140.

_____. Entrevista: a Disciplina do Amor. In: INSTITUTO MOREIRA SALES. *Cadernos de Literatura Brasileira nº 5*: Lygia Fagundes Telles. São Paulo: Pancrom, 1998, p. 27-43.

_____. *Seleção*. Organização de Nelly Novaes Coelho. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

PARTICIPAÇÃO FEMININA NA LITERATURA E NA IMPRENSA: ANA FACÓ E O MUNDO DO TRABALHO

*Vitória Elen Ferreira Sá
Gildênia Moura de Araújo Almeida*

Introdução

A independência das mulheres foi a priori decorrente da participação feminina na literatura, na imprensa e no magistério, tendo em vista as diversas limitações causadas pelo conservadorismo e patriarcado enraizado na sociedade brasileira. Conquistas – como independência financeira, participação na imprensa e na literatura, e mais oportunidades de trabalho – surgiram no Ceará depois de obras produzidas por mulheres consideradas pioneiras nesses âmbitos profissionais, a citar: Alba Valdez, Henriqueta Galeno, Ana Nogueira, Francisca Clotilde, Josefa Forte, Rosália Sandoval, Antonieta Clotilde (filha de Francisca Clotilde), Ana Facó, Emília Freitas, entre outras que questionavam e manifestavam, ainda que timidamente, seus pontos de vista em razão das díspares participações de gênero nas diversas profissões.

Ainda que a mulher tenha conquistado grande espaço dentro da sociedade na contemporaneidade, tem de enfrentar semelhantes experiências e realidades relatadas nas obras de Ana Facó. Sua determinação, e de muitas outras mulheres, em enfrentar os vários desafios, durante a ruptura de valores sociais e religiosos em busca de liberdade, fez com que a necessidade de confrontar a hipocrisia e ignorância social fosse, cada vez mais, urgente. Em virtude disso, para entender a participação feminina no mundo do trabalho e suas conquistas no final do século

XIX e início do século XX, os relatos da escritora e outras pesquisas foram consideradas.

Para elaboração desse artigo foram utilizados o *Jornal do Ceará* e as revistas regionais pertencentes ao recorte temporal, período em que se encontram as obras de Ana Facó e outros escritos femininos. Também consideramos pesquisas que apresentam dados sobre algumas de suas literaturas e história de vida, tudo isso para analisar o que as obras permitem perceber acerca dos aspectos femininos da época.

Ademais, análises de conceitos intelectuais como os de Marx (1867/1968) e Thompson (1989) serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que elencam os motivos pelos quais o trabalho foi e é um intermédio para a liberdade. Além de ajudarem a entender quais foram as razões que impediram, por tanto tempo, o mundo feminino de conquistar os direitos que tornaram as condições de vida mais favoráveis.

Diante disso, concluímos que existe a ausência de movimentos femininos e/ou feministas literários, artísticos ou físicos em oposição às condições de ser mulher, impostas pela cultura e religiosidade da época. Primordialmente, a educação colaborou para o avanço do desenvolvimento intelectual das mulheres, entretanto, não foi totalmente responsável pelo ingresso das moças no mundo do trabalho. Em contraste, algumas conseguiram ir além das perspectivas previstas pela sociedade patriarcal. Em vez de se conformarem com a ideia de casamento e serem dependentes de seus maridos, ou de não poderem opinar sobre as desigualdades sociais e assuntos políticos, conseguiram, de pouco em pouco, mostrarem-se capazes de serem independentes e com muita criticidade, para além de assuntos femininos.

Ana Facó: independência feminina

Nessa pesquisa, consideramos os escritos de Ana Facó como um referencial para compreender o papel feminino entre os séculos XIX e XX e, para isso, julgamos pertinente apresentar, mesmo que de forma breve, um pouco do histórico do surgimento de suas obras e da sua história de vida.

Em primeira análise, podemos destacar que a escritora e professora redigiu no Ceará mais livros que as outras mulheres de sua geração, considerando o período em que se exigia das meninas, moças e mulheres a formal educação para se tornarem excelentes esposas e mães, fato que é registrado pela doutora Valérie Ketterer em sua obra *Mulheres de Letras no Ceará (1880 - 1925): dos escritos à cena pública*, de 1996, constata-se que a jovem Ana Facó se destacou por sua dedicação à literatura e ao magistério. Suas obras são: dois romances (*Rapto Jocosos* e *Nuvens*), publicados no Jornal do Ceará; dois compêndios de histórias, Cançonetas e Contos Educativos (*Minha Palmatória* e *Comédias e Cançonetas*), direcionados à educação moral no ensino primário; um livro de memórias (*Páginas Íntimas*), publicado postumamente em 1938; e um livro de poesias (*Alnira*), livro póstumo também, publicado em 1937.

Em sua tese, Gildênia Almeida (2012) afirma que Ana Facó nasceu no dia 10 de abril de 1855, em Beberibe, CE, na comarca de Cascavel, no sítio Bom Jardim. Filha de Maria Adelaide de Queirós Facó e Francisco Baltazar Ferreira Facó, sua família também era composta por seus 14 irmãos. Infelizmente, mais tarde, seus pais vieram a falecer, respectivamente 1871 e 1875. Em virtude disso, Ana Facó viria a ser “dependente” de seus irmãos mais velhos, porém,

não concerniu tal submissão e deu início a sua própria jornada. Inicialmente, viajando em 1865 para Fortaleza com a garantia de uma moradia disponibilizada por seus parentes. Sua formação intelectual começou em 1869, quando aos 14 anos iniciou os estudos primários. Sua professora se chamava Maria Carolina Pereira Ibiapina. Antes disso, o contato com a literatura foi realizado por meio de seu irmão mais velho, José Baltazar Facó, tradição da época, ou seja, o mais velho ficava responsável pelos irmãos mais novos (ALMEIDA, 2012).

Percebemos, nesse contexto histórico e cultural, a importância da formação educacional para a ingresso de liberdade da escritora, pois por muito tempo via-se a mulher como um ser ténue, que necessitava de cuidados extremos, dependente de alguém superior – o homem. Essa realidade vigente é reforçada por Braga Júnior (2011), que explica como se deu a cultura de objetificação da mulher, descrevendo a colaboração da escravidão e do patriarcalismo para a realização dessa problemática. O autor afirma que “a escravidão acabou moldando uma forma de se pensar o feminino como uma ‘propriedade’, tendo em vista que a maior parte das mulheres chegou aos colonos por meio da escravidão, conferindo ao homem total autoridade sobre a mulher” (BRAGA JÚNIOR, 2011, p. 3).

Vale ressaltar que a educação primária da escritora foi dotada de padrões pedagógicos focados, principalmente, na moralização, no patriotismo e na religiosidade, pois era considerada como um meio de integração ideológica e política. Todavia, Francisco Andrade (2018) afirma algo surpreendente sobre a jovem Ana Facó: “apesar de agnóstica, a influência da filosofia cartesiana a tornaria à fé católica, não era cética nem desiludida com a existência”. Concluímos, portanto, que ela era, desde cedo, uma

mulher crítica, não conformada com todas as ideias impostas durante sua formação educacional e deixa transparecer segurança sobre sua capacidade intelectual em suas obras.

Mais tarde, no ano de 1885, Ana Facó ingressa na Escola Normal, recebendo influências diretas do professor José de Barcelos.

Na ocasião da matrícula de Ana Facó como normalista naquela instituição de ensino, encontrava-se sob a organização do professor José de Barcelos, considerado o pioneiro da pedagogia moderna no Ceará. Nomeado para ministrar a disciplina Pedagogia e Metodologia, considerada a principal do currículo de formação das professoras primárias, deduz-se que o lente José de Barcelos tenha sido o responsável pela introdução do pensamento de Pestalozzi na Escola Normal do Ceará. (ANDRADE, 2018, p. 6)

Suas referências educacionais eram, portanto, inovadoras e inspiradoras considerando os antigos padrões de ensino. No entanto, a normalista não escolheu o magistério por paixão. Em seu livro *Páginas Íntimas*, publicado postumamente em 1938, ela relata que seu incômodo em se tornar dependente de seus irmãos fez de sua preferência lecionar, e não se casar, tendo em vista a sua independência financeira e de vida (FACÓ, *Páginas Íntimas*, 1938, póstumo). Destarte, ao finalizar sua formação na Escola Normal, em 1887, com trinta e três anos, e presenciar a inauguração da Escola Facó, que continha o curso primário, deu início às inspirações e produções de canções e contos Educativos (*Minha Palmatória e Comédias e Canções*).

A partir desse momento, a professora passou a compartilhar seus conhecimentos com seus aprendizes, ainda

na mesma base pedagógica de sua geração, acrescentado de algumas outras disciplinas como ciências, desenho e educação física, conforme informa Rosa Sousa (2000) sobre a reforma moderna da educação no final do século XIX. Contudo, ainda prevalecia a prioridade de construção e formação da moralização dos pequenos indivíduos, deste modo seria mais fácil a imposição de ideologias políticas e religiosas.

Logo após, a normalista não se limitou em dedicar suas produções apenas em contos, escreveu alguns anos depois dois romances (*Rapto Jocosos e Nuvens*), publicados via folhetins, em 1907, no Jornal do Ceará. Estes apresentavam leves críticas ao patriarcado e ao machismo, além de demonstrar aversão à desigualdade social e a outros aspectos culturais não considerados éticos para a autora.

Posteriormente, redigiu um livro de memórias (*Páginas Íntimas*), cuja literatura se trata de suas experiências de vida e, principalmente, reflete e expõe as condições de ser mulher. Assim, ela aponta, por exemplo, que havia grande dificuldade para encontrar oportunidades de trabalho para as mulheres e que a desigualdade de gênero prevalecia sobre sua geração (FACÓ, *Páginas Íntimas*, 1938, póstumo). Por fim, a autora produziu, também, um livro de poesias, contemplado por versos críticos tratando de diversas vertentes, como a escravidão e o ser mulher.

Esses aspectos nos motivam a buscar entender como a mulher conquistou o seu espaço no mundo do trabalho, sua liberdade de expressão e de vida. Parte fundamental da pesquisa é descobrir quais foram as influências que Ana Facó recebeu no decorrer de sua jornada, para um dia tornar-se destaque na história feminina. Nesse artigo, analisamos, por meio de processos referenciais, os

conflitos sociais, culturais e religiosos enfrentados pelo mundo feminino. Sobre esse tema, trataremos no próximo tópico.

Condições de ser mulher

Aprochegando-se de fatos históricos imprescindíveis ocorridos no fim do século XIX – como a abolição da escravidão no Ceará, epidemias, movimentos políticos, grêmios literários, reformas educacionais, Belle Époque etc.– vieram os primórdios da participação feminina na literatura e na imprensa, mesmo não se tratando de assuntos políticos. Segundo Larissa Silva (2019), a atuação feminina na imprensa resultou em grandes e pequenos conflitos, pois a mulher já estava ultrapassando os limites determinados pela cultura social da época, que era não demonstrar tantas capacidades intelectuais e originalidades literárias.

Nos jornais e pelos jornais esses debates encontraram materialidade e apelo social, mobilizados para diferentes fins por mulheres, homens e entre eles: para qualificar, desqualificar, traçar e reforçar padrões, reforçar padrões para subvertê-los, traçar pedagogias, fugir das pedagogias, conter movimentos de mudança, ensaiar possibilidades de mudança. Disputadas no campo da escrita, a imprensa se constituía também numa arena – poderosa – de lutas. (SILVA, 2018, p. 14)

Em sua dissertação, Silva (2018) afirma que as mulheres ativas na imprensa, nessa época, eram instruídas a produzir conteúdo de instruções seguindo um viés que incentivasse o fortalecimento das “virtudes” na maternidade, na família e na vivência religiosa. Portanto, não foi

possível encontrar escritos díspares desse padrão. Analisar essa cultura patriarcal e machista é observar os semelhantes aspectos da nossa cultura exposta nesse contexto histórico, o qual representa alguns hábitos e comportamentos na contemporaneidade, já que o sentido de “superioridade” dos homens é visto como um produto dessa cultura e faz parte do nosso cotidiano, refletindo as antigas formas de comunicação e tratamento.

Não obstante, aos poucos, mulheres começaram a planejar e preparar a sociedade para as suas atuações no mundo trabalho, e assim garantir o direito às exposições mais críticas e menos simplórias. Em 1886, com a criação do Clube Literário, a única sócia efetiva foi Francisca Clotilde, usava o pseudônimo Jane Davy. Sua atuação ia “além da religiosidade, apresentava uma escrita romântica em um ambiente que já exaltava o realismo e o naturalismo. É de se imaginar que, para esta mulher, a agremiação tenha aberto uma exceção” (ALMEIDA, 2008).

Além disso, Carla Castro (2019), no seu livro *A Vida em Versos e Resquícios de Memórias: dicionário bibliográfico de escritoras e ilustres cearenses do século dezenove*, relata que muitas autorias femininas sofreram ocultação de identidade porque eram obrigadas a publicar seus escritos com o nome de seus maridos e/ou a utilizarem pseudônimos. No jornal *Diário do Nordeste*, edição de 2019, encontra-se uma afirmativa de Carla, importantíssima para o desenvolvimento da sociedade e para o mundo literário.

Existia uma falsa e errada impressão pelos historiadores de que não havia muitas escritoras no século XIX. Isso precisa ser reavaliado. Uma nova historiografia necessita ser escrita, que dê voz a elas que precisaram superar diversos obstáculos, cen-

suras, críticas e perseguições para que pudessem publicar seus textos e editar suas obras. (*Diário do Nordeste*, 2019)

Assim, constata-se que, antes disso, as mulheres não conseguiram garantir o seu espaço nesse âmbito, e mesmo depois de “exceções” havia limites de expressão de ideias, em que elas não podiam demonstrar suas opiniões políticas. Mesmo assim, a iniciativa dessas mulheres trouxe bastante inspiração para Ana Facó, pois no ano seguinte quando concluiu seu magistério na Escola Normal, recebeu grande influência da escritora Francisca Clotilde, visto que foi aluna da respeitada professora. No mesmo ano, Ana foi convidada para lecionar no ensino primário no Ginásio Cearense. Sua carreira profissional segue diferente de muitas mulheres de sua geração, que na maioria das vezes pretendiam se qualificar para casar e tornar-se excelentes donas do lar. Ela esteve entre as mulheres que se destacavam por suas particularidades intelectuais – professoras e escritoras – não chegando à atuação em outras ciências, o que não retira a relevância de eminente participação na literatura.

O educador J.H. Pestalozzi (1746-1827) que procurava desenvolver métodos de ensino direcionados aos cuidados morais com a infância, segundo Andrade (2018), também serviu de referência para as produções literárias da normalista. Os contos educativos foram publicados em jornais, apresentavam originalidade e criatividade para com as estratégias pedagógicas, todos tinham como objetivo o desenvolvimento do senso moral dos alunos do ensino primário, por isso a linguagem era acessível e breve. Devido a sua dedicação aos métodos intuitivos, três anos depois, foi nomeada professora auxiliar da antiga Escola

Normal, e posteriormente ocupou o cargo de professora da classe infantil (CASTRO, 2019).

Esta iniciativa profissional sinaliza, nas pesquisas sobre os métodos de ensino da autora, a importância de se investigar a elaboração das literaturas produzidas. Marcadas pelas reformas na educação a nova geração recebe, por meio do incentivo à leitura, um basilar para sua formação moral e ética. Questões como o respeito aos mais velhos, à pátria, ao próximo e até mesmo assuntos meramente políticos foram substancialmente trabalhados.

Partindo do que foi mencionado, a participação feminina na imprensa e literatura nesse período foi leve, porém, importante no quesito conquista de atuação no mundo do trabalho, mesmo se tratando somente de assuntos educativos e femininos. No tópico a seguir, apresentamos mais presenças femininas na imprensa, dessa vez, mulheres que demonstraram um pouco mais de ousadia.

Rompendo “padrões femininos”

Na última década do século XIX, o Ceará foi enriquecido com grandes produções literárias, em reuniões como a Padaria Espiritual em 1892 (AZEVEDO, 1976, p. 151) e o Centro literário (1894), juntamente com a revista *Írace-ma* e mais participações femininas no mundo do trabalho, desta vez com mudanças significativas.

Conforme Azevedo (1976), a Padaria Espiritual, fundada por Antônio Sales (1868-1940), era uma sociedade frequentada apenas por homens, cujos intelectuais faziam dissertações bibliográficas de obras literárias e artísticas, tinham um espírito nacionalista e, portanto, costumavam discutir sobre desigualdades sociais, entre outros patamares, como ir contra os ideais burgueses. Eram inimigos

de padres, policiais e alfaiates; e apesar das reuniões serem masculinas, houve uma única participação feminina: Anna Nogueira (1870-1967). Desde a juventude, a escritora investiu e dedicou seu tempo à arte da escrita, participou de diferentes encontros literários e garantiu seu espaço na imprensa. Mais uma vez, a atuação da mulher nos âmbitos masculinos foi considerada “exceção”, ainda vale acrescentar que em seus escritos Anna Nogueira, nesse caso, não ousou mencionar assuntos “indevidos”, ainda permanecia focada em assuntos limitados, entre eles o casamento, a religião e a família. Não obstante, ela se destacou entre as demais mulheres, pois garantiu o seu espaço e conquistou a admiração de escritores que estavam, muitas vezes, indispostos a valorizar os escritos femininos.

[...]uma espécie de Estatuto, dizia que a Padaria era uma “sociedade de rapazes de letras e artes”. Entretanto, em seu periódico, intitulado O Pão, encontramos dois poemas da escritora Anna Nogueira Baptista (1870-1967). O primeiro deles, “No templo” (30 de setembro de 1896, ed. 34, ano III, pg. 6), sugere uma prece a Nossa Senhora, pedindo a ajuda para as ternas mães e noivas amorosas. (MOURA e CASTRO, 2020, p. 56)

Todavia, a presença das mulheres nas novas rodas literárias não cessou. Nesse momento repleto de incertezas, limitações e preconceitos, surgem iniciativas irreversíveis que corroboraram para uma mudança significativa no que tange às conquistas femininas. A nova geração de mulheres passou a unificar as habilidades artísticas e de escrita para garantir a valorização de suas obras e aos poucos reivindicar seus direitos, a citar o direito ao sufrágio (VASCONCELOS, 2018, p. 15). Exemplo disso, a escritora Alba Valdez (1874-1962), pseudônimo de Maria Rodri-

gues Peixe, foi pioneira na Academia Cearense, em 1896, sócia do Centro Literário, em 1900, e fundadora da Liga Feminista Cearense, no ano de 1904 (KETTERER, 1996). Posto isso, a nova organização feminista reuniu mulheres de Letras como as irmãs Amélia de Alencar Mattos e Olga de Alencar Mattos, Adília de Luna Freire e Úrsula Garcia – primeira mulher a cursar Jornalismo Político no Ceará. Por meio dessa associação não foram discutidos nem questionados com exposição a indignação das mulheres quanto as desigualdades sociais e a falta de direitos.

Continuamente, no intervalo entre 1895 e 1901, foram inaugurados o Almanaque do Ceará, e duas obras literárias femininas: *Em sonho*, de Ana Nogueira, e *A divorciada*, de Francisca Clotilde, escritos que, timidamente, já demonstravam a indignação do mundo feminino quanto às injustiças submetidas ao mesmo. Além disso, outras obras femininas foram publicadas em periódicos como o Almanaque do Ceará, A República, Estrella e Fortaleza.

Em destaque a revista Estrella, organizada somente por mulheres, inicialmente administrada por Antonieta Clotilde e sua prima Carmem Taumaturgo, em Baturité e depois em Aracati incluindo Francisca Clotilde na direção da revista, que teve duração de 15 anos (1906-1921). O objetivo da inovadora e jovem revista era a expansão da educação primária, os textos redigidos possibilitavam novas experiências de leitura aos jovens e crianças, sempre voltados à educação moral, ao patriotismo e apoio às letras das mesmas. Eram contos, crônicas, poemas, teatro e até textos bíblicos. Lúcia Almeida (2008) informa em sua dissertação que o público alvo da revista eram, principalmente, famílias burguesas, pois as obras elevavam os costumes e ideais da alta classe. Esses escritos – produzido por mulheres que, desde cedo, priorizaram o ingresso na literatu-

ra e imprensa – foram responsáveis pelos primórdios do incentivo à atuação feminina no mundo do trabalho.

Concomitantemente, em 1907, Ana Facó publicou seus primeiros romances: *Rapto Jocosso*, abordando a prática comum de raptos de mulheres que optavam por não se sujeitarem às imposições da família patriarcal (CUNHA, 2007) e *Nuvens*, sujeitando os leitores a um romance contrariado e irônico, no Jornal do Ceará, usando o pseudônimo Nitia-Abá, nome em tupi-guarani que significa “não homem, não índio, não pessoa”. Evidenciando, portanto, a oposição de ideais entre os pensamentos da escritora e a realidade vivenciada, uma vez que os escritos são ricos de detalhes fortemente culturais e de críticas sociais, com reforço aos incômodos das mulheres em situações de imposições contra as suas vontades. E fugindo dos padrões então analisados durante essa pesquisa, já que as demais mulheres não ousaram entrar em oposição direta a esses ideais que muito as limitaram de viver bem.

Outrossim, é importante destacar que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pela criação da Liga Feminina Pró-Ceará Livre (1911), em oposição à oligarquia, já tratando de assuntos meramente políticos. Em decorrência disso, as mulheres se engajaram cada vez mais na literatura, imprensa e em trabalhos comumente ocupados pelos homens. Mulheres como Francisca Clotilde e Josphth Linhares defenderam a participação da mulher na política, deixando um legado cheio de brio para a próxima geração feminina. Contudo, somente na década de 1930, o sufrágio feminino foi conquistado e de maneira parcial (XAVIER, 2015). Em seu TCC, Anna Vasconcelos explica que

mulheres como Emília Freitas e Francisca Clotilde estamparam as páginas dos periódicos e publica-

ram livros com temas que não eram esperados pela sociedade. Dentro de um grupo majoritariamente masculino, elas publicaram na imprensa a favor da abolição dos escravos e abordaram temas políticos, muito além do cuidado com os filhos e com o lar. (VASCONCELOS, 2018, p. 15)

Percebemos, como resultado das nossas análises, que a persistência dessas mulheres – em deixar os seus temores para trás e colocar a ousadia como prioridade – permitiu que a relevância do mundo do trabalho em suas jornadas as libertassem de um futuro retrógrado. A mulher que antes tinha o dever de ficar em casa cuidando dos filhos, da casa e do marido, agora podia ser mãe e esposa, e não deixar de expor os seus pontos de vista em literaturas extraordinárias, além de atuar na imprensa para lutar por direitos igualitários entre homens e mulheres, influenciando e despertando o pensamento crítico de seus respectivos leitores.

Mulher no mundo do trabalho e o conceito de liberdade

Para Marx (1867/1968), o trabalho produtivo é a premissa da existência humana. Esse conceito contribui para entender a participação feminina no mundo do trabalho, uma vez que o desenvolvimento de uma sociedade e dos indivíduos depende, principalmente, do labor – tornando-se meio de conquista para liberdade. Dentro de uma sociedade de cunho cultural machista, em que a mulher era cativa e excluída de seus direitos essenciais, o trabalho é um escape essencial para o mundo feminino, considerando a possibilidade de independência e despropriedade, antes antônimos, do patriarcado.

Durante a nossa pesquisa, foi mencionada muitas vezes a conquista da liberdade. Contudo, o que é o direito à liberdade, senão uma quimera. No artigo de Fernanda Tôrres (2013), informa que

na ordem jurídica contemporânea, a liberdade de expressão consiste, em sentido amplo, num conjunto de direitos relacionados às liberdades de comunicação, que compreende: a liberdade de expressão em sentido estrito (ou seja, de manifestação do pensamento ou de opinião), a liberdade de criação e de imprensa, bem como o direito de informação. (TÔRRES, 2013, p. 2)

Por tanto tempo a mulher luta para garantir o seu espaço no mundo do trabalho, e mesmo atuando em profissões consideradas “masculinas”, corria e ainda corre o risco de perder uma vaga de emprego por ser mãe ou esposa. O mercado não foi e ainda não é favorável para total ingressão de mulheres, pois arcar com as despesas provocadas pelos direitos conquistados, como a licença maternidade, não é prioridade. A realidade vigente é quase que indiferente das mulheres do século passado.

Entre tantas problemáticas enfrentadas, Ana Facó registra a realidade da mulher entre suas mais vastas experiências, além de falar sobre a família e a infância, no livro *Páginas Íntimas*, em 1915. Ela alega não haver oportunidades de emprego – e de vida – justas e igualitárias entre homens e mulheres. A normalista relata, em um trecho do escrito, que o homem “fez da mulher fonte sedutora de suas distrações e deu-lhe para campo de suas ações do lar, somente o lar” (FACÓ, *Páginas Íntimas*, 1938, póstumo), sendo este comumente citado em pesquisas sobre a autora. Infelizmente, o livro foi publicado postumamente,

juntamente com outras obras, tendo a ajuda de seu irmão Antônio Carlos de Queiroz Facó, pela Editora Humberto, já que ela veio a falecer no dia 22 de junho de 1926.

Para entender melhor sobre a atuação profissional feminina no mundo do trabalho, Cíntia Teixeira faz menção à experiência e sentimentos femininos diante da realidade precária em que viviam:

Trabalhar é uma tentativa de sair do lugar de invisibilidade, para se tornarem sujeitos políticos e compartilharem direitos e deveres e, dessa forma, serem ouvidas e vistas por todas/os. Assim, as mulheres trabalhadoras, sobretudo cidadãs, praticam uma política democrática por meio das experiências compartilhadas. (TEIXEIRA, 2009, p. 244)

Primordialmente, as mulheres do século XIX, donas do lar, reuniam-se para conversar sobre casamentos, filhos, culinária, vestuário e muito raramente expunham suas indignações sobre as desigualdades sofridas, uma vez que, enquanto suas cobiças eram voltadas para assuntos do lar, os homens se apoderaram de seus bens, de seus legados, de suas vidas (CUNHA, 2007). E depois

A mulher trabalhava por salário antes do casamento, e ao casar-se pertencia ao proletariado como esposa, mãe, dona-de-casa de trabalhadores, já nos sindicatos e nas greves (reuniões e organizações) as mulheres eram excluídas ou tinham suas atuações reduzidas; e seus espaços sofreram desprezo e boicotes da parte dos homens, como nas indústrias onde eram vistas com repulsa, indignação por operários do sexo masculino, em razão de seus salários que eram baixos tornando-se assim concorrentes dos mesmos (PINTO, 2018, p.11)

Em virtude disso, Ana Facó faz o homem, em geral, parecer submisso à sua própria ganância em uma partícula da literatura de *Rapto Jocosos*. “A ambição (cobiça talvez fosse melhor), esse pomo de discórdia que tanto império tem sobre os homens” (FACÓ, *Rapto Jocosos*, 1907). A literatura, que de início tenta tornar a cultura patriarcal cômica, deixa nas entrelinhas uma crítica inteligível, visto que o romance se revela num contrato familiar para a união entre a sobrinha e o tio “sexagenário”. O acordo entre as famílias para obrigar Dunamira a submeter-se ao casamento – que depois de muita resistência foi vencida pelos argumentos do padre, convencida por seus deveres religiosos e morais – gera grande depressão na jovem moça, privando-a de suas próprias escolhas e de sua felicidade.

Outro ponto importante são os relatos de Ana Facó, em suas obras, quanto às condições de trabalho feminino, dizia que era semelhante à própria escravidão. De acordo com Thompson, “A pretensão de que a Revolução Industrial tenha elevado o status das mulheres parece pouco significativa diante do número excessivo de horas de trabalho, das moradias apertadas, da grande quantidade de partos e das elevadas taxas de mortalidade infantil” (THOMPSON, 1989). Ainda nessa mesma perspectiva, mais uma vez, Ana Facó transpõe o sofrimento causado pelas alas conservadoras na poesia *A mulher*, pois em alguns versos elenca “Emancipam-se os escravos/ E a mulher escravava jaz/ Sem que seja discutida/ Sua escravidão mantida/ Por quem dela mui se apraz”.

Não obstante, algumas mulheres colocaram suas dignidades acima de questões familiares, religiosas e culturais. Começando pela imprensa, âmbito profissional que dará início, mais tarde, a questionamentos recorrentes

sobre as desigualdades de gênero, ainda que timidamente. Anna Vasconcelos aponta que:

Reservadas apenas para tarefas domésticas e familiares em uma sociedade patriarcal, as mulheres não eram consideradas nem autoras nem público alvo para os jornais. Foram percebidas como leitoras antes, com a criação da imprensa feminina, que pautava praticamente temas “de mulher”, como relacionamentos, culinária, moda e prendas do lar. (VASCONCELOS, 2018, p. 11)

A veracidade das informações na pesquisa demonstra o alicerce para a evolução da atuação das mulheres em profissões masculinas. Com o espaço aberto para exposição literária na imprensa, aos poucos as mulheres publicaram seus textos meramente críticos, tendo em vista a falta de base intelectual por maior parte das mesmas. Desse modo, “As escritoras não assumem uma posição clara – seja no direito de trabalhar, de votar ou de divorciar” (KETTERER, 1925).

Exemplo disso são as primeiras publicações de Ana Facó, que foram realizadas no Jornal do Ceará em folhetins, cada capítulo uma temerária crítica ao patriarcalismo disfarçada, utilizando-se de um pseudônimo, assim como diversas escritoras que conseguiam publicar seus escritos. Tudo isso para não ser alvo de violências físicas e morais, além de garantir que as literaturas seriam lidas sem altos preconceitos.

Por último, e ainda como resultados, confirmamos a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas nesse âmbito, a fim de dilapidar a invisibilidade feminina. É de suma importância transformar a necessidade do uso de pseudônimos em algo vil, e permitir que a voz da mulher ecoe nos mais diversos intelectos, para que, assim, seja

possível elevar a liberdade de vida e os direitos igualitários entre os gêneros.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os aspectos femininos, tendo como referencial a escritora Ana Facó que registrou as condições de ser mulher no final do século XIX e início do século XX em seus escritos. Além de propor, através de referências bibliográficas, uma descrição da atuação feminina na literatura e na imprensa.

Pudemos observar, conforme a análise aqui apresentada, que por meio dessas atuações, depois de mudanças consideráveis, como vencer as perspectivas retrógradas de suas gerações e ir contra o patriarcado e o machismo, a mulher conseguiu expandir o seu espaço no mundo do trabalho e garantir um pouco de liberdade.

Percebemos ainda que durante esse recorte temporal a submissão das mulheres foi responsável pelo cativo de suas emoções, conhecimentos e produções intelectuais. A ausência de produções literárias tratando de críticas sociais, culturais e políticas femininas, antes do século XX, demonstra a temerária realidade das mesmas. Dessa forma, podemos concluir que o direito ao conhecimento e de liberdade de expressão é, portanto, um ingresso para a evolução de qualquer indivíduo, principalmente dos oprimidos.

Acreditamos que este trabalho tem grande importância para os estudos de literatura e de história do Ceará, pois ajuda a entender o fenômeno das disparidades e semelhanças entre os aspectos sociais, políticos e culturais dos séculos XIX e XX, e da contemporaneidade. E principalmente, permite-nos entender como se deram as

conquistas de alguns direitos igualitários entre os gêneros, considerando os impasses tragados pelas admiráveis mulheres dos antigos séculos.

Referências

ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo. *Mulheres Beletristas e Educadoras: Francisca Clotilde e a Sociedade Cearense – de 1862 a 1835*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

ALMEIDA, Luciana Andrade. *Francisca Clotilde e a Palavra em Ação*. Fortaleza: Universidade Federal Ceará, 2008.

ANDRADE, Francisco Ari. *A Prática da Leitura, o Exemplo e a Educação Moral na Escola Primária*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018.

AZEVEDO, Sânzio de. *Literatura Cearense*. Fortaleza: Academia Cearense de Letras, 1976.

BRAGA JÚNIOR, Walter de Carvalho. *Família, Condição Feminina e Violência no Ceará do Final do Período Colonial*. Fortaleza: Revista Fênix, 2011, p. 1-17.

CASTRO, Carla. *A Vida em Versos e Resquícios de Memórias: Dicionário Bibliográfico de Escritoras e Ilustres Cearenses do Século Dezenove*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019.

CUNHA, Maria Cecília. *Casadouras ou Emparedadas?: Lendo Narrativas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FACÓ, Ana [Nitia-Abá]. Rapto Jocosos: Romance Popular Histórico [Cap. XXV – Final]. In: *Jornal do Ceará*, nº 511, Fortaleza, 1907.

KETTERER, Valérie. Mulheres de Letras no Ceará (1880 – 1925): dos Escritos à Cena Pública. In: *Revista de Letras*, v. 18, nº 2, 1996, p.1-9.

MARX, Karl. *O Capital*, v. 1, tomo 2. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MOURA, Gildênia; CASTRO, Carla. *Mulheres Escritoras: as Pioneiras do Século XIX*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

OLIVEIRA, João Hipólito. Datas e Fatos para a História do Ceará. In: *Revista do Instituto do Ceará*, 1989, p.181-187.

PINTO, Cláudio Vieira. *Formas do Mundo do Trabalho*. São Paulo: União das Instituições de Serviços, Ensino e Pesquisa, 2018.

SILVA, Larissa Almeida Custódio. *Feminismos de Primeira Onda no Ceará: Paradoxos e Possibilidades a partir das Disputas pelo Voto Feminino na Imprensa (1900-1933)*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima. *Inovação Educacional no Século XIX: a Construção do Currículo da Escola Primária no Brasil*. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*, v. 1 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

TÔRRES, Fernanda Carolina. O Direito Fundamental à Liberdade de Expressão e sua Extensão. In: *Revista de Informação Legislativa*, Minas Gerais, 2013, p.61-80.

VASCONCELOS, Anna Heloisa. *Ipoméias: Mulheres do Século XIX na Imprensa Cearense*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018.

XAVIER, Kella Rivetria Lucena. “O Feminismo Triunpha!”: Mulher e a Imprensa Patriarcal em Fortaleza na Década de 1920. In: *Revista Ágora*, Vitória, 2015, p.56-69.

LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA: DOS CONTOS POPULARES À SOCIEDADE DE CONSUMO

Gildênia Moura de Araújo Almeida

Introdução

A literatura é vista como fenômeno estético, como uma arte – a arte da palavra, que desperta no leitor um tipo especial de prazer, que é o sentido estético. A literatura é uma forma de comunicação do homem transmissor (escritor) com o receptor (leitor). Comunica-se um conteúdo imaterial: uma ideia (mensagem) que se materializa com o signo (sinal, o código estabelecido). No caso da literatura, o código é a palavra escrita. Finalmente, a obra é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Por meio das palavras, o escritor – baseado no mundo real – cria um mundo ficcional, que nada mais é do que uma criação, um fingimento da realidade. O texto é uma transmutação da realidade.

Na sociedade contemporânea brasileira, frente às modificações ocorridas pelo avanço tecnológico e pela globalização, faz-se necessária uma nova forma de trabalhar a literatura infantojuvenil, realizando uma análise desde os contos populares à sociedade de consumo, tendo como desafio motivação e formação de jovens leitores.

A escola, desde a educação infantil, constitui-se como um espaço de incentivo à leitura articulando as possibilidades para o fortalecimento da literatura, principalmente desde a primeira infância. Na ordem de ideias, a nova literatura infantil oferece também meios ao adulto de leitura crítica do mundo, a partir das novas tecnologias, das ilustrações, desenhos e imagens que dinamizam

os livros infantojuvenis. Contudo, com atenção, para que essa nova característica não se transforme em apenas um produto de consumo relacionado com o que está na moda. Como também não utilizar a literatura como uma ferramenta para a didatização, em que a escolarização inadequada do texto literário empobrece a formação do leitor.

Entre as várias vertentes da literatura, têm-se os textos destinados às crianças e aos jovens, a denominada literatura infantojuvenil. Atualmente o lúdico, o imaginário está sendo esquecido e trocado por objetos eletrônicos individualistas. A televisão, os jogos eletrônicos, celulares, tablets e internets estão substituindo o prazer que a criança sente quando entra em contato com o texto literário. Mais do que nunca se sente a necessidade de resgatar o que está sendo perdido – o gosto pela leitura, pela expressão oral e corporal, pela manifestação dos sentidos e sentimentos.

Desde os tempos mais remotos, as histórias têm sido narradas, de geração para geração, pela oralidade, principalmente os contos populares infantis. As grandes transformações em relação à infância começaram a ser vivenciadas também a partir do século XX, ganhando mais destaque nas últimas décadas. Assim, escolas, pré-escolas e creches passam a ter uma proposta pedagógica que reflita a concepção de infância e educação infantil, que considere a criança sob diferentes dimensões de aprendizagem. E para este tipo de transformação a leitura é fundamental, daí a necessidade de fazer uma literatura específica para este público infantil.

Desse modo, o presente estudo visa mostrar um histórico sobre a literatura infantojuvenil paralelamente com a educação nesta faixa etária na escola, realizando uma metodologia de pesquisa bibliográfica. Um estudo com

fundamentação teórica de Ariès, Rousseau, Monteiro Lobato, Nelly Novaes e Magda Soares. Partindo desse pressuposto, é necessário buscar estratégias para se trabalhar a literatura na escola sem que haja distorção, mas sim que as práticas de leitura dialoguem com o contexto social do leitor, sobretudo que a literatura infantojuvenil não tenha um caráter servil e consumista.

Pretende-se mostrar com este estudo o quanto é importante a leitura no espaço escolar, porém que essa não seja direcionada apenas com o foco didático fazendo com que a prática do ler perca sua essência literária. Não há modelo único de literatura para o público infantojuvenil, espera-se que o texto seja lido e sentido. Que a literatura leve a criança e o jovem a ver o mundo com suas várias possibilidades, que as histórias lidas ajudem a produzir novas histórias, únicas para cada leitor, pois isto é Literatura.

Literatura infantojuvenil brasileira

A história da literatura no Brasil, até o presente momento, ainda continua sendo questionada quanto ao seu estudo e ensino. Permanecem, em muitas das vezes, nas escolas e universidades, as aulas de literatura como historiografia literária, fazendo um estudo histórico desde o Brasil Colônia, abordando a sua formação até os dias atuais. A literatura é uma arte que se prende a dois elementos primordiais: a mente e a palavra. A língua é meio de comunicação e veículo para que a arte seja exteriorizada vinda do espírito humano. Sendo assim, a literatura é uma arte idiomática e psíquica, pois trabalha com o pensamento, as ideias e a imaginação.

Para compreender a Literatura destinada ao público infantojuvenil é necessário ter-se conhecimento da his-

tória da infância e da educação infantil neste processo de formação do leitor infantojuvenil.

De acordo com a história universal, em Atenas, Grécia, na Idade de Ouro (480 - 399 a.C), todo cidadão devia ter filhos e todas as forças da religião, da propriedade e do Estado uniam-se para combater a não-procriação. Contudo, a lei permitia o infanticídio como uma prevenção ao excesso demográfico. Percebe-se, assim, que ter filhos seria viável a partir do momento que a criança tivesse alguma utilidade ou vantagem para o adulto. O pai poderia abandonar o filho recém-nascido à morte caso suspeitasse da paternidade ou se a criança nascesse com alguma deficiência física ou motora. Em relação às meninas, estas eram mais abandonadas do que os meninos, devido ao dote e a necessidade da filha ir para outra família.

Assim criou-se o modelo de organização social, a educação era transmitida do mais velho ao mais novo. E nesse paradigma estavam as crianças. No modelo feudal, elas se confundiam com o adulto, exercendo as mesmas funções que ele. Daí a ideia que a criança era um adulto em miniatura. Para Ariès (2003) inicialmente não havia o sentimento de infância e a criança tinha um papel secundário, até uma certa idade, na estrutura familiar. Não havia diferença entre adultos e crianças, e estas eram vistas como uma “miniatura de adulto”. Percebe-se que a sociedade não era direcionada para o público infantil. Não havia métodos educacionais próprios e nem uma ideia de quando começava e terminava a infância. Do mesmo modo era a preocupação quanto à literatura destinada às crianças. Inicialmente os contos de fadas e fábulas foram destinados ao público adulto, por isso que no final das histórias/estórias vinha uma lição de moral. Como uma espécie de punição ao protagonista pelo erro e desobediência

cometidos. Com o passar do tempo essas histórias adultas foram transformadas para as crianças, pois eram vistas como “pequenos adultos”.

Paralelamente ao trabalho educacional de boa conduta às crianças está a Literatura Infantil, tendo seu ponto de partida na França, no século XVII. Destacam-se a obra fantasiosa de Perrault (1628-1703), a obra de caráter didático de Fénelon (1651-1715), e La Fontaine (1621-1695).

No século XVIII tem-se a participação importante do filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que buscou resgatar as virtudes de uma natureza moral e boa do ser humano com sua obra *Emílio ou Da Educação*. O autor, na obra, combate a tirania dos costumes, apela ao coração, à razão e aos recursos da intimidade, propondo que a criança seja educada à margem da sociedade, a fim de estar mais bem preparada e não contaminada por ela. Ainda no século XVIII há produções literárias com o foco ao público infantil. Jonathan Swift (1667-1745) publica *Viajgens de Gulliver*, e Daniel Defoe (1660-1731) a obra *Robinson Crusoe*. Com a visão educativa há destaque para Mme. Leprince de Beaumont (1711-1780) com as obras *A Fada das Ameixas*; *A Bela e a Fera*; e *O Príncipe Encantado*. Mme. de Genlis (1749-1830) deixou-se influenciar por Rousseau, assumindo atitudes realistas, procurando banir a fantasia, substituindo-a por assuntos da natureza informativa e científica. Em destaque, tem-se Berquin (1749-1791), fiel discípulo de Rousseau e considerado por muitos pesquisadores o verdadeiro fundador da Literatura Infantil. Sua obra fundamenta-se na realidade e não na ficção imaginosa. *Leituras Escolhidas* é uma série de vários contos e constitui um de seus trabalhos mais apreciados.

No século XIX, o tratamento à infância passa por dois períodos distintos: na primeira metade desse sécu-

lo, a Revolução Industrial vê na mão de obra infantil um potencial de exploração, fazendo com que a criança passe novamente de forma precoce à idade adulta. Na segunda metade do século, no seu final, o setor fabril que contratava mulheres para trabalhar desenvolveu as primeiras formas de assistência aos filhos das trabalhadoras, criando neste período as primeiras creches, pela necessidade de as fábricas precisarem do trabalho das operárias visto que elas não tinham lugar para deixarem seus filhos. A partir do século XIX a infância passa a ser vista como um momento privilegiado da vida e assim ser considerada como pessoa, sujeito de direitos, em desenvolvimento. Nos meios educacionais, a primeira infância passa a ser encarada sob outras condições: valorização das características da infância, organização de espaços próprios para se fazer educação infantil, currículo e aulas organizadas com base nestas características, com a brincadeira e os brinquedos ocupando espaços essenciais à ampliação de construção de conhecimentos pela criança.

E neste contexto a Literatura Infantil foi tendo fortalecimento, principalmente com o trabalho dos seguintes escritores: Hans Christiano Andersen – escritor e poeta dinamarquês, autor de 156 contos entre os quais figuram “O Patinho Feio” (considerado uma autobiografia), “O Soldadinho de Chumbo”, “A Roupas Nova do Imperador” e outros; os Irmãos Grimm, que são Luís Jacob e Guilherme Carlos, além de filólogos lexicógrafos foram os pioneiros dos estudos folclóricos, publicaram “Contos Populares” e “Lendas Alemãs”; Collodi, cujo verdadeiro nome é Carlos Lorenzini, imortalizou-se com seu boneco de pau, o “Pinoquio”; Charles Dickens ficou representado com o seu “David Copperfield”; Matthew J. Barrie, escritor escocês, criador de “Peter Pan”, o símbolo da infância eterna; Lewis Carrol, pai

da célebre “Alice no País das Maravilhas”, obra de crítica ao esnobismo de uma época; Mark Twain com seu “Tom Sawyer”; Júlio Verne, autor das obras engenhosas e ao mesmo tempo instrutivas, sua ficção-científica ficou popular com “Vinte mil léguas submarinas”, “A Volta ao Mundo em 80 dias”; e Antoine Exupéry, o criador de “O Pequeno Príncipe”, uma obra-prima do lirismo e sutileza crítica.

As grandes transformações em relação à infância começaram a ser vivenciadas também a partir do século XX, ganhando maior destaque nas últimas décadas. Assim, escolas, pré-escolas e creches passam a ter uma proposta pedagógica que reflita a concepção de infância e educação infantil, que considere a criança sob diferentes dimensões de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando à criança construir e ampliar seus conhecimentos, transformá-los e ser transformada por elas. E para este objetivo de transformação a leitura foi/é fundamental.

Com o processo de industrialização no Brasil, registrou-se um pequeno avanço no que se refere ao atendimento às crianças, pois a inclusão da mulher no mercado de trabalho, especialmente nas fábricas, levaram-na à necessidade de deixar os filhos com vizinhos que lhes garantissem “segurança” e “cuidado”. A vinda dos imigrantes europeus para o Brasil trouxe não só o aumento da mão de obra nas atividades fabris, mas movimentos de reivindicações por creches para os filhos dos trabalhadores, fato que já acontecia na Europa. A Constituição Federal do Brasil, de 1988, representou um grande passo em termos de conquistas para a educação das crianças, pois a creche passou a ser definida como um “direito da criança, um dever do estado e uma opção da família”.

Observando todo esse novo contexto à infância, no Brasil, como estava a Literatura Infantil? As crianças bra-

sileiras estavam também neste contexto quanto às leituras, pelo menos aquelas que tinham direito à educação, que até o século XIX era um privilégio de bem poucos cidadãos brasileiros, que estas vieram a ter acesso às escolas de primeiras letras em 1827, com a Lei Geral da Educação, de 15 de outubro. Mas, como dito, era uma educação para quem podia, ou seja, para a classe média e burguesa da nova sociedade. Assim, a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) para qual ela é destinada.

No novo objeto cultural, o livro, para as crianças brasileiras passa a ter destaque no século XIX. Quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama, mas respondendo às exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero literário, cuja história, particular e com elementos próprios.

Com a implantação da Imprensa Régia inicia-se, oficialmente, em 1808, a atividade editorial do Brasil. E com ela a literatura infantil brasileira, mas ficando com fortalecimento na época da proclamação da República, quando o país passava por transformações, principalmente a imagem de uma nação em franca modernização.

A acelerada urbanização que se deu entre o final do século XIX e o começo do XX se torna um momento propício para o aparecimento da literatura infantil. As massas urbanas passam a ser consumidoras de produtos industrializados que se destinam a vários tipos de públicos e tendo assim as tipografias com variadas produções: as so-

fisticadas revistas femininas, os periódicos, os romances, o material escolar e os livros para as crianças.

É para a instituição escolar que a sociedade moderna confia a iniciação da infância, tanto em seus saberes ideológicos quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos, necessários à produção de bens culturais. Entre o século XIX e XX se abre espaço nas letras brasileiras para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil.

Por volta da segunda metade do século XIX, a leitura de textos e autores brasileiros constituía um hábito até certo ponto arraigado entre os privilegiados assinantes de jornais, em que os escritores mais famosos colaboravam com crônicas, poemas, folhetins de romance e crítica literária. Época que houve pessoas consagradas nas rodas intelectuais, a citar Machado de Assis, Olavo Bilac, Aluísio de Azevedo, Raul Pompeia, Lima Barreto, Euclides da Cunha, José de Alencar e outros. E neste mundo literário há um destaque para um autor do público infantil: Monteiro Lobato.

Os editores começaram a investir no setor infantil e escolar para o novo público que se fortalecia: das crianças. O próprio Monteiro Lobato cria a Companhia Editora Nacional. A justificativa para tantos apelos nacionais e pedagógicos, estimulando o surgimento de livros infantis brasileiros era o panorama fortemente marcado por obras estrangeiras. Foi nas duas últimas décadas do século passado que se multiplicaram as traduções e adaptações de obras infantis. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel foram os que se encarregaram, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças brasileiras.

E assim, romancistas e críticos da geração de 30, da literatura brasileira, compartilharam a evolução da litera-

tura infantil no Brasil. Uns foram para o folclore, outros às histórias populares e mais outros com narrativas bem originais, mas todos destinados ao público infantil e infantojuvenil, a citar: José Lins do Rego (com *Histórias da Velha Totônia*), Graciliano Ramos (*Alexandre e outros Heróis; A Terra dos Meninos Pelados*), Êrico Veríssimo, Marques Rebelo, Jorge de Lima e outros. Não deixando de destacar Cecília Meireles com seus livros literários infantis com viés didático.

Desse modo, o que se pode deduzir segundo Nelly Novaes Coelho (2005), diante das tendências que a literatura infantil e infantojuvenil vêm seguindo nestes três últimos séculos de produção, um dos primeiros problemas a suscitar polêmica, quanto à sua forma ideal seria: a literatura infantojuvenil pertenceria à arte literária ou à arte pedagógica? Essa controvérsia vem de longe, afirma a autora, tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (didática ou lúdica)? Instruir ou divertir? Eis uma situação que até o presente momento ainda não foi resolvido e acredita-se que esteja longe de solucionar tal problema.

Compreende-se que essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) resultam da indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa, ambas incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil. De qualquer forma essa circunstância não afeta a alta categoria das produções literárias brasileiras para crianças e jovens, reconhecidas internacionalmente. Produções que conseguiram equacionar os dois: literatura para divertir, emocionar... e ao mesmo tempo ensinar novos modos de ver o mundo, de viver, de pensar e de agir...

A produção da literatura infantojuvenil é mais caracterizada na narrativa ficcional, principalmente em

contos, fábulas, lendas, mitos e crônicas. O conto popular é caracterizado a forma mais universal de transmissão da cultura de um povo. Ele documenta usos, costumes, fórmulas jurídicas, folclore, etc., podendo se manifestar por meio de histórias populares.

As características essenciais do conto popular são: uso da transmissão oral, caracterizada pelo tom de espontaneidade; anonimato do autor, pois sua criação é coletiva; distância do tempo; abarca uma moral natural, trabalhando relações entre forte e fraco, rico e pobre, bem e mal, etc.; normalmente, apresenta suspense que acaba provocando riso. No Brasil, os contos populares têm raízes rurais e remontam aos famosos “causos”. De forma geral, outras manifestações do conto popular seriam os contos de fada e as fábulas.

Nos anos 20 do século passado, no Brasil, coube a Monteiro Lobato o destaque para autores das literaturas infantil e juvenil. Ele encontrou o caminho criador, rompendo com as convenções estereotipadas, abrindo portas para novas ideias e formas que o século exigia, e em muitas ações e pensamentos não foi compreendido. Lobato foi um dos que se empenhou na luta pela descoberta e pela conquista e valorização do nacional. Em suas narrativas aventureiras, encaixam-se situações, personagens e celebridades que nasceram da invenção de Monteiro Lobato. Eis a sua maior originalidade: redescobrir realidades estáticas, cristalizadas pela memória cultural e dar-lhes nova vida, através das “reinações” da turma que habita o Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Nos anos 30 tem-se Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Malba Tahan, Orígenes Lessa e outros. A produção desses autores revela diferentes tipos de narrativas: de fantasia (com os contos maravilhosos); realidade mítica

(lendas folclóricas); e a do realismo maravilhoso (mostrando o real “maravilhoso”, como fez Lobato).

Nos anos 40 em diante, há autores como Lúcia Machado de Almeida, Maria José Dupré, Clarice Lispector, Odette de Barros Mott, Ana Maria Machado, Ganymedes José, Rachel de Queiroz, Ziraldo, Assis Brasil, Lourenço Diaféria, Marina Colassanti, Mário Quintana, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, Adélia Prado, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e outros, tanto na prosa como na poesia.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2005), a literatura infantil está passando por um processo de linguagem iconográfica, a imagem fala tanto quanto a palavra. Na ordem de ideias, a nova literatura infantil oferece também ao adulto excelentes meios de leitura crítica do mundo, a partir das ilustrações, desenho e imagens que dinamizam os livros infantojuvenis. Contudo, merece atenção para que esta nova característica na literatura infantojuvenil não se transforme em um objeto sem valor literário, apenas um produto de consumo para o que está na moda.

A literatura infantil encontra nas revistas um grande veículo para sua divulgação. Nos Estados Unidos, Walt Disney, considerado o gênio animador da fábula moderna, brindou o público com tipos universais, não apenas retratados nas páginas das revistas e periódicos, como também projetados na tela mágica do cinema animado. No Brasil há, no mesmo estilo, revistas e filmes, o trabalho de Maurício de Sousa com a Turma da Mônica. Porém, é importante advertir, em relação às histórias em quadrinhos, o cuidado para que não se desenvolva a preguiça mental operada pela valorização da imagem com detrimento ao texto. Então, é necessário que a criança não tenha acesso apenas a leituras de gibis, é fundamental que ela tenha contato com outros gêneros textuais.

Finalmente, não se oferece um modelo único de literatura para o público infantojuvenil. Pretende-se que o texto seja lido e sentido com o intuito da obra literária levar o leitor a ver o mundo com suas várias possibilidades, que as histórias lidas ajudem a produzir novas histórias, sendo únicas para cada leitor. Este é o objetivo primordial, fazer com que o leitor viaje no mundo mágico e encantador da literatura e se apaixone por ela.

Considerações finais

A escola é um campo em que se dão negociações de identidades, em que se constroem conhecimentos, porém, muitas vezes prioriza o “pedagogismo” em detrimento da autonomia, do lúdico e da criação. E neste contexto pode-se incluir a literatura, pois esta perde sua dimensão estética no momento em que é limitada aos objetivos instrucionais, adquirindo um valor negativo. A literatura é vista como uma ferramenta para a didatização, assim como a escolarização inadequada do texto literário empobrece a formação do leitor.

Partindo desse pressuposto, é necessário buscar estratégias para trabalhar a literatura infantil e infantojuvenil na escola sem que haja distorção, mas sim que as práticas de leitura dialoguem com a literatura, sobretudo para que a arte literária não tenha um caráter servil.

Em relação à literatura infantojuvenil espera-se que sejam trabalhados os contos de uma forma literária, não apenas pedagógica e que a tecnologia não transforme os jovens leitores em “bonecos” de uma sociedade de consumo e que os deixem sonhar com um mundo “mágico”, pois o mundo da literatura é o mundo do possível, que tem por primazia em despertar no leitor um tipo especial de prazer.

É inegável o valor do texto literário na promoção e no desenvolvimento da intelectualidade do ser humano, pois a leitura amplia o horizonte e transforma o cidadão. Por isso a importância da literatura desde a fase infantil até a madura, pois a criança convive com um mundo lido, ouve o texto lido e a história contada, vê imagens e as compreende.

Na medida em que a literatura é imposta, objetivando o cumprimento de tarefas puramente escolarizadas, o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e a leitura prazerosa perde o sentido e aos poucos promove um apagamento da voz do aluno enquanto leitor, produtor de textos e contador de histórias.

Com esta pesquisa, propôs-se um esclarecimento nas práticas de leituras referente à Literatura, para que esta não se torne em apenas um recurso de nivelamento da capacidade leitora, sendo mais uma ferramenta didática. É preciso que o professor, em relação ao estudo de literatura infantojuvenil, busque meios de persuadir o aluno-leitor a encontrar, na leitura do texto literário, um espaço lúdico de reconstrução de sentidos, em que a imaginação do leitor é guiada pelos indícios textuais, pela beleza como a forma literária é escrita, no ato dinâmico e prazeroso da leitura. Que o jovem sinta o prazer de gostar de ler e não ser um decodificador de obras.

Referências

AMORA, Antônio Soares. *Introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1989.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da Gramática: por um Ensino de Línguas sem Pedras no Caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ARIES, Phillippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. São Paulo: LTC, 2003.

BEZERRA, Emília Passos Oliveira. *Metodologia do Ensino da Literatura em Língua Portuguesa I*. Fortaleza: FGF, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*. São Paulo: Moderna, 2005.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil: Introdução Geral*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio/ Niterói: UFF, 1986. v. 1.

DIAS, Ana Iório. *Ensino da Linguagem no Currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

GARCIA, Celina Fontenele. *A Escola, Personagem da Literatura Brasileira*. Fortaleza: 7 Sóis, 2005.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Primeiros Passos)

LINS, Sylvie Delacours; CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Orgs.). *Linguagens, Literatura e Escola*. Fortaleza: UFC, 2006.

QUEIROZ, Brígida F.C. de. *Conto e Jogo: a Hora e a Vez da Cultura Popular*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2007.

SARAIVA, Juracy Assmann e MÜGGE, Ernani. *Literatura na Escola: Propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

VIEIRA, Alice. *O Prazer do Texto: Perspectiva para o Ensino de Literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

DIÁLOGO ENTRE DIVERSIDADE, ENSINO E A LEI 10.639/03: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS COM A BNCC

*Thiago Medeiros Fernandes
Arlson dos Santos Gomes*

Introdução

A Educação Básica está presenciando tempos de rupturas e incertezas no que tange ao processo de ensino de História, tendo como ponto de referência a escola. Sua epistemologia infere variações no processo de aprendizagem significativa do educando, demonstrando, cada vez mais, que o ritmo e forma de aprender estão agregando novos significados. Para Forquin (1993, p. 19), “a mudança em si tornou-se um valor enquanto tal, um princípio norteador para indicadores de avaliação no processo da aprendizagem. A mudança tornou-se ‘pedra de toque’ da criação. E é criador aquilo que rompe com o passado”. Tais processos fomentam novas abordagens metodológicas partindo da perspectiva que acompanha os aspectos da aprendizagem do discente, e assim, possibilite degustar suas perspectivas à luz do conhecimento prático do seu cotidiano.

Neste novo mapa de perspectiva das demandas educacionais para o Ensino de História, surge novos norteadores: as Competências Específicas de História, as quais são propostas oriundas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Ver BRASIL, 2018). Tal documento suscita várias modificações no processo de ensino do educando, fomentando novos olhares para o objeto de estudo do Ensino de História, pois o educando tem por finalidade identificar interpretações que expressem visões de diferentes

sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico (Cf. BRASIL, 2018, p. 402). Ou seja, além de desconstruir a prática pedagógica de transmitir informações, o presente documento trata de fomentar pontes para uma análise crítica de diferentes estruturas culturais e seus desdobramentos no meio social dos discentes.

É nesta profusão das demandas institucionais oriundas de documentos disseminados pelo poder público, que se faz um convite de uma abordagem pedagógica que trabalhe, de forma concisa, a diversidade existente na Educação Básica. Tal convite não fica restrito ao aluno; estende-se para a comunidade e, principalmente, para os educadores.

Refletindo sobre essas questões, este artigo se destina a analisar se tem sido cumprida a lei 10.639/03, que determina que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Ver BRASIL, 2003)¹. Nesse processo, o trabalho se volta para a discussões como: a) De que forma trabalhar diversidade na Educação Básica? e b) Como os educadores estão adaptando as propostas da BNCC ao Ensino de História? No curso do enfrentamento dessas indagações, mostraremos que ainda persistem alguns dúvidas e desafios para efetivar uma aprendizagem que estabelece todos os requisitos básicos que o próprio documento norteia para alcançar uma aprendizagem que faça um diálogo com a diversidade.

Esta pesquisa apresenta de caráter exploratório, uma vez que visa analisar o problema e explicitá-lo com

¹ A lei 10.639/03 foi atualizada para a lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. Todavia, o presente artigo tem como objeto de análise a lei 10.639/03 devido à problemática do debate no ensino de História a partir de sua promulgação. Vale ressaltar que, no ano de 2023, a referida lei completará vinte anos de existência.

base no levantamento bibliográfico (Cf. GIL, 2008). Além disso, a perspectiva desta investigação é de natureza qualitativa, pois os instrumentos de trabalho de campo nesse tipo de pesquisa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica. Assim, o viés da pesquisa reconhece a complexidade e especificidade do objeto de estudo.

Ainda que não tenha a mínima pretensão de dar fecho a essa discussão, este artigo busca afirmar a necessidade do diálogo entre diversidade, ensino e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Contudo, para chegar neste objetivo, defende-se aqui ser preciso que o professor saiba construir condições concretas, para o seu exercício, partindo do movimento da profissão, das demandas emergentes no social para delinear as competências prioritárias, coerentes com o novo papel do professor, que devem ser compatíveis com os eixos da renovação das escolas.

A Incorporação da história e cultura afro-brasileira e indígena

O conteúdo da lei 10.639/03 em si não é componente que garante a aplicação da sua determinação na escola, pois há a necessidade do uso da sua essência enquanto combustível para despertar a reconstrução de elementos históricos que deram vida na projeção das demandas culturais da população negra². A importância social da lei é inegável, um símbolo da luta dos movimentos sociais negros que traz marcos referenciais importantes em suas

² A identidade negra neste artigo corresponde a uma construção política, cultural e social advinda de um grupo sobre si em relação aos outros e a sociedade, como aponta Nilma Lino Gomes (2005). Para o IBGE e para o movimento social negro, convém lembrar, a identidade negra é composta por pretos e pardos.

determinações. Entretanto, para ser absorvido na Educação Básica e garantir uma qualidade no processo de formação do educando, é necessário romper diversas barreiras epistemológicas que estão inseridas no imaginário social, para garantir uma formação de identidade concisa no que tange à cultura africana e afro-brasileira.

Como destaca Elisabeth Maria de Fátima Borges (2010), a incorporação dos conteúdos programáticos das escolas sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é de crucial importância para o ensinamento das diversidades. Nessa perspectiva, visam ser, sobretudo, “uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem a cinco séculos” (BORGES, 2010, p. 82).

Entretanto, como afirma Azoilda Loretto da Trindade (2008), é animador observarmos a rica diversidade que compõem a Educação Básica e, ao mesmo tempo, triste ao perceber como há uma tendência ainda hegemônica de capturar essas diversidades, aprisionando-as em padrões mercadológicos. Neste sentido, se faz necessário dialogar com a diversidade, que é o foco na dimensão das diferenças humanas no cotidiano educacional que, por conseguinte, evidencia o referencial de várias visões de mundo, focando no sentido de lidar com a dupla diversidade-igualdade (TRINDADE, 2008, p.3).

A ideia é pensar sobre formas de trabalhar as diversidades no Ensino de História, especialmente, sobre a atmosfera de indiferença que se tem nas escolas quando se trabalha a cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. É também abrir um diálogo e ver possibilidades para discutir desafios e soluções no processo de ensino do educando, partindo da lei 10.639/03, e contemplando as dificuldades encontradas pelos docentes na sua aplicação de forma efetiva. Todavia, é necessário entender que o do-

cente não deve ser isolado na construção dessas demandas sociais, pois como recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, parecer 03/2004,

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 10)

Para uma construção identitária acerca da diversidade da cultura africana e afro-brasileira se estabelecer no imaginário social, certamente, todos os agentes institucionais precisam estar empenhados no processo de ensino. Pois, como o próprio parecer revela, o sistema de ensino tem um papel primordial na construção da identidade, da diversidade e, especialmente, das relações étnico-raciais que, evidentemente, tornam-se pilares para alcançar uma sociedade democrática.

A proposta é fazer uma discussão dos desafios e necessidades para a implementação da lei 10.639/03 na Edu-

cação Básica, além de refletir o papel do professor neste processo de ensino, e deste modo, verificar sua importância neste diálogo para a concretização de um debate conciso, empírico e que não fuja dos aspectos epistemológicos da realidade social do educando. Vale também ressaltar, os problemas externos que compõem a cultura escolar no Ensino de História, e que geram demandas na prática de ensino acerca da cultura africana e afro-brasileira. Também será feito um convite para apreciar causas e consequências desses desafios, certamente, numa análise pedagógica que abrange tais perspectivas, no que estabelece a BNCC, e também a própria lei 10.639/03.

Evidentemente, se faz necessário um olhar clínico e reflexivo a fim de dar uma direção, propor e instigar o debate não só dos problemas que a Educação Básica enfrenta para aplicar a lei: há também a necessidade de se propor a possibilidade da legitimação e constituição de uma formação, para o educando, pautada na diversidade, inibindo assim qualquer prática de natureza racista na escola, numa loja, no estádio, ou seja, em seu cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular a partir da Lei 10.639: teoria, prática e desafios

O documento que traz norteadores para uma qualificação no Ensino de História, a BNCC, surge em meio renovação para o dinamismo no processo de ensino do educando, porque não tempos mais espaços para um ensino que contemple apenas um tradicionalismo. Assim, no campo da História, já não temos espaço de utilizar apenas o paradigma positivista na construção da produção científica e também na história ensinada. A sociedade emergiu novos objetos de estudo e viabilizou uma análise mais pro-

cessual na aquisição e produção do conhecimento histórico, sendo assim, é neste contexto que a história se utiliza do materialismo histórico e do senso crítico, tanto na produção, como na forma de despertar, no educando, diversos caminhos na abordagem da aprendizagem. Sobre essa questão, Giselly Soares Mesquita defende que,

Nesse momento, sob a influência de vários educadores, a história, no conjunto das novas preocupações educacionais de caráter liberal, configura um instrumento de luta contra o tradicionalismo pedagógico (que não deixa de ter seus laços com a história tradicional). Em que pesem as limitações derivadas do aspecto liberal e dos resultados da Escola Nova, temos que reconhecer que sua postura trouxe algumas transformações no ensino de história, ainda que para um círculo limitado, mas principalmente porque questionou a ordem das coisas nesse ensino, e fundou o campo do “novo” e “renovado”. (MESQUITA, 2008, p. 3)

Como se observa nas palavras da pesquisadora, tais preocupações forneceram alicerce para repensar os caminhos pedagógicos e objetos de estudos que geram diálogos no ensino História, manifesto, o próprio tradicionalismo pedagógico não foi (e nem será) extinto, mas renovado a partir de novas concepções que são desenvolvidas pela sociedade contemporânea e, de formal natural, almeja novas demandas no campo do ensino.

As contradições existentes entre teoria e prática, levam os docentes repensarem suas práticas no ensino de História e, quando trata-se da cultura africana e afro-brasileira, fatores externos estão incluídos no processo de formação do educando, trazendo assim, formas redimensionadas de uma sociedade que sinaliza aspectos clara-

mente preconceituosos. Professores são desafiados a todo momento com o reflexo do pensamento imaginário social que transborda o muro da escola, para a sala de aula. O discente traz conceitos preexistentes de cunho religioso, práticas abusivas socialmente sobre o negro, além do que, perpassa tal narrativa como verdade absoluta. Tais ações geram um grande desafio para o docente na hora de desmistificar seus pensamentos de natureza prévia acerca a cultura africana e afro-brasileira. E como desconstruir essas falácias em sala de aula? Como a BNCC ajuda neste processo? Qual será o papel do professor na construção desta identidade para inclusão da lei 10.639? Sobre isso, Mesquita defende que

as contradições entre teoria e prática, discurso e realidade levam o professor de história a se indagar sobre o seu papel em sala de aula e como fazer com o que os conteúdos de sua matéria não sejam estranhos e distantes do mundo aluno. Isso decorre muitas vezes do próprio ambiente escolar que ainda se molda em um arcabouço arcaico, com vasto conteúdo programático baseado em uma historiografia tradicional. (MESQUITA, 2008, p. 2)

Os desafios que permeiam a prática de ensino é, sem dúvida, os obstáculos que se formam na construção de mecanismo pedagógico para trazer um ensino pautado à luz do educando, tais dificuldades como suscinta a fonte, é a própria escola que ainda proporciona um ambiente pragmático e conteudista numa perspectiva tradicional. Não dando assim margem para se trabalhar a diversidade na escola, sem contar, caminho favorável para construção identitária na formação cultural, político e social do discente acerca da cultura africana e afro-brasileira. Neste

contexto, a lei 10.639/03 entra num currículo da Educação Básica com uma natureza emblemática, sendo assim, não consegue atingir seu objetivo de forma significativa no desenvolvimento de uma sociedade consciente e que seja altamente consciente e livre de amarras preconceituosas de natureza racista.

Porém, fatores como as dificuldades em que o docente encontra no processo de formação são também agravantes para a resolução destes problemas citados, pois, empiricamente, a sala de aula traz aspectos sociais que compõem o espaço escolar. Estes fatos que ocorrem nos dias atuais, de forma velada e que prevalecem socialmente embutidas nos espaços de socialização, são nitidamente ações de preconceito racial³, além de ser cada vez mais recorrentes em jogos de futebol, lojas que classificam o sujeito pela cor, abordagem policial e, desta forma, estas ações de natureza preconceituosa vão ao encontro dos espaços escolares formais, como a sala de aula, e ganham novas dimensões para reproduzir práticas preconceituosas.

Como afirmam Jonatham Marcelino e Karina Marcelino (2018), é preciso que todos os brasileiros, negros e brancos⁴ conheçam suas matrizes culturais africanas bem como o papel que cada grupo desempenhou na produção da história brasileira. Em vista disso, abrirá um viés de possibilidades para despertar, na sociedade, a emanci-

³ A propagação do preconceito racial nos revela uma sociedade racista com mecanismo para desenvolver as desigualdades raciais na sociedade. Dessa forma, “o preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (GOMES, 2011, p. 54).

⁴ A identidade racial branca é uma identidade heterogênea que se modifica no decorrer do tempo. Tal “branquitude” se desenvolve historicamente e socialmente a partir de uma influência do ambiente local ou global, tornando-se um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo e de poder (Ver CARDOSO, 2010).

pação de princípios preconceituosos que estão inseridos no imaginário social que, de maneira implícita, persistem em atos visivelmente nocivos para o meio social, atos que enfraquecem o sentimento de pertencimento histórico étnico-racial dos afro-brasileiros. Ou seja, um dos caminhos para combater a prática do racismo, de fato, será conhecer as matrizes culturais africana, a fim estabelecer a conscientização do indivíduo sobre sua construção de identidade e caracterização na prática social acerca da cultura africana e afro-brasileira, além de ter um enquadramento social pensando a partir de ressignificações para a compreensão de um sentido histórico de pertencimento cultural e compreensão de como estes elementos étnico-raciais estão internalizados na formação cultural brasileira.

Entretanto, tais ressignificações tem um impacto marcante no imaginário social e serve de combustível para alimentar a imposição de um racismo internalizado socialmente, por isso, vale apenas salientar a complexidade que envolve o processo de construção identitária negra na sociedade, pois,

é preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p. 7)

Sendo assim, se faz necessário que todas as instituições assumam o compromisso de dar visibilidade à lei

10.639/03 e explorar todas as possibilidades pedagógicas para construir pontes de sustentação histórica e social entre o indivíduo e a sociedade que, de fato, viabilizem o pertencimento histórico e desqualifique práticas como a invisibilidade da raça e o mito da democracia, que são bases para descaracterizar o movimento negro no Brasil. E, fomentar atividades pedagógicas no âmbito educacional que legitime o processo histórico da cultura africana e afro-brasileira partindo do cotidiano do educando, a fim de dar bases de sustentação na prática do ensino de História e garantir uma aprendizagem significativa. Pois, para Nilma Lino Gomes:

Tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, e programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiras pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público. (GOMES, 2011, p. 144)

Mesmo com a determinação da lei, várias dificuldades são encontradas para sua aplicação efetiva, entre elas, cabe destacar a falta de formação dos professores no processo de ensino de todos os componentes curriculares.

Fora o preconceito estrutural que ainda está intrínseco de forma oculta no processo de ensino, evidentemente, que são reflexos de contexto da sociedade que permanecem vivos na escola, baseado em práticas vivas do mito da democracia racial e do preconceito.

Desafios para o trabalho docente com conteúdos relacionados com a Lei 10.639

Entre os desdobramentos advindos da implantação da lei 10.639, a escola veio a ser desafiada a dar resposta a questões fundamentais, entre elas: Como romper essas barreiras institucionais? Quem vai assumir este desafio de educar os educadores? Quais são os caminhos pedagógicas para romper o preconceito velado na Educação Básica?

Como afirma Melina Pinotti (2016), as reivindicações do movimento negro que culminaram na elaboração da lei 10.639/03 confrontam conteúdos que transmitem estereótipos, representações folclóricas e escravocratas da população negra no Brasil, pensado na ótica do mito da democracia racial⁵. Consequentemente, a educação assume este papel primordial de valorização da cultura africana e afro-brasileira, a fim construir meios pedagógicas para a desmistificação de crivos no que tange às relações étnico-raciais nos espaços escolares e, deste modo, as ações afirmativas propostas pelo movimento negro vão ao encontro aos seus objetivos nas políticas educacionais com intuito de enfraquecer as diversas formas de racismo disseminado nas comunidades escolares e na sociedade, por meio ações que viabilizem o reconhecimento e a valorização da cultura africana cultura e afro-brasileira no educando.

⁵ O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil. Enquanto fruto do racismo, afirma que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil; de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (Ver GOMES, 2005, p. 57).

Para Kabaguele Munanga, aprender e conhecer sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro é aprender a conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontram e contribuíram com suas bagagens e memórias na construção deste país e na produção da identidade brasileira (MUNANGA, 2008 p. 138). Pois, para entender e aspirar esse conceito de identidade brasileira, se faz necessário compreender o processo de formação o que hoje chamamos de Brasil, porém tal conceito encontra-se perdido no que tange à Educação Básica, essencialmente, quando trata-se do estudo da cultura africana e afro-brasileira que enfrentam várias segmentações de pre-conceitos que são coexistentes na sociedade e, encontra fertilidade no âmbito escolar para a disseminação. É neste contexto que, por certo, conhecer a formação cultura do Brasil, a partir de seus elementos constitutivos na íntegra, há de fomentar aspectos cognitivos que viabilizem sentimento de pertencimento histórico e, conseqüentemente, trará a construção significativa do coletivo de identidade. Além do que, deixa latente o alicerce que garante uma sociedade pensada a partir da diversidade e não nos pensamentos unilaterais da sua formação cultural.

Tal formação não é exclusiva para os discentes, mas para todos os agentes envolvidos no processo de conscientização histórica, pois a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica tem um caráter político, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (BRASIL, 2004). Deste modo, se faz necessário encontrar medidas para reconhecer a identidade da cultura negra e assim evitar práticas racistas internalizadas no pensamento do cotidiano do discente, docente, ou melhor, da sociedade, haja vista que,

além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 8).

Ou seja, vale apenas ressaltar que tal luta vai além da escola, é, de fato, uma responsabilidade de todos os brasileiros como revela o parecer 03/2004, pois, a partir desta conscientização poderemos pensar a identidade elaborada sob uma nação democrática e que tenha no centro da debate uma branquitude crítica⁶ para alinhar o viés de pensamento, e assim, unir forças no combate ao racismo contemporâneo.

Entretanto, a expressão das características culturais divergentes na sociedade brasileira ainda carregam resquícios de valores precedidos como referencial do eurocentrismo e seus estratos sociais que compõem o pensamento do imaginário coletivo.

Tratam-se de ideologias engessadas que perpassam sobre o cotidiano das instituições e alimenta uma sociedade corrompida pela ignorância de não conhecer sua formação cultural, deixando espaço para ações de natureza racista, que são pautadas na invisibilidade da cultura

⁶ A branquitude crítica que desaprova o racismo “publicamente”. Já a branquitude acrítica não desaprova o racismo. Assim, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo, a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não-brancos (Cf. CARDOSO, 2010, p. 611).

africana e afro-brasileira inerente o mito da democracia racial. Sobre isso, Gionavi José da Silva explica que “Compreender o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira a partir das questões econômicas desestabiliza o viés racista sobre o qual esta sociedade se amparou, onde o fenótipo ainda demarca lugares na estrutura educacional, sócio ocupacional e política do país”. (SILVA, 2005, p. 94)

Mesmo com ações afirmativas⁷ que garantem direitos legais, tais práticas se fazem presentes no meio social em vários âmbitos sociais, seja ela na forma explícita ou implicitamente nas situações que atinge diretamente o direito do indivíduo. A questão econômica é uma forma de compreendermos visivelmente o que o poder aquisitivo está entre a maioria brancos, o quanto seletivas de trabalho são pautadas pela cor e, de fato, o quanto o fenótipo determina o seu poder de participação e garantia de direitos na sociedade, certamente está interligado também ao seu poder aquisitivo. Conforme Lourenço Cardoso (2010), em uma sociedade racista, as pessoas logo ao nascerem são classificadas em diferentes níveis hierárquicos, aqueles classificados socialmente como brancos, naturalmente, são privilegiados em virtude dessa classificação. Por meio desses indicadores sociais, infere-se o quanto estamos distante de alcançar direitos sociais para a comunidade negra.

⁷ Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, as quais visam estabelecer compensações para minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e serem aplicadas em inúmeras áreas. As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação extra em provas e concursos, cursos preparatórios específicos para ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural e de auxílio financeiro aos membros dos grupos beneficiados (Ver ALMEIDA, 2019, p. 90-91).

Entretanto, a lei 10.639/03 e a própria BNCC constituem conquistas, pois possibilitam legitimar a luta e propor novos possibilidades para debater a diversidade na escola.

Considerações finais

A lei 10.639/03 foi um marco referencial para legitimar na educação, toda a luta da comunidade negra, mas não tem eficácia por si só, pois, se faz necessário uma participação de todos os agentes sociais envolvidos diretamente: alunos, professores e comunidades. A própria BNCC também trouxe uma nova metodologia de enxergar os objetos de estudo e garantir uma flexibilização nas formas de analisar, conhecer e se interagir com temas ligados à sociedade, partindo de sua diversidade e dos seus aspectos que englobam a cultura do educando, a fim incentivar a prática da investigação social a partir do cotidiano.

Deste modo, a construção da coletividade acerca da cultura africana e afro-brasileira, vai ao encontro do pertencimento histórico, com o intuito de gerar identidade de grupo e indivíduo para a formação cultural nas escolas. Utilizando assim, práticas do cotidiano para uma aprendizagem formativa acerca do processo histórico no aspecto étnico-racial na sociedade contemporânea.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. *Lei 10.639*, de 10 de Março de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20>

a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.> Acesso em 04 de maio de 2022.

_____. /Conselho Nacional de Educação: PARECER N.º: CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em 07 de junho de 2022.

_____. /Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 23 de maio de 2022.

BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. In: *Revista Mest. Hist.*, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84. 2010. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revista-conhecer/article/view/614> Acesso em 20 de maio de 2022.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude Acrítica e Crítica: a Supremacia Racial e o Branco Antirracista. In: *Revista latino-americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, n.º. 1., jun-2010, p. 607-630.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicos Sociais. In: *Teoria & Educação*, n.º5. Porto Alegre, 1993, p. 28-49,1992.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa.* 4. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção para Todos).

_____. O Movimento Negro no Brasil: Ausências, Emergências e a Produção de Saberes. In: *Revista Políticas e Sociedade*, vol. 10, n° 18, p. 133-154, abril de 2011.

MARCELINO, Jonathan; MARCELINO, Karina. *A Atuação do Movimento Social Negro na Implementação da Lei Federal 10.639/03: Desafios e Possibilidades: (Re)Existência Intelectual Negra e Ancestralidade*. Uberlândia, MG: COPE-NE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 2018.

MESQUITA, Giselly Soares. O Cordel, o Negro e a Escola: a Cultura Popular vai para discutir História, Historiografia: entre o Nacional e o Regional. In: *Atas do XIII Encontro Estadual de História*. Guarabira, PB, 2008. p. 2-11.

MUNANGA, Kabaguele. Para entender o Negro no Brasil de Hoje. In: MUNANGA et al (Orgs.). *Viver, Aprender Unificado 8° e 9° Anos: Projeto de Aceleração de Aprendizagem*. São Paulo: Global, 2008. p. 118-140.

PINOTTI, Melina. O Movimento Negro e a Configuração da Lei 10.639/03. In: *Atas do XIII Encontro Regional de História*. Coxim, MS: ANPUH, 2016. p. 2-13.

SILVA, Gionavi José da; COSTA, Ana M. R. F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 83-98.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Educação-Diversidade-Igualdade num Tempo de Encanto pelas Diferenças. In: *Revista Fórum Identidades*, ano II, v. 3, n°. 3, ABEC-Brasil, jan-jun 2008. p. 1-11.

EDUCAÇÃO: DO PARADIGMA TRADICIONAL AO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Erica Dantas da Silva

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

Introdução

A sociedade em que vivemos é o resultado de um longo processo histórico, em razão das diferentes mudanças de paradigmas da ciência. Assim, a exploração do significado de paradigma permite apontar a trajetória de desenvolvimento da ciência e do pensamento científico. Desse modo, objetiva-se discutir a evolução do paradigma tradicional para o paradigma da complexidade, no que concerne às questões ligadas à educação. Para tanto, o aporte teórico utilizado para fundamentar este trabalho abrange autores como Morin (2002), Kuhn (2001), Moraes (1997, 2004), Behrens (2006), entre outros estudiosos que contribuem para a reflexão em torno desta discussão.

Este trabalho organiza-se da seguinte forma: discussão sobre a evolução do pensamento científico do homem; o percurso histórico do paradigma científico e sua reflexão sobre o conhecimento; a influência do paradigma tradicional na educação e por fim discute-se sobre o paradigma da complexidade.

Evolução do pensamento científico do homem

A evolução histórica mostra que o paradigma científico se encontra em constante mudança no mundo, não havendo paradigmas permanentes, porque são historicamente variáveis, relativos e naturalmente seletivos (AS-

MAN,1998). Neste sentido, considera-se que a evolução humana é contínua e permeada de dinamicidade e, sendo assim, infere transformações nas ideias, conceitos, crenças, valores, etc. relativos à realidade. Essas mudanças de paradigma encontram-se intimamente relacionadas ao olhar e a experiência daquele que observa a realidade.

Assim, paradigmas são necessários, uma vez que oportunizam um modelo que pode promover o desenvolvimento da sociedade, especialmente a comunidade científica, quando esta assinala de forma contínua novos modelos para compreender a realidade. Por outro lado, quando o ser humano resiste ao processo de mudança e persevera na permanência de um paradigma de cunho conservador, isso pode limitar a sua visão de mundo.

Então, concordar ou contrapor-se a um determinado paradigma reflete diretamente na abordagem de caráter teórico e prático do exercício dos profissionais em todas as áreas do conhecimento. Assim, a palavra paradigma, originou-se do grego *parádeima*, cujo significado é modelo ou padrão (VASCONCELLOS, 2002). Nessa perspectiva, ressalta-se que o ser humano constrói seus próprios paradigmas e percebe o mundo através deles porque funcionam como uma ampliação da realidade. Esta leitura de paradigma oportuniza a discriminação entre o “correto” e o “incorreto” ou entre aquilo que é aprovado ou não pela comunidade científica e pela comunidade em geral.

O termo paradigma surge, com destaque, na década de 1970, por meio da obra “*A estrutura das revoluções científicas*”, de Thomas Kuhn, este pontua: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2001, p. 13, grifos do autor).

Ainda, conforme o autor, quando os fatos não se ajustam neste padrão estabelecido, surgem as anomalias, suscitando em uma crise na ciência, requisito este para as revoluções científicas. Provenientes do indicador de maturidade científica, surgem as novas descobertas que podem ocasionar no surgimento de um novo paradigma (KUHN, 2001).

É válido reiterar que a crise de paradigmas ocasiona desconforto na comunidade científica. Não obstante, por outro lado, aumenta a consciência de alguns cientistas sobre a oportunidade de rever e reconsiderar profundamente seus conceitos. Este processo de mudança de paradigmas caracteriza-se por ser árduo e complexo, e a aderência a um novo modelo não pode ser imposto, pois implica na transformação e até na renúncia de ideias, conceitos e valores passados (CARDOSO, 1995).

O percurso histórico do paradigma científico e sua reflexão sobre o conhecimento

Mudanças de paradigma ocorrem de épocas em épocas e segue a linha histórica da humanidade. A título de exemplo no período da pré-história, todos os fenômenos naturais eram atribuídos aos deuses. O acesso à verdade era fomentado através da prática de rituais religiosos. Esta fase da história caracteriza-se pela predominância do mito.

Assim, o mito caracteriza-se por ser uma forma de conhecimento influenciada pelos deuses. É neste período que a humanidade desenvolve seu primeiro paradigma científico, no qual se acredita na capacidade de esclarecer e regular a natureza e a vida na sociedade tendo como fundamentos paradigmáticos a existência de dois mundos: o real e o sobrenatural (CARDOSO, 1995).

Já na Grécia antiga, surgiu a teoria do conhecimento clássico em que a visão racional passa a ter predominância. As consequências da adoção dessa racionalidade estão centradas na negação do mundo sensível e das suas respectivas percepções, da submissão do homem à razão e a exclusão do sujeito com a sua subjetividade.

Já no período da Idade Média, aparece a teoria do conhecimento, em que se elucida que a verdade está posta. Existe um criador de todas as coisas, que é Deus, e o homem é compreendido como parte da sua criação. Desse modo, entendia-se que a verdade só poderia ser acessada pelo exercício da fé a partir do credo nas escrituras sagradas. A partir deste entendimento, elucidamos que:

Reconheciam os medievais que a razão humana pode descobrir muita coisa, pois pode pesquisar, raciocinar, inventar. Mas existem verdades supremas que a razão não chega a conhecer [...] a cultura da Idade Média era teocêntrica, isto é, tinha Deus no centro, como valor supremo” (LARA, 1991, p. 25).

No transcorrer deste período, houveram ínfimas inovações no campo da ciência, pois os pesquisadores sofriam muita repressão da igreja, o que impactava diretamente no desenvolvimento da ciência. Assim, era a religião que imperava como valor essencial, onde Deus é colocado no centro do mundo, surgindo, a partir daí o chamado teocentrismo (LARA, 1991; MORAES, 1997).

Já entre o século XIII e o século XV, surge o chamado Renascimento, período marcado pela rejeição em aceitar os conhecimentos advindos do mito, da razão e da fé como princípio de todo conhecimento. Considera-se então, a ideia de que o homem necessita ser liberto destas visões.

No decorrer deste período dois grandes cientistas Copérnico e Galileu tornam-se de suma relevância para o desenvolvimento científico. Para Nicolau Copérnico (1473-1543), a revolução científica teve seu início, pois é o momento em que a ciência confronta a igreja e todos os seus dogmas perpetuados por mais de mil anos na história (CAPRA, 1996). Já as pesquisas de Galileu (1564-1642), apontaram que a ciência deveria limitar-se aos aspectos que pudessem ser mensuráveis e quantificáveis.

Com o advento da Idade Moderna, especificamente a partir da proposta de Descartes, surge o período em que o conhecimento começa a ter aceitabilidade a partir de evidências incontestáveis. Dessa forma, ocorre uma inovação na história do pensamento científico, uma vez que se estabelece um novo padrão de racionalidade fundado na matemática, em que a natureza é diminuída para partes observáveis e mensuráveis (VASCONCELLOS, 2002).

Descartes “afirma que nem a fé, nem a tradição, nem mesmo o conhecimento sensível [...], são dignos de crédito absoluto. Resta, por isso, só a razão” (LARA, 1991, p. 36). Nesse sentido, o paradigma cartesiano afirma que a convicção precisa firmar-se a partir de fatos mensuráveis. E para tanto, deveria dividir os elementos menores de um fato, para a partir destes compreender os elementos do todo.

O elemento primordial do pensamento tradicional cartesiano é o entendimento sobre a possibilidade de se compreender um fenômeno se este for dividido em suas partes componentes. Dessa forma, preconiza-se a separação entre corpo e mente, favorecendo a mente como elemento superior em relação ao corpo (CAPRA, 1996).

Neste contexto, a premissa básica do período newtoniano-cartesiano, é a visão dual do universo. A partir deste

paradigma, surgem variadas fragmentações, a exemplo: a separação entre ciência e fé, a objetividade e a subjetividade, corpo e mente, material e espiritual, entre outras.

Já na segunda fase da modernidade, entre o final do século XVIII até o início do século XIX, procurava-se compreender o ser humano através de testes quantitativos matemáticos. No decorrer deste período a psicologia transforma-se em uma ciência, desprendendo-se da filosofia e, assim, surgem diversas teorias, entre elas, a chamada teoria comportamental. Tais teorias surgem no intuito de explicar o comportamento do homem sob a redução de causa e efeito.

A partir da proposta de Augusto Comte, a sociologia, busca explicar, através da corrente positivista, o comportamento social, no qual o conhecimento está fundamentado não mais no sujeito, mas no objeto. Na perspectiva do positivismo, toda e qualquer afirmação necessita ser neutra, impessoal e objetiva.

Os resultados oriundos de pesquisas limitam-se aos dados alcançados por intermédio das experiências, bem como pelas observações confiáveis e incontestáveis. No âmbito científico positivista, a racionalidade circunda nas afirmações caracterizadas pelo elemento da impessoalidade ignorando, assim, quaisquer posicionamentos individuais e julgamento de valor.

Face ao exposto, o paradigma tradicional, conservador e reducionista foca em crenças que podem ser divididas em três aspectos: simplicidade, estabilidade e objetividade. Sobre o elemento da simplicidade, propõe-se separar a menor parte de um todo objetivando compreendê-lo em sua complexidade, estabelecendo as relações de causalidade e efeito entre as partes. (VASCONCELLOS, 2002).

Enquanto que na crença da estabilidade, propõe-se que o mundo é reversível, determinado e invariável. Nesse sentido, pode-se conhecer, calcular e coordenar os fenômenos. Através da experimentação, busca-se a explicação e/ou averiguação empírica com resultados mensuráveis. No que concerne a crença da objetividade, procura-se alcançar uma versão única do universo, no qual se propõe apresentar o conhecimento objetivo de determinado fenômeno tal como ele se apresenta na realidade.

Há, portanto, uma restrição do conhecimento, que pode ser produzido mediante a sua comprovação, suscitando, assim, em conceitos reconhecidos como verdadeiros e absolutos. Logo, o pesquisador, nessa ótica, necessita observar os fenômenos de modo imparcial, tendo uma visão ampla e objetiva.

Educação: influência do paradigma tradicional

O paradigma newtoniano-cartesiano ou paradigma tradicional levou o conhecimento a um processo de fragmentação e a uma supervalorização da visão racional. Assim, preconizou a superioridade da razão frente às emoções, mais especificamente para a eliminação das incertezas e da contradição dos discursos de cunho científico.

Este processo de fragmentação atingiu o campo das ciências e, por conseguinte, o campo da educação, em que o conhecimento foi dividido por áreas, cursos e disciplinas. Assim, as instituições educacionais, começaram a ser organizadas em departamentos, dos quais surgem os especialistas. Neste processo de reducionismo, produz-se as especialidades em uma única área do conhecimento.

Esta perspectiva tradicional da ciência alcançou o campo da educação, as instituições escolares e, conse-

quentemente, a prática pedagógica do professor. Face ao exposto, o aluno passou a ser um espectador, demandando dele elementos como a cópia, a memorização, a repetição e a reprodução dos conteúdos escolares (BEHRENS, 2006).

Neste paradigma a vivência e a experiência do aluno não são válidas e, raramente, são oportunizadas atividades que envolvam a criação e a inovação. As práticas pedagógicas de caráter tradicional conduzem o aluno a caracterizar-se como um ser subalterno, passivo e privado de quaisquer formas de expressão.

Nesse sentido, o aluno é restringido ao mero espaço da sua carteira, tendo a sua fala silenciada, proibido de expressar suas ideias e opiniões. Mediante este paradigma, a ação pedagógica do docente fundamenta-se em produzir mecanismos que conduzam o educando a reproduzir fidedignamente o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta e inquestionável.

Desse modo, o professor passa a ter a função de transmitir o conhecimento, pois ele é considerado o “detentor do saber”, na perspectiva dos currículos reducionistas e lineares, cuja divisão se dá em diversas matérias. O ensino concentra-se mais em resultados ou produtos. Neste sentido, premia-se o aluno por cumprir as regras impostas pelo docente e por seu “bom comportamento”. Em contrapartida, na ocorrência de desobediência às regras estabelecidas, o aluno sofre punição pelos “erros” cometidos, e a depender, com esta visão severa, o aluno sofre torturas físicas e/ou psicológicas por parte do professor.

Apesar de ser questionado, este paradigma oportunizou o desenvolvimento no campo científico e tecnológico e possibilitou saltos significativos e evolutivos na história. Neste sentido, viabilizou a democratização dos conhecimentos, seja pela existência de uma disposição científica

de investigação vasta ou pelos métodos rigorosamente eficazes para o desenvolvimento de outros conhecimentos. Assim, o pensamento provido de objetividade, de clareza e de organização oportunizou a comprovação do conhecimento na esfera científica. (BEHRENS, 2006; MORAES, 1997; CAPRA, 1996).

Em contrapartida verifica-se que o processo de humanização acaba se perdendo ao longo do tempo, uma vez que alunos e professores passaram a ser considerados como máquinas. Neste percurso reducionista, linear e histórico, em função da supervalorização dada pelos elementos da comprovação, mensuração e quantificação dos fenômenos, perdeu-se, em termos de sensibilidade, os sentimentos, valores e empatia com o outro.

Produziu-se um conceito de vida em sociedade respaldada no materialismo desenfreado, na competitividade e no individualismo. Também foram desfeitas as bases religiosas que davam respaldo aos valores morais, refletindo em um padrão de vida e de ciência excessivamente “materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política.” (MORAES, 1997, p. 43). Logo, o homem passa a desenvolver valores mais individualistas e padrões de vida mais excêntricos.

No período entre o século XIX e grande parte do século XX, em virtude das limitações deste modelo científico, começam a aparecer os conflitos perante a utilização dos padrões de cientificidade até então estabelecidos e de produção de conhecimento. Surgem cientistas e pesquisadores que clarificam de forma mais satisfatória os fenômenos e as circunstâncias da realidade social, requerendo para tal um outro modelo de ciência.

Destarte, os pilares da ciência clássica, isto é, a noção de ordem, de separabilidade e da razão absoluta são postos em discussão diante das incertezas e contradições, conduzindo pensadores na contemporaneidade a postularem princípios e métodos para que se possa compreender o conhecimento a partir de um todo complexo, a ser discutido a seguir.

O paradigma da complexidade

O paradigma tradicional começa a ser discutido, no início do século XX, intensificando a sua ruptura nas últimas décadas deste período, quando a concepção de conhecimento estabelecida até então, manifestou-se como insatisfatória para lidar com as incertezas e as contradições, fizeram emergir um novo paradigma.

Assim, o aparecimento do paradigma da complexidade traz como enfoque a concepção do ser humano enquanto um ser completo. A nova proposta de visão incita a reconsideração do processo fragmentado e subdividido do conhecimento na busca da sua reintegração. Associado a esse desafio, o ensino demanda ser retificado:

Assim como o processo de progressiva parcialização dos conteúdos escolares em áreas de conhecimento ou disciplinas conduziu o ensino a uma situação que obriga a sua revisão radical, a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou a necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber (ZABALA, 2002, p. 24).

O mundo, pois, permeado por desafios e conflitos, conduz o homem ao reconhecimento da importância de

uma visão complexa. Esta concepção implica em aceitar o questionamento constante das problemáticas e das suas possíveis respostas. Assim, “Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspectivas” (BEHRENS, 2006, p. 21).

Esta mudança de evolução paradigmática engloba os contributos de diversas ciências que podem auxiliar para a reestruturação do conhecimento, bem como para a superação da visão reducionista e fragmentada do universo. Assim, evidencia-se a área da Biologia como precursora, acompanhada pela influência da Ciência da Ecologia, da Psicologia Gestalt, mas, especificamente, e com relevante impacto, da Física Quântica (CAPRA, 1996).

No tocante à Psicologia Gestalt, esta trouxe contributos com o reconhecimento do todo, isto é, parte-se do princípio que o total é superior em relação ao montante de suas partes. Já a partir da ecologia, há o surgimento de um novo conceito em que se propõe a completa integração entre os componentes vegetais e animais da terra. Tendo este desafio posto, considera-se que “Na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’, e não há hierarquias. Há redes aninhadas dentro de outras redes” (CAPRA, 1996, p. 45, grifos do autor).

Nesse sentido, entende-se que o mundo é percebido como uma teia de relações, incluindo inter-relações em contínuo processo de mudança, movimento, interconexões, etc. Logo, este pensamento processual, permeado de dinamicidade e acompanha o entendimento de rede que tem sido a sustentação para avanços científicos recentes.

No campo da Biologia a grande investida em contrapartida ao paradigma de cunho tradicional foi a proposta

preconizada, em 1905, por Einstein, com a Teoria da Relatividade. A partir deste princípio o universo começa a ser considerado como um todo uno e contínuo e o mundo compreendido em termos de processos de transformação, curso de energias e de movimentação (MORAES 1997).

Esta teoria corrobora para sustentar a totalidade do universo, à vista disso, as partes são consideradas como elementos de relação e ligação com outros elementos estabelecidos pela dinâmica geral, pois elas próprias não mais são entendidas como entidades isoladas (CAPRA, 1996). Assim, a complexidade é nomeada de Pensamento Sistêmico novo-paradigmático. Este pensamento pode ser representado em pelo menos dois pressupostos epistemológicos: complexidade e instabilidade (VASCONCELLOS, 2002).

No que concerne ao pressuposto da complexidade, este almeja a contextualização dos fenômenos, identificando as causas repetitivas, especificamente, apresentadas pela inviabilidade de explicação dos fenômenos pelo princípio da simplificação. Evolui-se do pensamento separado para o integrador, com a percepção de totalidade e de interconexão.

No que tange ao pressuposto da instabilidade, este refere-se à constatação da comunidade científica de que não é mais viável a crença num mundo estável e finalizado, uma vez que se torna substancial entender o mundo como constante e inconcluso. Nesse sentido, a realidade não existe independentemente daquele que observa, ou seja, objeto e sujeito existem mediante o desenvolvimento de suas relações.

Face ao exposto, o paradigma da complexidade apresenta uma perspectiva de homem uno, que atua na construção do conhecimento não apenas pelo seu uso ra-

cional, mas também pela sua dimensão subjetiva. Nessa acepção torna-se imprescindível que as estruturas do sistema educacional atual integrem a utilização do conceito de interdisciplinaridade.

Esta realidade é permeada de complexidade e sujeita-se à reformulação do pensamento, haja vista que para entender este novo paradigma, torna-se substancial desenvolver um pensar que seja mais multidisciplinar, contextualizado, multidimensional e amplificado (MORIN, 2002). Assim, elucida-se que:

A interdisciplinaridade implica o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais [...] traz seus próprios esquemas conceituais, a maneira de definir os problemas e seus métodos de investigação, mas, acrescenta que a transdisciplinaridade implica que o contato e a cooperação que ocorre entre diversas disciplinas sejam tão grande que estas acabaram por adotar um mesmo conjunto de conceitos fundamentais [...] falando de maneira geral, o mesmo paradigma (ZABALA, 2002, p. 32, grifo do autor).

No âmbito educacional, o resgate integral do ser humano, numa perspectiva paradigmática da complexidade, resulta na manifestação de novas formas de colaboração nas relações humanas. Para isso, necessita incluir uma proposta pedagógica que reconheça e valorize a diversidade de fenômenos da natureza e compreenda o ser humano como um indivíduo dotado de múltiplas inteligências e com diversos ritmos e formas de aprender.

Nesse sentido, faz-se necessário que a instituição escolar, em especial, o docente possa reconhecer o processo de aprendizagem enquanto um processo complexo, incluindo no ensino não somente os aspectos cognitivos,

mas também os aspectos físicos, mentais, psicológicos, culturais, sociais, espirituais, entre outros. Outrossim, aluno e professor constituem-se como seres dotados de inteligências múltiplas, criativos, ativos e participativos, tendo como enfoque a visão integral da pessoa humana.

Assim sendo, a educação precisa restaurar o equilíbrio entre a intuição e a razão, oportunizando um processo de ensino e aprendizagem que conduza à produção de conhecimento de forma autônoma, crítica e reflexiva, bem como a construção de uma sociedade mais solidária, fraterna, igualitária e justa.

Considerações finais

A partir dos aspectos elucidados neste texto, considera-se que os paradigmas são necessários para a evolução do pensamento científico do homem, pois permitem ao cientista considerar os novos problemas e as soluções para uma determinada comunidade científica. Ressaltando que não há paradigmas permanentes, e a crise paradigmática acontece com as mudanças nos modelos já consolidados.

Assim, cada período da história apresenta características do conhecimento científico, como uma nova forma de entender o mundo. Logo, o contexto educacional sob influência do paradigma tradicional demanda posturas autoritárias e passivas dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Portanto, conclui-se o quão importante é a reflexão dos paradigmas científicos, uma vez que estes impactam também no âmbito educacional.

Logo, considera-se que o paradigma de cunho tradicional não mais atende as demandas atuais, sendo essencial desenvolver uma nova educação, pautada no paradig-

ma da complexidade, em que o educando passa a ser visto enquanto sujeito complexo, e que subjacente a ele está o seu contexto social, cultural, etc. Assim, é substancial considerá-lo em todos os seus aspectos e, assim, construir um processo educacional mais humano.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da Complexidade: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida: uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos*. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo. *A Canção da Inteiraça: uma Visão Holística da Educação*. São Paulo: Summus, 1995.

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARA, Thiago Adão. *Caminhos da Razão no Ocidente: a Filosofia Ocidental do Renascimento aos nossos Dias*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Eco-sistêmico: Educação, Aprendizagem e Cidadania no Século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: os Sete Saberes e outros Ensaios*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento Sistêmico: Novo Paradigma da Ciência*. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma Proposta para o Currículo Escolar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE¹

*Terezinha Alves Farias Lima
Karla Raphaella Costa Pereira*

Introdução

Este artigo descreve a Educação do/no Campo em Caucaia-CE e faz uma reflexão sobre a prática docente e a formação dos professores. Para a análise sobre a formação de professores do campo, delimitou-se como cenário as escolas localizadas na região da BR-020 em Caucaia-CE.

Trata-se de uma pesquisa de campo com observação não participante. O estudo de caso foi definido dentro da abordagem qualitativa. O procedimento metodológico caracterizou-se por uma revisão de literatura à luz dos referenciais teóricos baseados no materialismo histórico dialético, tendo como perspectiva crítica a pedagogia histórico-crítica.

O presente estudo foi realizado no período de abril a agosto do ano de 2016 e contou com a colaboração de 20 professores que trabalham em escolas do campo. Foram escolhidos dois profissionais por escola, totalizando, assim, 10 escolas participantes. Optou-se pelo estudo de caso, utilizando a entrevista com questões abertas como instrumento para coleta de dados.

O texto traz uma breve explanação sobre a particularidade da Educação do/no campo, as concepções que se

¹ Este texto foi atualizado com dados recentes. O texto original foi publicado nos anais do IV Colóquio Nacional e I Encontro Internacional Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, realizado na UFC, Fortaleza, em 2017.

têm desse espaço, quem são os sujeitos ali inseridos e o que se entende por Educação do/no Campo.

O estudo mostra também um panorama da formação inicial e continuada dos professores do campo, de uma maneira geral, enfocando também a atuação desses professores e suas reais condições de trabalho nas escolas multisseriadas.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a realidade educacional das comunidades da zona rural de Caucaia-CE. Especificamente, descrever o contexto educacional em comunidades e escolas do campo e investigar que repercussões o curso superior pode trazer para o aluno que pretende continuar no campo.

É relevante o levantamento destas questões para que todos possam entender a importância da escola do campo e, sobretudo para os educadores que acreditam e querem tornar a Educação do Campo um direito para os que convivem neste espaço. O interesse pela pesquisa surge da necessidade de aprofundar e ampliar os estudos sobre o tema, na busca por uma melhor compreensão sobre a realidade dos professores do/no campo, hoje.

A pesquisa evidencia que as escolas localizadas no campo são prejudicadas em diversos aspectos, entre eles a falta e atraso do transporte escolar devido à extensão das rotas e condições insalubres das estradas, Tais fatores constituem um desafio para a Educação do/no Campo. Tanto alunos como professores da comunidade deslocam-se do campo em busca de formação profissional, ainda assim depois de formados, muitos deles precisam se deslocar para outros locais em busca de trabalho. Foi possível inferir que o nível de escolaridade não é fator preponderante para a inserção de profissionais no mercado de trabalho. O que demonstra que, apesar dos avanços, as políticas pú-

blicas educacionais voltadas para a Educação do Campo ainda não fortalecem a permanência dos alunos no campo.

A particularidade da Educação do/no Campo

No decorrer das duas últimas décadas, vêm sendo desenvolvido um debate de concepções e práticas de educação, e, nesse contexto, insere-se a Educação do/no Campo. No entanto, para uma melhor compreensão, faz-se necessário saber, inicialmente, qual a concepção que se tem de campo, e quais são os sujeitos ali inseridos. As inúmeras concepções, umas complementares, outras contraditórias desses conceitos provocam uma reflexão: afinal o que é campo e o que se entende por Educação do/no Campo que tanto tem se falado atualmente? Desta forma, precisamos compreender estes conceitos em seu contexto histórico.

Para alguns dicionários, o campo tem as seguintes denominações: 1- terreno de sementeira. 2 - qualquer terreno em que não há povoado importante. 3 - espaço, terreno. Outros dicionários trazem diferentes denominações como: 1 - extensão de terreno destinado ao cultivo e às pastagens. 2 - Terreno, plantação. 3 - pequena localidade fora da cidade onde predominam as atividades agrícolas, aldeia. Dadas estas definições, é possível inferir que o campo tem como principal referência o lugar da produção de mercadorias e não o espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades. (MOLINA; FERNANDES, 2014).

O termo “campo”, ao qual nos referimos, surgiu da demanda da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária, levando em conta o seu contexto em termos de cultura específica.

O modo de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no campo, tem mudado a partir das Conferências Nacionais de Educação do Campo - CNEC que ocorreram entre 1998 e 2004, das quais participaram representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sindicais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. Criando-se a partir daí o "movimento por uma Educação Básica do Campo". Segundo Kolling; Nery; Molina, (1999, p. 3), "o objetivo principal desses movimentos era colocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país".

No documento da Declaração Final (2004), por uma Política Pública de Educação do Campo, resultado da II CNEC, constam proposições voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Em especial, aos milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e totalmente sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo.

Com base nesse pensamento, começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, segundo Souza (2014, p.139) "não uma educação para os sujeitos do campo e sim uma educação com os sujeitos do campo". Mas afinal, quem são os sujeitos do campo?

A Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo, ao referir-se aos sujeitos do campo, diz que: "os povos do campo são diversos nas formas de pro-

dução: ribeirinhos, pesqueiros, extrativistas, agricultores, trabalhadores etc. São diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas [...]”. Indo ao encontro dessas afirmações, Zientarski e Bragança (2016, p.135) ao falarem sobre suas concepções de Campo e sobre quem são os sujeitos do campo, ressaltam que compreendem o campo como

um modo de vida social, que considera a identidade dos seus sujeitos, sua historicidade, conhecimentos, suas lutas, suas práticas, seu trabalho e suas relações com a natureza, sejam eles: posseiros, assentados ou reassentados, assalariados rurais temporários, meeiros, acampados, pequenos proprietários, povos da floresta, vileiros rurais, comunidades negras, quilombolas, ribeirinhos, pescadores ou de outro segmento de trabalhadores.

Segundo as autoras, trata-se de povos que, no decorrer da história, foram expulsos do campo, marginalizados, desapropriados, enfim, excluídos pelo modo de produção capitalista.

Souza (2014), numa revisão de fatos históricos, faz um breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil e relata a origem do termo Educação no Campo. Tudo teve início a partir do termo “educação rural” com a criação da pasta da Agricultura em 1889, após a Proclamação da República. Esta pasta tinha como atribuição atender aos estudantes do campo, no entanto, ela foi extinta entre 1894 e 1906. Em 1909, foi reimplantada como instituição de ensino para agrônomos.

Segundo a autora, as escolas do campo surgiram quando o governo republicano, na pretensão de modernizar o país e na crença de que a educação seria uma das

formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas e, após anos de lutas com algumas conquistas, mesmo que atendendo mais aos interesses capitalistas do que às reais necessidades dos povos que vivem no campo, a luta por uma educação de qualidade e diferenciada para esses povos continua e a antiga terminologia “educação rural” dá lugar a uma nova que se assume agora com o nome de Educação do Campo.

Este conceito de Educação do Campo, segundo Candau (2005), está relacionado a uma postura político pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação “técnica e política” de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora que valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa. Em suma, Educação no Campo é uma proposta educacional que tem como sujeitos principais, os trabalhadores e povos do campo.

Formação de professores para a Educação do Campo

Sobre a formação do professor, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, no seu artigo 62, que trata especificamente da formação dos profissionais da educação, destaca que “[...] a formação inicial para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena, realizadas em Universidades e Institutos Superiores de Educação”. Admite como formação mínima para lecionar na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade

normal. É dessa maneira que se inicia o processo de formação do professor. Entretanto, nos cursos de licenciaturas, a palavra educação não está atrelada à terminologia Educação no Campo.

Segundo Ribeiro, (2013, p.177), o currículo dos cursos voltados para a formação de professores em qualquer que seja a modalidade, “não contemplam disciplinas, conteúdos ou metodologias referentes ao trabalho agrícola e à cultura produzida a partir desse trabalho e da vida no campo”.

Desta forma, entende-se que existe uma lacuna, que pode ser vista como uma deficiência na formação do professor, sobretudo do professor que atua na Educação do Campo. Sendo ele, sujeito do campo ou aquele professor que mora na cidade e que atua em escolas do campo, muitas vezes pela falta de vagas na zona urbana e que desconhece totalmente a realidade dessas escolas. É sobre a formação desses profissionais que este texto trata, especialmente dos que trabalham nas escolas municipais de Caucaia-CE. Costa e Araújo (2016, p. 197) ao refletirem sobre a formação docente, afirmam que ela se constitui hoje como um dos desafios para os professores, pois “a partir dos fundamentos da educação e da práxis educacional vinculada às questões do campo, traz reflexões acerca das tendências dominantes na educação nacional e as diversas dificuldades para consolidar uma proposta de formação crítica e dialética.”

Para isto faz- se necessário um investimento ainda maior no que diz respeito à formação dos professores, que atendam a uma demanda das escolas e dos movimentos sociais que lutam pela qualidade da Educação do Campo.

Nesse contexto, uma conquista importante foi a instituição do Programa Nacional do Campo, o PRONA-

CAMPO. O programa foi lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. O programa trouxe como uma das suas ações, a Escola da Terra, que teve como um dos seus objetivos promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas. Caucaia foi um dos municípios em que os professores foram contemplados com essa formação. O curso foi realizado no período de junho de 2015 a abril de 2016, pela Universidade Federal do Ceará, em parcerias com o Ministério da Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Caucaia.

Hoje, o cenário educacional do município de Caucaia é composto por 06 regiões administrativas. Destas seis regiões, três possuem escolas localizadas no campo, que são: BR 020, que na época tinha 20 escolas e 4 anexos, BR 222, na época com 34 escolas e 09 anexos e Garrote, com 10 escolas. Dessas 77 instituições, apenas 33 foram inseridas na ação Escola da Terra, com um total de 47 professores cursistas.

Considerando que a região da BR 020 foi a que abrangeu todas as escolas e um total de 30 cursistas, a pesquisa foca especificamente nesta rota, na qual estão inseridos os professores que foram os sujeitos da pesquisa.

Caucaia/CE: o desafio de formar professores para a escola do campo

Esta parte do texto apresenta a pesquisa empírica realizada no município de Caucaia, contemplando as escolas

participantes e 20 professores da rede pública municipal de Caucaia que participaram do Curso de Aperfeiçoamento da Escola da Terra em 2015/2016. A Escola da Terra realizou sua formação em seis encontros presenciais. Cada encontro de 30 horas correspondeu a um módulo de formação, sendo 20 horas de tempo universidade, utilizado para discussão teórico bibliográfica, bem como política acerca das categorias educação e Educação do/no Campo; 10 horas eram destinadas ao tempo comunidade, momentos os quais os professores cursistas observavam sua própria prática pedagógica, de colegas e da escola, afim de compreender, na prática, o que se expunha em sala de aula.

Os módulos didáticos foram planejados com base numa didática de veia marxista, a Pedagogia Histórico Crítica e buscavam com essa pedagogia proporcionar aos cursistas uma síntese dialética de sua realidade. A Pedagogia Histórico Crítica compreende a prática social como ponto de partida e de chegada, problematiza essa prática social, identificando quais instrumentos devem ser apresentados ao aluno para compreendê-la, ou seja, realizar a catarse, a síntese do conhecimento de mundo. Desta forma, o Curso de Aperfeiçoamento em tela buscava proporcionar uma formação diferenciada das que os professores estavam acostumados, indo além das experiências práticas, fundamentando-as teoricamente e retornando à prática de forma enriquecida. Por este motivo, fez-se necessário compreender como se deu esse processo para os professores cursistas.

Procedimentos metodológicos

Com o intuito de analisar o estudo em questão, além de utilizar a pesquisa bibliográfica para trabalhar alguns

conceitos, optou-se pelo estudo de caso, por ser uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa com maior profundidade.

Crítérios de seleção dos sujeitos

Foram estabelecidos como critérios de seleção com relação aos professores: a) lecionarem em escolas do/no campo porque só quem trabalha nessas escolas conhece as suas reais dificuldades e necessidades; b) terem participado da formação da Escola da Terra, porque ao ter participado desta formação podem analisá-la com propriedade; c) serem professores há pelo menos cinco anos, excluindo-se aí o fato de ser um professor em início de carreira.

Instrumentos utilizados para a coleta de dados

Com o intuito de objetivar e organizar a pesquisa de campo foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a) a observação não participante, que segundo Gil (1999), é aquela em que o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observando de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem; b) entrevista semiestruturada, aplicada aos professores, pois, de acordo com Matos e Vieira (2001, p. 63), essa é “uma entrevista mais aberta que a estruturada na qual a flexibilidade nas respostas pode enriquecer ainda mais a temática abordada”.

Breve interpretação dos dados

Após a coleta dos dados, das observações e das entrevistas com os professores, fez-se a análise das informa-

ções, procurando relacioná-las aos temas e bases teóricas estabelecidas, baseadas nas categorias descritas abaixo, que levam aos seguintes resultados:

Formação dos professores

Os profissionais das escolas do campo relatam que passaram por muitas dificuldades para concluírem a graduação, por terem que se deslocar do campo para a cidade, enfrentando muitos sacrifícios. No entanto, para a maioria dos pesquisados, o maior problema hoje é estar na situação de contratado pelo município e a expectativa de renovar o contrato a cada semestre.

Em relação à formação, a maioria foi formada em faculdades privadas, nas quais os cursos de formação eram baseados na pedagogia tradicional, que não permite uma reflexão crítica, o que implica na qualidade de formação desses profissionais. Hoje, sabe-se que a Pedagogia Histórico-Crítica busca resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo visando a um ensino de qualidade para todos, mas que ela não é hegemônica nas escolas brasileiras.

Opção pelo magistério: expectativas e dificuldades encontradas durante a formação

A maioria dos professores relata que escolheram a profissão porque surgiu a oportunidade de trabalhar como professor, outros, como auxiliar de sala. Alguns achavam que a profissão era muito valorizada. A maioria deles começou a lecionar sem formação adequada, pois a formação desses profissionais só aconteceu tempos depois.

Experiência de lecionar no Campo

Em relação a esta questão, todos os professores afirmaram que adoram, porque trabalham com alunos com um pouco mais de limites e compromisso. As turmas são pequenas, embora multisseriadas, mas a maioria dos alunos ainda respeita o professor além de serem afetivos e tranquilos. Os professores afirmam que é uma experiência rica, construída de uma forma bem gratificante e prazerosa. Ressaltam ainda que aprendem bastante na zona rural. Para eles, a maior dificuldade é com relação à falta de transporte. Muitos professores também têm que se deslocar da sua comunidade para outras por falta de vagas nas escolas e utilizam o transporte escolar, que quando falta, prejudica todo o processo de ensino e aprendizagem.

Principais dificuldades enfrentadas pelos professores

Foram citadas pela maioria como principais dificuldades, a falta e atraso do transporte escolar devido à extensão das rotas e condições insalubres das estradas, sobretudo em época de chuvas. Outras dificuldades foram citadas, entre elas, a falta de condições de trabalho, a distância, a falta de estrutura física das escolas, as turmas multisseriadas, e algumas famílias que não acompanham a educação dos filhos. Para outros profissionais, o principal desafio é o processo de ensino e aprendizagem e a falta de respeito com os profissionais da área.

Opiniões dos professores sobre as formações continuadas oferecidas pelo município

A maioria citou as formações como importantes e necessárias, destacando que as formações continuadas

auxiliam no desenvolvimento do trabalho do professor. Algumas falas:

Gosto, mas acho que deveriam ser no início do ano, no primeiro semestre e não apenas nos últimos meses como acontece (PROFESSOR 06, 2016).

As formações são boas, pois nos ajudam a aplicar uma aprendizagem mais completa de conhecimentos (PROFESSOR 15, 2016).

As formações são boas, as formadoras são bem preparadas. Nas formações também aprendemos muito com as trocas de conhecimentos com as demais colegas da zona rural (PROFESSOR 16, 2016).

É importante destacar que os professores sentem a necessidade de receber formação para aperfeiçoar o trabalho pedagógico, mas que essas formações precisam dar conta de analisar a totalidade da realidade em que eles estão inseridos.

Formações que recebem para trabalhar no campo e em que essas formações têm contribuído com o trabalho pedagógico

Todos os professores citaram o curso de formação da Escola da Terra como o único oferecido a eles que foi realmente voltado para as questões do campo. Relatam que muitas das suas expectativas foram atendidas, durante o curso.

Os professores apresentaram uma leitura crítica das formações que costumam receber da Secretaria de educação, destacando que, tais formações, contribuem pouco para a formação crítica. Leia-se:

Vejo como uma maneira de cumprir uma determinada organização da secretaria de educação,

como uma espécie de controle de contas. Os formadores parecem que querem nos ensinar a como dar aulas (PROFESSOR 17, 2016).

As formações não me ajudam muito. As que são proporcionadas por editoras de livros, têm função comercial e as outras [formações] nos obrigam a introduzir no pouco tempo que temos em sala, o que a secretaria de educação chama de projetos pedagógicos. Em todo esse tempo de sala de aula tive somente uma experiência de curso sobre escolas do campo, que ocorreu na UFC ano passado. [Referindo-se a Escola da Terra] Foi um “tapa” no rosto, um “libertar-se” das correntes da caverna. O lamentável é que apesar de todo esse aprendizado, quase nada aplico ou posso aplicar em sala. Sou apenas uma pequena voz sem vez de fala nesse cenário áspero e “partidário” que é ser contratado na zona rural, onde quem é indicado político sem capacidade tem mais respeito do que quem passou em uma prova de seleção temporária (PROFESSOR 19, 2016).

É possível perceber que os professores são sujeitos críticos e que, muitas vezes, lhes é oportunizada uma formação que não condiz com sua capacidade de analisar a realidade, limitando sua atuação à sala de aula em atividades pragmáticas, como se estas estivessem desvinculadas de uma teoria.

Considerações finais

A pesquisa foi de fundamental importância, pois mostrou a problemática e a luta pela sobrevivência da Educação do/no Campo. As escolas do campo continuam enfrentando uma série de problemas, como: falta de transporte escolar, classes multisseriadas, a falta de estrutura

e melhores condições de trabalho nas escolas, desconexão com a realidade do campo e falta de professores com qualificação em Educação do/no Campo. Todos esses fatores influenciam e contribuem para o baixo desempenho dos alunos e no processo educativo de uma maneira geral.

A falta de formações voltadas para a Educação do/no Campo para os profissionais que lá atuam, é ainda um desafio a ser superado, considerado urgente e necessário para esses profissionais. Acreditamos que para que haja uma mudança na Educação do/no Campo, é necessária antes uma mudança na formação dos profissionais.

É importante salientar a necessidade de envolvimento maior desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que valorize os costumes e a cultura da população do campo, por políticas públicas voltadas para o interesse dos trabalhadores do campo que permitam aos sujeitos mais oportunidades, tanto no sentido de uma formação superior quanto no sentido de permanência e exercício de suas atividades no campo.

Sobre a falta de oportunidades para esses profissionais, sabemos que hoje apesar dos avanços, as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação do/no Campo ainda não fortalecem a permanência dos alunos no campo.

De fato, com as reformas no ensino e com as propostas de mudanças que envolvem corte de verbas, sobretudo na educação, essa situação pode se agravar ainda mais no sentido de uma regressão que ameaça o país e que visa destruir os direitos sociais conquistados através de muitas lutas. Daí a importância das lutas de classes na reivindicação de seus direitos e de não permitir que direitos já conquistados sejam desmontados.

Referências

ARAÚJO M.N.; COSTA F.J.F. Uma Análise Dialética da Formação de Professores na Educação do Campo. In: *Escola da Terra Ceará: Conhecimentos Formativos para a Práxis Docente do/no Campo*. Assis, SP: Triunfal, 2016. p. 195-213.

BRASIL/Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9394/96*. Brasília, DF: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Programas e Ações*. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes> Acesso em 27 de março de 2022.

DOCUMENTO – II Conferência Nacional por uma Educação do Campo Inter-Ação. In: *Revista da Faculdade de Educação da UFG*, nº 29. Goiânia, GO: UFG, jul./dez. 2004, p. 283-293. Versão eletrônica do documento disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1418/1432>. Acesso em 1º de outubro de 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação Básica do Campo: Memórias*. Brasília, DF: UnB, 1999. v. 1.

MATOS, Kelma Socorro; VIEIRA Sofia Lerche. *Pesquisa Educacional: o Prazer de Conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. O Campo da Educação do Campo. In: *Por uma Educação do Campo*, v. 1, p. 53-90, 2004.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho e Educação: Liberdade, Autonomia, Emancipação: Princípios/Fins da Formação Humana*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, Marilsa Miranda. *De Imperialismo e Educação do Campo*. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2014. (Temas em Educação Escolar, 19)

ZIENTARSKI Clarice; BRAGANÇA Sabrina de. A Organização Curricular e Pedagógica das Escolas Multisseriadas do Campo. In: *Escola da Terra Ceará: Conhecimentos Formativos para a Práxis Docente do/no Campo*. Assis, SP: Triunfal, 2016. p. 127-150.

INTEGRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O PAPEL DO PROFESSOR DIRETOR DE TURMA NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA GLOBAL E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Suiane Costa Alves

Raniele Sampaio Nogueira

Victor Júlio Salviano de Carvalho

Introdução

As reflexões em torno do processo de Integralização do Currículo têm sido pauta frequente no meio acadêmico e secretarias de educação. Diante da sua natureza dinâmica e multidimensional, pensar em um currículo que promova a cidadania global, interculturalidade e o desenvolvimento de projetos interinstitucionais nos permite vislumbrar uma educação para todos (LEASK, 2015). Eis que tais reflexões dialogam com a perspectiva da nova educação básica brasileira que tem por missão preparar os jovens para uma vida social e produtiva, mediante a construção de valores éticos e morais que potencializam sua atuação no meio social (BRASIL, 2018).

Referenciados em autores como Beneitone (2019), Brasil (2018), Leask (2015), Lima e Alves (2022) e Morosini (2018), este trabalho tem por objetivo promover o diálogo sobre o atual cenário da educação básica brasileira e o papel do Professor Diretor de Turma (PDT) na perspectiva da Integralização e Internacionalização do Currículo na promoção da cidadania global e interculturalidade.

Nestes termos, esta pesquisa encontra-se dividida em Integralização do Currículo e o Projeto Professor Diretor de Turma: trabalhando as áreas do conhecimento,

abordando os preceitos do trabalho do professor diretor de turma, bem como a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento pleno do estudante.

Na sequência, em BNCC e o Processo de Internacionalização: dialogando sobre a cidadania global e interculturalidade, promove-se reflexões sobre o processo de Internacionalização do Currículo enquanto conhecimento internacional e intercultural, desenvolvendo competências e habilidades, buscando preparar os estudantes para realizar-se profissional, social e emocionalmente, seguido das considerações finais nos possibilitando destacar a integralização do conhecimento enquanto construção coletiva.

Integralização do currículo e o projeto professor diretor de turma: trabalhando as áreas do conhecimento

As temáticas que constituem o plano promotor da aprendizagem estão sendo construídas a partir das teorias que envolvem a psicologia educativa e as competências socioemocionais para o século XXI. Nós, educadores, somos desafiados a despertar nos estudantes o interesse pelo aprendizado a partir dos componentes curriculares, atendendo aos seus anseios, promovendo espaços de aplicação ao que se ensina na escola, caracterizando-se com um processo dialógico que auxilia no seu desenvolvimento (FREIRE, 2007).

Nessa construção, o Professor Diretor de Turma (PDT) realiza o trabalho de acompanhamento através das cinco macrocompetências socioemocionais que delineiam o caminho do desenvolvimento pleno, preparando-os para fazer escolhas frente a comportamentos de se relacionar consigo e com os outros (SALES et. al., 2021), observados

na sequência: (1) Autogestão, que tem por objetivo promover as reflexões sobre o domínio das próprias habilidades, sejam estas cognitivas, sociais e emocionais; (2) Abertura ao novo, que se pauta no despertar da curiosidade, promovendo mudanças no comportamento em busca de novos conhecimentos; (3) Amabilidade cujo objetivo consiste na consolidação de uma relação mais amorosa consigo e com o outro; (4) Resiliência Emocional, que busca promover em uma forma diferenciada de olhar para os desafios presentes no cotidiano, voltando-se para a busca de soluções; (5) Engajamento com o outro, que consiste em uma interrelação no processo de ensino-aprendizagem, impactando positivamente a vida e a construção de relações mais amorosas e saudáveis, desenvolvendo habilidades intra e interpessoais.

No Ceará, o Projeto Professor Diretor de Turma prevalece com a terminologia PPDT, conforme Portaria nº. 1451/2017-SEDUC/GAB, que dispõe sobre a lotação do PDT nas séries finais da educação básica desta unidade federativa, ministrando aulas das disciplinas da base comum e itinerários formativos concomitante ao acompanhamento através das aulas de cidadania e do atendimento aos alunos e suas famílias. O suporte utilizado pelo estado é o Instituto Ayrton Senna, que apresenta a relação entre as macrocompetências e as competências gerais da BNCC, contribuindo para o planejamento de práticas pedagógicas que visem a formação de habilidades, atitudes e valores (INSTITUTO AYRTON SENNA, on-line, s.d.). Ressalta-se que a implantação do PPDT nas escolas públicas estaduais do Ceará ocorreu a partir de 2008, ampliando-se ao longo dos anos por toda a rede de ensino (CEARÁ, 2017).

Em 2021, as secretarias municipais de educação aderiram ao projeto, recebendo o nome de Programa In-

teliGENTES, visando atender os estudantes do ensino fundamental em suas necessidades cognitivas e socioemocionais, diminuindo a evasão, abandono e vulnerabilidade social nos 184 municípios do Ceará (INSTITUTO ALIANÇA, on-line, s.d.). De fato, o estreitamento da relação entre a escola e a família por intermédio do PDT resgata o estudante em potencial de evasão escolar e contribui para aumentar a motivação deste por permanecer na escola.

O Diretor de Turma (DT) é o profissional que cria o ambiente para que os alunos possam partilhar as suas experiências, preocupações, fobias, permitindo-lhes exprimirem-se de modo aberto e objetivo, sendo um verdadeiro amigo, conselheiro e tutor que se empenha no sucesso dos estudantes. (TAVARES, apud SALES et. Al, 2021, p. 227)

Em diálogo com as áreas do conhecimento, o trabalho do PDT passa a ter um caráter de efetividade diante da exequibilidade da ação pedagógica. Entre as áreas do conhecimento (BRASIL, 2018), cita-se: 1) Linguagens, que incorporam os componentes curriculares de artes, educação física, língua inglesa e portuguesa cujo objetivo se centra na compreensão das linguagens e práticas culturais, bem como o respeito à diversidade, promovendo cooperação e protagonismo; 2) Matemática, que incorpora subcomponentes como álgebra e geometria, possibilitando interpretar situações do cotidiano, compreender a linguagem matemática e sua aplicabilidade, construir modelos, hipóteses, representações algébricas, estatística e geométricas; 3) Ciências da Natureza, que incorporam a biologia, física e química, bem como a geologia e a astronomia, cujo objetivo consiste em entender os fenômenos naturais e tecnológicos, envolvendo a trans-

formação da matéria e energia, interpretações dinâmicas, geológicas e cosmológicas relacionadas a evolução da vida e do universo, se posicionando de forma ética diante das decisões que afetam a vida em sociedade, empregar a linguagem científica e levantamento de hipótese no desenvolvimento científico; 4) Ciências Humanas, que incorporam a geografia, história, filosofia e sociologia, cujo objetivo consiste em compreender e posicionar-se diante dos processos econômicos, políticos, ambientais, científicos, considerando as relações de poder, o papel do Estado-Nação na garantia dos direitos da sociedade, promovendo a consciência ética, entendendo o seu papel na construção e transformação da sociedade.

Para Seffner (2016), o educador é o profissional cujo destino se perfaz no trabalho de excelência e, entre as obrigações inerentes à práxis pedagógica, está a ressignificação dos conteúdos ministrados, bem como a inclusão de todos os estudantes a fim de atender às suas necessidades. Nesse diálogo, trabalhar o currículo na perspectiva da integralização promove a consolidação do trabalho, auxiliando os estudantes a desenvolverem uma compreensão da natureza global em seus aspectos científicos, criativo, sociocultural, político e econômico, preparando-os para atuarem enquanto cidadãos globais, atendendo as necessidades sociais, promovendo a inclusão dentro da pluralidade.

Nessa direção, a aula de Formação para a Cidadania é o componente curricular que aborda temas que extrapolam as tradicionais áreas do conhecimento, alinhado ao desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção da cidadania global. Além disso, o uso das competências socioemocionais constituiu ferramenta valiosíssima durante o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia da COVID-19, estimulando a superação das

dificuldades momentâneas através do atendimento individualizado de cada estudante, desenvolvendo uma visão empática, promovendo a identificação professor-aluno.

BNCC e o processo de internacionalização: dialogando sobre a cidadania global e interculturalidade

O conceito de Educação Integral, com o qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está comprometida, refere-se à construção de processos educativos que promovam a aprendizagem a partir das necessidades dos estudantes em face dos desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018). Assim, o currículo é trabalhado em diálogo com as disciplinas da base comum e eletivas com o objetivo de diversificar e atender as necessidades educacionais previstas pela BNCC. Constitui uma estratégia educacional, disponibilizando ao estudante conteúdos com caráter interdisciplinar, auxiliando no processo de contextualização dos conteúdos programáticos, melhorando seu desempenho escolar.

Sendo a BNCC um documento de caráter normativo na promoção de aprendizagens essenciais, percebe-se que os currículos se identificam entre si na comunhão de princípios e valores que orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), promovendo o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano, contextualização e organização interdisciplinar dos componentes curriculares, promovendo metodologias colaborativas de aprendizagem (LIMA e ALVES, 2022).

Nessa perspectiva, Morosini (2018) afirma que toda disciplina deve ser desenvolvida integrando temáticas

internacionais, motivando nos estudantes reflexões, possibilitando o desenvolvimento de competências para atuação na realidade contemporânea. Diante do cenário da modernização e flexibilização do currículo, este processo possibilita o compromisso com a educação integral, propõe a superação da fragmentação disciplinar, o estímulo à aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida.

Discutir sobre o processo de Internacionalização do Currículo nos convida, invariavelmente, ao aprofundamento teórico dos conceitos de cidadania global e interculturalidade que será o objeto de discussão deste tópico. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a cidadania global abrange o desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais, garantindo os direitos humanos em toda a sua amplitude, promovendo educação de qualidade (UNESCO, 2016).

O desenvolvimento da cidadania global no âmbito local, regional e global, contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, atendendo às necessidades e demandas globais, sendo considerado plano estratégico, articulando saberes e práticas com orientação interdisciplinar.

Diante da crescente demanda da educação, em todos os níveis, é assegurado a gratuidade e inclusão com qualidade, promovendo formação para a excelência (BENETONE, 2019). Assim, aspectos como “Cidadania Global” ou “Competência Global” estão sendo solicitados no mundo do trabalho. Ainda segundo o referido autor (2019), a interculturalidade consiste no desenvolvimento e no compromisso social a partir de uma incorporação de práticas socioeducativas, no planejamento estratégico, na incorporação de

uma capacidade fundamental como é a investigação avaliativa a partir de uma perspectiva comparada. Sobre a interculturalidade, o Grupo Promotor de Interculturalidade afirma que:

Podemos introducir de forma generalizada os valores, ferramentas e conhecimentos que formam parte do respeito a paz, direitos humanos e a democracia porque a educação é um importante meio para eliminar a suspeita, a ignorância, os estereótipos, ao mesmo tempo, promover os ideais de paz, tolerância e não violência, a apreciação mútua entre os indivíduo, grupos e nações. (GARCÍA, 2000, p. 18)¹

De acordo com Leask (2015), o estudo da interculturalidade foi empreendido, por muitos anos, no campo das pesquisas linguísticas, culturais e nos estudos em comunicação. Ainda conforme a autora (2015), a competência intercultural é uma construção complexa, pois envolve a inclusão de habilidades, conhecimento e atitudes ligadas ao referido processo.

Por tanto, é particularmente importante a exploração pedagógica no sentido de dar assistência aos estudantes no desenvolvimento da competência da interculturalidade, onde as práticas pedagógicas envolvem o contexto específico da disciplina, bem como assume um papel de expansão intercultural. A dinâmica desse processo envolve o desenvolvimento de atitudes através do trabalho de grupo,

¹ Tradução nossa. No original: “Podremos introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman parte del respeto a la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes del enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones.”

transformando atitudes e promovendo uma efetiva comunicação entre as diferentes culturas e contextos.

Em diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018), entre as competências gerais que devem permear a educação básica que nutrem uma relação direta com o trabalho do PDT, temos: 1) Compreender e explicar a realidade social, colaborando com a promoção da solidariedade e da justiça social; 2) Valorizar a produção cultural e artística em toda a sua diversidade; 3) Empregar linguagem verbal, escrita e digital para se expressar e comunicar; 4) Utilizar as tecnologias para a comunicação participativa e crítica; 5) Compreender as relações sociais e do mundo do trabalho; 6) Conhecer-se e cuidar-se física e emocionalmente; 7) Promover diálogos e vínculos afetivos, com respeito e reciprocidade; 8) Agir com responsabilidade e autonomia, pautado em princípios éticos e democráticos, nas decisões individuais e coletivas.

Nesse sentido, as considerações acerca da Internacionalização do Currículo nos conduz a muitas ponderações, impactando a forma com as disciplinas são lecionadas, nos remetendo a importância da conectividade entre teoria e prática entre as diferentes disciplinas e contextos institucionais. Entre as verdades sobre o processo de internacionalização, observa-se que esta não é “um fim em si mesma”, mas dialoga com o contexto local, incidindo sobre este, sendo um processo customizado, quer dizer, adaptado ao contexto educacional (ALVES, et. al., 2021).

Possibilitar o alinhamento disciplinar ao interdisciplinar na perspectiva da cidadania global e da interculturalidade conduz a promoção da internacionalização dentro do processo de integralização curricular, pois esta envolve aspectos cognitivos e socioemocionais na promoção de competências e habilidades inerentes ao processo

formativo, assumindo um papel cada vez mais destacado, compreendendo seu entorno e atuando como agente transformador da sociedade (LEASK, 2015).

Diante de uma sociedade eminentemente global, trabalhar as práticas pedagógicas a partir de um currículo internacionalizado caracteriza-se pela inovação, despertando no estudante a curiosidade, promovendo uma aprendizagem mais significativa (ALVES, et. al., 2015). Define-se assim o papel do PDT na promoção de aprendizagens que conduzam o estudante a cidadania global e interculturalidade, a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais a partir de componentes curriculares diversificados, pautados na inclusão social e na garantia de direitos.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, as considerações acerca da importância da Integralização e Internacionalização do Currículo visam tornar a práxis pedagogicamente mais alinhada com a realidade dos educandos, possibilitando que os estudantes sejam atendidos em suas necessidades específicas. Nesse contexto, a atuação do PDT possibilita um melhor acompanhamento do estudante, uma vez que o trabalho do educador junto a família passa a promover o desenvolvimento pleno do estudante. Assim, a educação para a promoção da interculturalidade e cidadania global é vista como o instrumento de empoderamento das populações, constituindo o princípio que orienta o modelo educativo atualmente vigente.

Por isso, o trabalho e a abordagem do Professor Diretor de Turma, compondo a tríade família-aluno-escola passa a apresentar novas perspectivas ao educando, a

partir da aplicação da Internacionalização do Currículo, indicando as oportunidades e os valores culturais que serão contemplados no decorrer da sua formação escolar. Finalmente, a inserção das macrocompetências socioemocionais, propostas como suporte para a caminhada de escolarização do aluno, manifestam-se também como estruturas fundamentais para a relação consigo e com o outro. Gerindo, pois, os comportamentos individuais, de modo consistente, transitando por pensamento, sentimentos e comportamentos desses estudantes.

Referências

ALVES, Suiane Costa.; ROSA, Carolina Schenatto; SIMÕES NETO, José de. Caldas. Internacionalização da Educação Superior: um Convite à Leitura de Jane Knight. In: *Revista Educação*, v. 2. Porto Alegre-RS: Unisinos 5, 2021. p. 1-7.

ALVES, Suiane Costa.; REIS, Esilene. CAVALCANTE, Dafne Alexandre; SILVA, Maria Goretti de Vasconcelos. Mapas Conceituais como Ferramenta Facilitadora da Aprendizagem do Ensino de Química Orgânica. In: *Revista Conexões*, Fortaleza: IFCE, 2015. p. 98-104.

BENEITONE, Pablo. *Internacionalización del Currículo: Estudio de Casos en Universidades Argentinas*. Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/ Sede Académica Argentina, 2019.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC, 2018.

CEARÁ/Secretaria da Educação Básica. *Portaria nº 1451/2017 - SEDUC/GAB: Estabelece as Normas para a Lo-*

tação de Professores nas Escolas Públicas Estaduais para o Ano de 2018 e dá Outras Providências. Fortaleza: SEDUC, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCÍA, José Antonio Rubio. *Cuidamundeando, por una Ciudadanía Intercultural y Global*. Madri: ACSUR, 2000. Versão eletrônica do texto disponível em: <http://nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/LD_2_ciudamundeando.pdf>. Acesso em 20 de março de 2022.

INSTITUTO ALIANÇA. *Programa InteliGENTES*. On-line, s.d. Disponível em: <<http://www.institutoalianca.org.br/projeto.html?id=41>>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Projeto Professor Diretor de Turma*. On-line, s.d. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em 21 de janeiro de 2022.

LEASK, Betty. *Internationalizing the Curriculum*. Londres: Routledge, 2015.

LIMA, Isaias Batista.; ALVES, Suiane Costa. *Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: da Explicitação de Conceitos nos PCNs e DCNEM à Prática Pedagógica no Ensino Médio*. Fortaleza: EdUECE, 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do Currículo: Produção em Organismos Multilaterais. In: *Revista Roteiro*, v. 43, n° 1, jan-abr. 2018, p. 115-131.

SALES, Elaine Cristina do Nascimento Sousa; FORTE, Ana Cristina.; MATOS, Maria Lucia Vieira Coelho de; SALES, Marcio Jerlison da Silva. A Importância do Trabalho do

Professor Diretor de Turma em Tempo de Ensino Remoto – CREDE 1. In: SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite de. (Org.). *Book: Educação do Ceará em Tempos de Pandemia – Docências: Novas Formas de Ensinar e Aprender*. Fortaleza: SEDUC, 2021. p. 226-237.

SEFFNER, Fernando. Escola Pública e o Professor como Adulto de Referência: Indispensáveis em qualquer Projeto de Nação. In: *Revista Educação*, v. 20, nº 1. Porto Alegre-RS: Unisinos, 2016, p. 48-57.

UNESCO. *Repensar a Educação: Rumo a um Bem Comum Mundial?*. Brasília-DF: UNESCO, 2016.

INTEGRANDO EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL A PARTIR DO ESTUDO DO MACIÇO DE URUBURETAMA-CE

Suiane Costa Alves
Eduardo Viana Freires

Introdução

Vivemos em tempos de uma autêntica emergência planetária devido ao crescente processo de degradação ambiental que tem colocado em risco a sobrevivência humana e a manutenção da biodiversidade. Neste sentido, é tarefa dos educadores e pesquisadores de todo o mundo motivar o desenvolvimento de pesquisas que promovam a conservação ambiental, incentivando reflexões acerca de nossas atitudes de forma a encorajar o desenvolvimento de ações sustentáveis que incidam em atitudes ecologicamente corretas.

Entre as ferramentas de grande visibilidade e alcance, cita-se a Educação Ambiental (EA), temática contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabendo aos sistemas de ensino e unidades escolares, de acordo com as suas especificidades, tratá-la de forma contextualizada e interdisciplinar (BRASIL, 2018). Assim, trabalhar a EA a partir de situações do cotidiano nos permite vislumbrar uma educação para todos na promoção da cidadania global.

Nesse processo de construção, faz-se necessário estar aberto para (re)significar conceitos, (re)estruturar ideias que possam atuar no campo educacional e exercer de fato a sua missão: promover a sustentabilidade ambiental e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A questão de pesquisa relaciona-se à importância do Município de Uruburetama para a conservação da biodiversidade do Ceará. Assim, este trabalho apresenta a proposta pedagógica de uma Disciplina Eletiva em Ciências da Natureza, integrando educação a distância e sustentabilidade ambiental, sugerindo o uso de trilhas ecológicas, práticas laboratoriais sustentáveis aliada ao uso sistematizado do Laboratório Educacional de Ciências (LEC)¹, bem como o incentivo a elaboração de um plano de manejo a fim de potencializar o aprendizado científico dos estudantes.

Educação ambiental e interdisciplinaridade: do conceito à práxis pedagógica

Historicamente, o conceito de meio ambiente sempre esteve atrelado ao desenvolvimento humano, consolidando-se a partir da inter-relação com o espaço natural, promovendo inventividade e produção de conhecimentos (MENDONÇA, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento do raciocínio e a necessidade de sobrevivência permearam as ações a fim de desbravar e compreender a natureza, desempenhando papel fundamental na vivência do ser humano, manifestando-se através dos fenômenos naturais, onde este processo de interação e descobrimento do espaço geográfico inicia com o *Homo habilis* há cerca de 2 milhões de anos (BOFF, 2012).

Nesse diálogo, Mendonça (2012, p. 107) é enfática ao afirmar que “[...] no processo individual de desenvolvimento, cada um sente o mundo como os primeiros *Homo*

¹ LEC é como são chamados os laboratórios de ciências na rede pública de ensino do Estado do Ceará. Esse ambiente de aprendizagem está presente na maioria das escolas estaduais de ensino médio, contendo equipamentos de biologia, física, matemática e química para o desenvolvimento de atividades experimentais.

sapiens sobre a Terra, pois o mundo cresce e amadurece quando amadurecemos”. Olhar generosamente para o espaço natural nos conduz, invariavelmente, para o entendimento da natureza e suas transformações.

Com a revolução industrial, torna-se evidente a amplificação do processo de agressão ao espaço natural (MENDONÇA, 2012), surgindo a necessidade de aprofundamento das discussões ambientais, emergindo conceitos como sustentabilidade.

A preocupação dos cidadãos pela escassez crescente dos recursos naturais e energéticos, assim como a degradação que tem realizado o ser humano em seu meio ambiente através de suas atuações, muitas vezes irracionais, têm criado no mundo inteiro a imprescindível necessidade de um melhor conhecimento de seu habitat natural dentro do qual se desenvolve (ROMERO, 2006, p. 2)²

O alerta ambiental de Rachel Carson, criação do Clube de Roma, Conferência de Estocolmo, Rio-92, Rio+20, entre outras mobilizações surgem diante do imperativo de se pensar coletivamente a preservação dos recursos naturais.

Desse modo, fica referenciada a abordagem da EA através do trabalho contextualizado e interdisciplinar entre os conteúdos programáticos, comprometida com a formação cidadã em todos os níveis de ensino, promovendo reflexões em torno da compreensão e superação da crise ambiental (BRASIL, 2018).

² Tradução nossa. O trecho no original “La preocupación de los ciudadanos por la escasez creciente de los recursos naturales y energéticos, así como las degradaciones que ha realizado el ser humano en su medio ambiente a través de sus actuaciones, muchas veces irracionales y contra natura, han planteado en el mundo entero la imprescindible necesidad de un mejor conocimiento de su hábitat natural dentro del cual se desenvuelve.”

Conforme Fazenda (2007), a interdisciplinaridade constitui ferramenta valiosíssima no enfrentamento de situações-problemas de caráter global, muitas vezes limitados pelos saberes disciplinares. Nesse sentido, a materialidade da interdisciplinaridade permite a contextualização de situações cotidianas que se apresentam na sociedade, problematizando questões a nível local e global, dialogando com o processo de Internacionalização do Currículo, conferindo ao estudante a formação para o exercício da cidadania global e interculturalidade. Conforme Leask (2015, p. 20 – tradução nossa)³, o companheirismo é um grande facilitador do processo de Internacionalização do Currículo na equipe de professores de diversas disciplinas.

Eis que se configura o papel das Ciências nessa construção que imbrica ações da vivência diária, onde esta é capaz de auxiliar o estudante a aperfeiçoar os seus conhecimentos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, o entendimento de conceitos e procedimentos metodológicos associados a atitudes e valores (BRASIL, 2018). Nesse contexto, as discussões acerca da EA torna-se uma necessidade, pois o seu impacto se perfaz em múltiplos aspectos do processo de internacionalização, com o incentivo à pesquisa em Ciências, promovendo o desenvolvimento tecnológico.

A área de Ciências da Natureza disposta na BNCC propõe a organização temática do componente curricular de biologia, física e química incorporando conceitos e práticas a serem trabalhadas de forma interdisciplinar, alinhada à Geologia e Astronomia. Entre as unidades temáticas prescritas pelo componente curricular da referida área temos a unidade Matéria e Energia que reúne os campos disciplinares e conceituais no que se refe-

³ In the Fellowship, as a facilitator of the process of internationalization of the curriculum in teaching teams from different disciplines. (LEASK, 2015, p. 20)

re às propriedades da matéria, processo de geração e utilização de energia, bem como as matrizes energéticas. A unidade Terra e Universo está mais interligada à constituição biológica e cosmológica, processos climáticos e sustentabilidade ambiental. A unidade Científico-Tecnológico está arrimada ao enfrentamento dos problemas, bem como ao emprego da linguagem científica (ALVES, 2021, p. 7 e 8).

Para auxiliar no processo de expansão e consolidação da EA, a educação brasileira conta com os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, descritos na sequência: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1999 e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Destaca-se também em EA a Lei nº 9795/1999, disposta no Parecer CNE/CP nº 14/2012 e na Resolução CNE/CP nº 2/2012. Ressalta-se que na BNCC, a temática da EA é contemplada em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-la de forma contextualizada. Nesse sentido, as aulas de campo, bem como as aulas experimentais, surgem como ferramenta pedagógica capaz de auxiliar o educador a contextualizar o conteúdo e possibilitar, através da prática, a aplicação da teoria.

Maciço de Uruburetama: biodiversidade, geomorfologia e a identificação das principais intervenções antrópicas

O Maciço de Uruburetama (Figura 1) é um exemplo de espaço marcado por forte intervenção antrópica. Posicionado a aproximadamente 100 km a oeste de Fortaleza, con-

siste num maciço montanhoso de formato circular, sendo um pouco alongado na direção E-W” (BRANDÃO; FREITAS (2014) apud FREIRES (2020, p. 66)). O elevado grau de alteração da paisagem e de degradação ambiental observado no Maciço de Uruburetama sugere uma ausência de qualquer planejamento que oriente as atividades humanas.

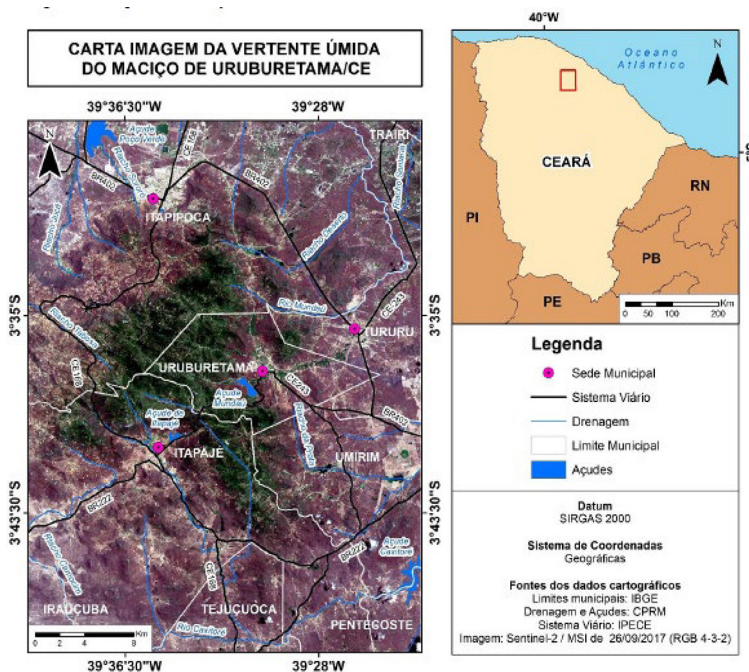
O Maciço de Uruburetama está localizado dentro dos limites administrativos de oito municípios (Irauçuba, Itapajé, Itapipoca, Miraíma Tejuçuoca, Tururu, Umirim e Uruburetama), que, conforme IBGE (2018), apresentam em sua totalidade uma população estimada para 2018 em 336.462 habitantes. Esse fato não só remete à pressão exercida sobre a área como também reflete a dificuldade de implementar um planejamento ambiental no Maciço (FREIRES, 2020, p. 177).

Ainda de acordo com Freires (2020, p. 200), apoiada sobretudo nas atividades do setor primário, a população local tem contribuído para um contexto de degradação dos solos que pode se tornar irreversível. Em decorrência de tais intervenções, sobretudo a partir das atividades agrícolas e aberturas de estradas, podem ser observados graves problemas de erosão e movimentos de massa na área. Refletir sobre o nível de degradação ambiental e a importância da EA para reverter esta situação faz-se fundamental, pois motiva a conservação do Maciço de Uruburetama como patrimônio nacional.

O patrimônio geológico é um conjunto de recursos naturais não renováveis que, tendo um valor científico, cultural, pedagógico e turístico, permite conhecer, estudar e interpretar a história geológica da Terra, bem como os processos que a modelaram e continuam modelando (Brilha (2005) apud Cordeiro *et. al.* (2014, p. 7).

Conhecer as características climáticas e geomorfológicas possibilita a ampliação do processo de conservação em sua região de abrangência, contribuindo para um quadro de proteção ambiental da biodiversidade. Através do diagnóstico de vulnerabilidade do maciço, vislumbra-se a EA através da promoção de ações sustentáveis no intuito de minimizar os impactos ambientais na área de estudo em questão. Neste sentido, a proposta pedagógica que segue tem como objetivo fomentar, através de uma disciplina eletiva, o uso sustentável do Maciço de Uruburetama.

Figura 1 - Mapa de localização da área de estudo



Fonte: FREIRES (2020)

Disciplina eletiva em ciências da natureza: aprofundamento teórico e aplicações práticas

Conforme o Instituto de Corresponsabilidade da Educação – ICE (2015), as eletivas são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, com o objetivo de diversificar e atender as necessidades educacionais previstas pelas bases curriculares de ensino. Constituem uma estratégia educacional, disponibilizando ao educando conteúdos com caráter interdisciplinar, auxiliando no processo de contextualização desses conteúdos e melhorando seu desempenho escolar, bem como auxiliando no seu projeto de vida.

O compromisso com a educação integral propõe a superação da fragmentação disciplinar, o estímulo à aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. O conceito de Educação Integral, com o qual a BNCC está comprometida, refere-se à construção de processos educativos que promovam a aprendizagem a partir das necessidades dos estudantes em face dos desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018).

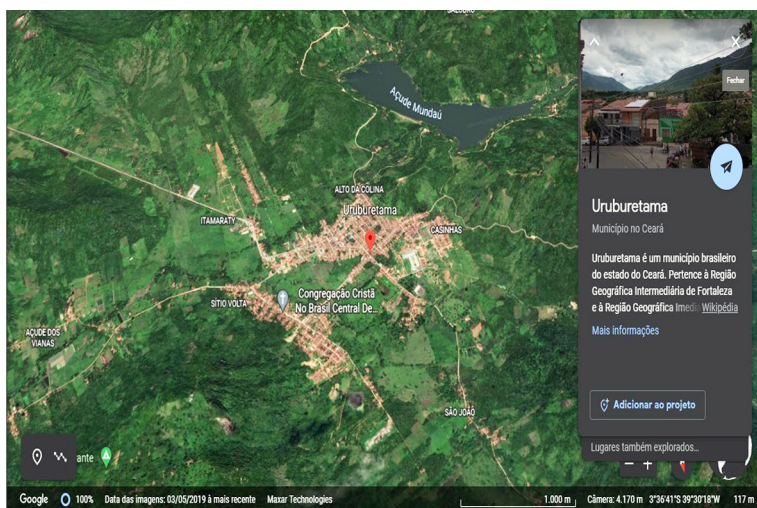
Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as disciplinas eletivas devem estar estruturadas de forma a contemplar a construção do projeto de vida por parte do educando, através de estudos orientados e práticas experimentais. Essa ação visa promover o fortalecimento do protagonismo estudantil, exercício da cidadania global, preparação para o mundo do trabalho, bem como o fortalecimento da formação acadêmica, a fim de garantir a continuidade de estudos.

A proposta da *Disciplina Eletiva em Ciências da Natureza: integrando educação a distância e sustentabilidade*

de ambiental a partir do estudo do Maciço de Uruburetama - Ceará/Brasil promove a integração de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a construção de valores que conduzam o estudante ao exercício pleno da cidadania. O uso de trilha ecológicas, prática experimental e a elaboração do plano de manejo constituem ferramentas pedagógicas que incentivam a criatividade, a pesquisa e a troca de informações, estimulando o desenvolvimento do sentimento investigativo e da curiosidade

Compreende a ementa da disciplina eletiva proposta, assuntos como: química geral, bioquímica e práticas experimentais, produção de mapas geográficos e cartografia, estudo de impactos ambientais, geomorfologia, biodiversidade, elaboração do plano de manejo e trilhas ecológicas presenciais e virtuais (*Google Earth*) (Figura 2).

Figura 2 – Imagem do Maciço de Uruburetama com as possibilidades de trilha virtual (*Google Earth*)



Fonte: *Google Earth* (2022)

A identificação das alterações no espaço geográfico do maciço pode ser realizada a partir de imagens Landsat-5 e do Sistema de Informação Geográfica (SIG) como, por exemplo, SPRING e TERRAVIEW, pelo qual é possível produzir mapas geográficos com a identificação das possíveis degradações (FREIRES, 2020).

A terminação Sistema de Informação Geográfica (SIG) usualmente aplica-se a sistemas informáticos orientados para a gestão de dados espaciais que constituem a ferramenta informática mais adequada e estendida para a investigação e o trabalho profissional em Ciências da Terra e Ambientais. Trata-se de ferramentas complexas, reflexo da complexidade do objeto de estudo desta ciência, fruto da evolução e fusão de programas [...]. Esta complexidade tem levado ao nascimento, a partir do trabalho com SIG, de uma nova disciplina científica, todavia bastante discutida, conhecida como Ciência da Informação Geográfica (SARRÍA, 2006, p. 5)⁴.

Também:

As imagens orbitais, obtidas a partir do sensoramento remoto, quando integradas aos sistemas computacionais, conhecidos como Sistemas de Informações Geográficas (SIGs), apresentam sua dimensão de análise ampliada a partir das diversas

⁴ Tradução nossa. No original: “El término Sistema de Información Geográfica (SIG)l suele aplicarse a sistemas informáticos orientados a la gestión de datos espaciales que constituyen la herramienta informática más adecuada y extendida para la investigación y el trabajo profesional en Ciencias de la Tierra y Ambientales. Se trata de herramientas complejas, reflejo de la complejidad del objeto de estudio de estas ciencias, fruto de la evolución y fusión de programas [...]. Esta complejidad ha llevado al nacimiento, a partir del trabajo con SIG, de una nueva disciplina científica, todavía bastante discutida, conocida como Ciencia de la Información Geográfica.”

ferramentas disponíveis nestes ambientes computacionais. Os SIGs permitem ao analista operar sobre imagens de satélites, no levantamento de informações, possibilitando manipulações que garantem ganho de conhecimento (FREIRES (2020) apud ALVES (2022, p. 136)⁵.

Ressalta-se que, “o conjunto de ciências envolvida na produção de mapas (Geodésia, Cartografia, Geografia, Geologia, Ecologia, etc.) tem desenvolvido um amplo conjunto de técnicas para mapear os atos da superfície terrestre” (SARRÍA, 2006, p. 23)⁶. Nesse contexto, “o sensoriamento remoto dos recursos naturais se baseia em um sistema de aquisição de dados a distância sobre a biosfera, que está embasado nas propriedades da radiação eletromagnética e em sua interação com os materiais na superfície terrestre.” (ROMERO, 2006, p. 5) ⁷

A partir da Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau (2008), observa-se o alinhamento entre os conteúdos do ensino e os métodos educacionais, abordando a didática como campo de investigação cujo objeto é a comunicação dos conhecimentos. Nesse sentido, trabalhar a EA a partir de diferentes metodologias nos permite

⁵ Tradução nossa. No original: “Las imágenes orbitales, obtenidas a partir del teledetección, cuando integrada a sistemas computacionales, conocidos como Sistemas de Información Geográficas (SIGs) presenta su dimensión de análisis amplia a partir de las diversas herramientas disponibles en ese ambiente computacional. Lo SIG permite al analista operar con imágenes del satélite, en la recopilación de la información, permitiendo manipulaciones que garantizan el ganho del conocimiento.”

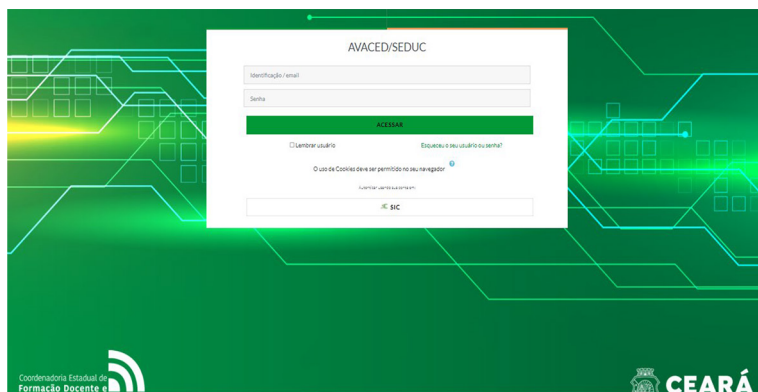
⁶ Tradução nossa. No original: “El conjunto de ciencias involucradas en la producción de mapas (Geodesia, Cartografía, Geografía, Geología, Ecología, etc.) han desarrollado un amplio conjunto de técnicas para cartografiar los hechos de la superficie terrestre.”

⁷ Tradução nossa. No original: “La Teledetección de recursos naturales se basa en un sistema de adquisición de datos a la distancia sobre la biosfera, que está basado en las propiedades de la radiación electromagnética y en su interacción con los materiales de la superficie terrestre.”

vislumbrar a promoção da educação integral. A aplicação da TSD em relação à disciplina eletiva proposta neste trabalho poderá ser feita por meio da transposição didática dos conteúdos para o ambiente virtual (AVA) e das experimentações, a partir da elaboração das atividades teóricas e práticas laboratoriais.

Entre as plataformas virtuais de longo alcance, cita-se o ambiente virtual de aprendizagem ligado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) e ao Centro de Educação a Distância (CODED/CED), o AVACED⁸ é um ambiente moodle, que tem por missão promover cursos de extensão para professores e estudantes da rede pública da educação básica, com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem. Abaixo, é possível visualizar a página de acesso à Plataforma Moodle AVACED (Figura 3), onde será feito o acompanhamento virtual. O tempo pedagógico para o desenvolvimento da disciplina eletiva é de 100h/aula.

Figura 3 – Tela de Login do Software do AVACED



Fonte: AVACED/Seduc. Website institucional, 2022

⁸ AVACED é o Ambiente Virtual de Aprendizagem da CODED/CED, sendo uma poderosa plataforma baseada em Moodle para gerenciar todos os cursos a distância ofertados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A prática docente constitui uma ação complexa, tendo em vista a formação do estudante a partir de um currículo diversificado, fomentando atitudes educativas fundamentais para ampliar as inúmeras possibilidades de interação. Fazer uso dos AVAs no processo de formação, vislumbra-se o aprofundamento de reflexões, como a necessidade do diálogo interdisciplinar e a utilização de metodologias a partir da necessidade dos estudantes.

Portanto, os desafios da educação se dão na tentativa de desenvolver competências e habilidades que permitam uma maior interação educadores-educandos e educandos-cotidiano, o que pode ser garantida por meio da transposição didática do conhecimento, permitindo também o diálogo interdisciplinar com vistas à sustentabilidade ambiental.

Considerações finais

O processo de formação dos estudantes a partir de um currículo diversificado constitui ferramenta valiosíssima, uma vez que permite o constante diálogo entre teoria e prática. Vivemos tempos nos quais todos os dias surgem novas pesquisas, produção de novas tecnologias e, dessa forma, observa-se o impacto na área das Ciências, viabilizando a motivação dos estudantes diante de novas estratégias de ensino, contribuindo para que estejam dispostos ao aprendizado.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016), a cidadania global abrange o desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais, garantindo os direitos humanos em toda a sua amplitude. Nesse sentido, a sugestão da Disciplina Eletiva em Ciências da Natureza: integrando edu-

cação a distância e sustentabilidade ambiental a partir do estudo do Maciço de Uruburetama – Ceará/Brasil surge como instrumento capaz de potencializar o aprendizado em EA, oportunizando novas formas de fazer Ciência, contribuindo para a formação cidadã, bem como o fortalecimento do protagonismo estudantil e da autonomia intelectual.

Referências

ALVES, Suiane Costa. Biodiversidad de la Serra de Aratã: Trabajo Interdisciplinario Basado en la Utilización de la Internacionalización del Currículo. In: *Book: Educação para o Século XXI e o Programa Mais PAIC: Percursos Formativos no Âmbito da CREDE*. Fortaleza: CRV, 2022. p. 131-139.

_____. *Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: Proposta Pedagógica de Práticas Laboratoriais no Componente Curricular de Química*. Recife, PE: Even3, 2021.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: O que é, o que não é*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROUSSEAU, Guy. *Introdução ao Estudo das Situações Didáticas: Conteúdos e Métodos de Ensino*. São Paulo: Ática, 2008.

CED. Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância. *AVACED/Seduc*. Website institucional, 2022. Disponível em: <https://avaced.seduc.ce.gov.br/login/index.php>. Acesso em: mai. 2022.

CORDEIRO, Abner Monteiro Nunes; BASTOS, Frederico de Holanda. Potencial Geoturístico do Estado do Ceará, Brasil. In: *Revista de Cultura e Turismo* - CULTUR, ano 8, nº 2, jul. 2014. p. 86-113.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: um Projeto em Parceria*. 6. ed. São Paulo: Loiola, 2007.

FREIRES, Eduardo Viana. *Análise da Vulnerabilidade à Degradação dos Solos da Vertente Úmida do Maciço de Uruburetama/CE*. 280f. Tese (Doutorado em Geologia). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/ Centro de Ciências, 2020.

GOOGLE EARTH. *Maciço de Uruburetama*. Imagem disponível em: <<https://earth.google.com/web/arch/maci%c3%a7o+de+uruburetama/@-3.6210882-39.5081512,116.77758937a,5730.60107435d,35y,0h,45t,Or/data=CoABGlySUAokMHg3YzAOMmU2YjhhOTA1Mm-Q6MHg5ZWm1ZjkyMzUwMjI5M2U0GQdtgyT99w-zAISq2OBkLwUPAKhZtYWNpw6dvIGRIHVydWJlcm-VOYWlhGAIgASImCiQJYrvToPzaDMAReMF7IT81DcA-ZTv5 qp1XFQQAhhApEK-i- Q0AoAg>>. Acesso em 16 de março de 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO - ICE. *Modelo Pedagógico: Metodologia de Êxito da Parte Diversificada do Currículo: Componentes Curriculares - Ensino Médio*. Recife, PE: ICE, 2015.

LEASK, Betty. *Internationalizing the Curriculum*. Londres: Routledge, 2015.

LIMA, Isaias Batista; ALVES, Suiane Costa. *Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: da Explicitação de Conceitos nos PCNs e PCNEM à Prática Pedagógica no Ensino Médio*. Fortaleza: EdUECE, 2016.

MENDONÇA, Rita. *Meio Ambiente e Natureza*. São Paulo: SENAC, 2012.

ROMERO, Francisco Sacristán. La Teledetección Satelital y los Sistemas de Protección Ambiental. In: *Revista Científica de la Sociedad Española de Acuicultura - AquaTIC*, nº 24, 2006, p. 13-41.

SARRÍA, Francisco Alonso. *Sistema de Información Geográfica*. Ucrânia: Universidad de Murcia, 2006. Disponível em: <<https://www.um.es/geograf/sigmur/sigpdf/temario.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2022.

UNESCO. *Repensar a Educação: Rumo a um Bem Comum Mundial?*. Brasília, DF: UNESCO/ABIPTI, 2016.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA BREVE ANÁLISE A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

Suiane Costa Alves
Maria Julieta Abba

Introdução

As reflexões em torno do processo de Internacionalização da Educação Superior (IES) tornaram-se pautas frequentes nos encontros promovidos pelas universidades. Nos últimos cinquenta anos o processo de internacionalização tem estado em constante expansão e de acordo com Knight (2020), a internacionalização apresenta diferentes marcos temporais, envolvendo as dimensões interculturais e a compreensão de mundo em busca da cidadania global, alinhado ao processo de Internacionalização do Currículo (IoC).

Diante da natureza dinâmica e multidimensional do processo de internacionalização, ações como a parceria entre universidades, o desenvolvimento de projetos interinstitucionais, a mobilidade acadêmica, o currículo, entre outras temáticas, passaram a ser objetos de investigação.

Não há dúvida de que a internacionalização amadureceu e sua importância está sendo reconhecida por atores e formuladores de políticas educacionais em outros setores além da educação. Em decorrência disso, a educação superior está sendo vista e usada para finalidades econômicas, socioculturais, de *branding* e políticas que podem complementar ou ameaçar os benefícios acadêmicos que esperamos obter. (KNIGHT, 2020, p. 11)

Em se tratando da IES, termos como Internacional, intercultural e global são empregados como uma tríade inerente ao próprio processo de internacionalização, promovendo a cooperação e a solidariedade entre as nações (LEASK, 2015).

Neste sentido, é preciso estar atento para as evoluções do processo de internacionalização e seus impactos, colocando-se na posição de protagonista em busca de estratégias diante dos desafios emergentes. Assim, observa-se uma necessidade crescente de aprofundamento teórico acerca da evolução da internacionalização e o seu impacto na sociedade contemporânea e, nesse quesito, as comunidades acadêmicas nacionais e internacionais muito tem contribuído para a maturação das reflexões inerentes ao referido processo, bem como o aprofundamento epistemológico, vislumbrando parcerias entre universidades, apoiando pesquisadores e elaboradores de políticas públicas que juntos poderão analisar as verdades e valores inerente a internacionalização (KNIGHT, 2020).

No que diz respeito à IoC, a autora (2020) argumenta que a necessidade de internacionalização é resultado das aprendizagens internacionais e interculturais a partir de um processo de cooperação e intercâmbio que acaba por impactar a forma como os conteúdos são trabalhados dentro das universidades, motivando o desenvolvimento do pensamento criativo, cooperação e gratidão, possibilitando a construção de comunidades locais e globais.

Entre as áreas do conhecimento de grande contribuição acadêmica e social, incidindo na produção de bens e serviços temos a Química. Para Ciscato et. al. (1991), a Química está relacionada às necessidades básicas do ser humano. Ter noções da área em questão instrumentaliza o cidadão a fim de que possa exigir os benefícios da

ampliação dos conhecimentos químicos para a sociedade como o todo, conseguindo posicionar-se diante dos problemas, exercendo efetivamente a cidadania (LIMA e ALVES, 2022, p. 7)

Assim, ao dialogar sobre a IoC de Ciências da Natureza de forma geral e no Curso de Licenciatura em Química de forma específica, um dos desafios consiste no elo entre o conhecimento mais específico da área e a promoção de um currículo internacionalizado, que contemple a mobilidade acadêmica, a interculturalidade e a cidadania Global, promovendo uma educação científica para toda a população. Hudzik (2011) afirma que não é possível alcançar a internacionalização integral sem a IoC, sendo esta definida como um compromisso que se dá através das ações em uma perspectiva nacional e internacional, de investigação e extensão na educação superior.

Ainda nesse mesmo diálogo, Morosini (2018) afirma que toda disciplina deve ser desenvolvida integrando temáticas internacionais que motivem nos estudantes reflexões e possibilitem o desenvolvimento de competências para a atuação na realidade contemporânea. A interdisciplinaridade, desse modo, constitui prática coletiva, expressando-se no diálogo entre as disciplinas, promovendo integração entre currículos (JAPIASSÚ, 1976 apud LIMA e ALVES, 2022), caracterizando-se pela curiosidade e ressignificação dos conhecimentos. Beneitone (2019) faz referência à reformulação do sistema de educação superior:

Em grande parte dos países da América Latina tem se impulsionado revisões ou reformulações de seu sistema de educação superior devido a importância que esta tem dentro da sociedade do conhecimento [...] a fim de consolidar um crescimento com equidade, a melhora da qualidade e a necessidade de

adequar os perfis acadêmicos e profissionais com as novas necessidades de um mundo global. (BENEITONE, 2019, p. 11)¹

Dessa forma, a IoC não busca promover a homogeneização e a ocidentalização do conhecimento, muito pelo contrário, estimula o questionamento dos paradigmas dominantes a fim de melhorar a qualidade de vida da população. Posto isso, a partir da revisão de literatura foi possível identificar as pesquisas em andamento na área de estudo em questão e o seu impacto na construção do conhecimento.

Ressalta-se que, entre os departamentos responsáveis pela promoção da Internacionalização do Currículo na Educação Básica e Superior, está o Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) que atua em consonância com o Plano de Internacionalização da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O CEIE tem por objetivo articular processos de internacionalização com alunos, professores e corpo técnico, incentivando o desenvolvimento de estudos comparados e internacionais na educação básica e superior, abrindo espaços para interações acadêmicas e diálogos no âmbito educacional.

Metodologia

Esta pesquisa faz parte da revisão de literatura do projeto de tese em andamento vinculado ao Doutorado

¹ Tradução nossa. No original: “En gran parte de los países de América Latina se han impulsado revisiones o reformulaciones de sus sistemas de educación superior debido a la importancia que esta tiene dentro de la sociedad del conocimiento [...] para cimentar un crecimiento con equidad, la mejora de la calidad y la necesidad de adecuar los perfiles académicos y profesionales a las nuevas necesidades de un mundo global.”

Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e ao grupo de pesquisa Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da mesma universidade.

A partir do tema desta pesquisa INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, os descritores utilizados nas buscas foram: 1) Internacionalização do Currículo; 2) Internacionalização da Educação Superior; 3) Internacionalização do Ensino Superior; 4) Licenciatura em Química, padronizados conforme o *Institute of Education Sciences* (ERIC) dispostos da seguinte forma: (“internacionalização do currículo” OR “internacionalização da educação superior” OR “internacionalização do ensino superior”) AND “Licenciatura em Química”, usando as estratégias dos Operadores Booleanos: AND, OR e NOT.

Nas buscas também foram utilizados os descritores em espanhol, (*Internacionalización del curriculum, internacionalización del educación superior*) y química e em inglês, (*internationalization of curriculum, internationalization of high Education*) and chemistry. Posto isso, esta pesquisa tem por objetivo fazer o levantamento dos trabalhos acadêmicos vinculados com os principais temas desta produção acadêmica nas seguintes bases de dados e repositórios digitais: Portal de Periódico Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), *Education Resources Information Center* (ERIC), *Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina* (REDALINT), *Scientific Electronic Library* (SCIELO), SciVerse Scopus.

Resultados e discussões

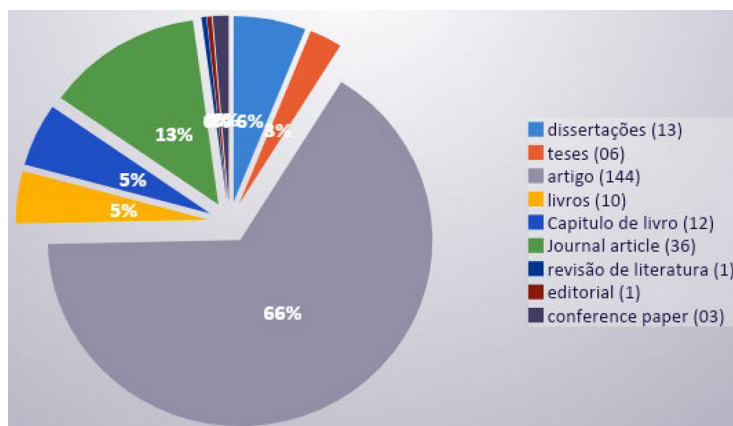
A partir do banco de dados acima descritos foram encontrados 229 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: dissertações (13), teses (06), artigos (144), livros (10), capítulos de livro (12), *journal article* (36), revisão de literatura (04), editorial (01), *conference paper* (03) (Tabela 1) (Gráfico 1).

Tabela 1 – Levantamento da Produção Científica nos Bancos de Dados

Tipo de Trabalho	Quantidade de Trabalhos (Nº absoluto)	Percentual (%)
Dissertações	13	5,7%
Teses	06	2,7%
Artigos	144	66%
Livros	10	4,5%
Capítulos de Livro	12	5,4%
<i>Journal article</i>	36	12%
Revisão de Literatura	04	1,8%
Editorial	01	0,5
<i>Conference paper</i>	03	1,4%

Fonte – Pesquisa direta (2021)

Gráfico 1 – Levantamento da Produção Científica nos Bancos de Dados



Fonte – Pesquisa Direta (2021)

Com base nos descritores utilizados nas diferentes bases de dados percebemos uma escassez de trabalhos que abordam diretamente a Internacionalização da Educação Superior, a Internacionalização do Currículo, o Currículo de Ciências da Natureza e o Curso de Licenciatura em Química.

Entre os bancos de dados pesquisados, apenas um trabalho relativo aos quatro descritores utilizados (e relacionado com a proposta de investigação), foi encontrado que é a pesquisa de mestrado intitulada “A formação inicial de professores de química e a internacionalização do ensino superior no Brasil”, do autor Clóvis Reis da Silva Junior, que foi defendida em 2017 na Universidade de São Paulo (USP) e que está disponível do repositório de teses e dissertações. Ressalta-se que na dissertação, Silva Júnior (2017) reflete sobre a importância da formação inicial de professores para o desenvolvimento do trabalho docente,

sendo um indicativo da necessidade de aprofundamento teórico.

Às pesquisas presentes nos bancos de dados acima apresentados, nos revela que a temática da Internacionalização do Currículo (IoC) nos Cursos de Licenciatura em Química ainda é pouco explorada, dando subsídios para este trabalho e que através dos achados da pesquisa evidencia a relação entre o processo de formação inicial de professores de química com o atual processo de internacionalização, bem como suas possíveis contribuições.

Na sequência é possível observar o levantamento da Produção Científica em nº absoluto por país (Tabela 2).

Tabela 2 – Levantamento da Produção Científica em Números Absolutos por País

País	Quantidade (Nº absoluto)
Brasil	114
México	04
Colômbia	03
Espanha	03
Uruguai	01
Paraguai	01
Costa Rica	01
Peru	05
Chile	01
Estados Unidos	50
Equador	01
Índia	01
Hong Kong	01
Nepal	01
Argentina	04
China	08
Irã	02
Cuba	01
Austrália	15
Portugal	01
Reino Unido	03

Canadá	03
Nova Zelândia	01
Shanghai	01
África	01
Suécia	01
Finlândia	01

Fonte – Pesquisa Direta (2021)

A partir dos descritores utilizados nas diferentes buscas temos a exposição dos trabalhos que, de forma indireta, estão relacionados à esta pesquisa, apresentados na sequência: 1) Dissertação de Maria Emanuelle Macedo do Nascimento defendida em 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com o título “*A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010 - 2013)*”; 2) Dissertação de Cristina Zanetti Ribeiro defendida em 2010 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o título “*Perspectiva da educação superior a partir de um olhar de qualidade*”.

Os referidos trabalhos promovem reflexões sobre a educação superior no Brasil, dialogando acerca de temáticas como o Programa de Licenciatura Internacionais, evidenciando as repercussões na formação inicial de professores, incentivando processos como a mobilidade acadêmica, contemplando a educação superior em caráter global.

Considerações finais

A partir da revisão de literatura é possível evidenciar a importância da pesquisa em andamento, buscando

do subsidiar através dos achados da pesquisa, a relação entre o processo de internacionalização do Currículo de Ciências da Natureza e a formação inicial de professores de química.

Agradecimentos

Expressamos os nossos agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bem como ao Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da mesma universidade.

Referências

ALVES, Suiane Costa. *Educação Ambiental e Interdisciplinaridade*: Proposta Pedagógica de Práticas Laboratoriais no Componente Curricular de Química. Recife: Even3, 2021.

BENEITONE, Pablo. *Internacionalización del Currículo*: Estudio de Casos en Universidades Argentinas. Tesis (Doctorado). 426f. Lanus, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2019.

HUDZIK, John. K. *Comprehensive Internationalization*: from Concept to Action. Washington, DC: NAFSA, 2011.

KNIGHT, Jane. *Internacionalização da Educação Superior*: Conceitos, Tendências e Desafios. São Leopoldo, RS: Oikos, 2020.

LEASK, Betty. *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge, 2015.

LIMA, Isaias Batista; ALVES, Suiane Costa. *Educação Ambiental e Interdisciplinaridade*: da Explicitação de Concei-

tos nos PCNs e DCNEM à Prática Pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do Currículo: Produção em Organismos Multilaterais. In: *Revista Roteiro*, v. 43, nº 1, jan.-abril de 2018, p. 115-131.

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: PROJETO “PROFESSOR AUTOR... FAZENDO HISTÓRIA, TROCANDO FIGURINHAS”

José Afonso Teixeira Filho

Karla Eveline Barata de Carvalho

Maria Eliene Magalhães da Silva

Introdução

Em um tempo marcado mundialmente por discursos contra a efetivação dos direitos sociais educacionais, a escola tem desempenhado um papel de destaque visando a superação do racismo. Nesse contexto, os educadores têm encontrado suporte nos dispositivos legais que asseguram uma educação antirracista, a saber: a lei 10.639/03, o parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da lei.

É com esse espírito que apresentamos este artigo, o qual se configura em uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade de pesquisa bibliográfica, esta entendida como uma revisão de literatura, que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (LAKATOS, 2003, p. 182). Nessa perspectiva, o texto objetiva, enquanto horizonte de trabalho, demonstrar que os espaços para o diálogo com a lei 10.639/03 vem se constituindo no âmbito da escola pública.

Este trabalho, em síntese, busca trazer experiências docentes que possam contribuir com o processo da implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de Educação de Fortaleza. Nossa referência é a escola representada pelo professor, ator essencial no contexto da pesquisa sobre ensino, já que tem, na sua prática, a possibilidade de produzir saberes, além de aplicá-los.

Para o desenvolvimento da análise, utilizamos textos selecionados do livro *O Projeto Professor Autor... fazendo História, trocando Figurinhas*, organizado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-CE. Os referidos textos contemplam relatos de experiências relacionadas com a execução da Lei 10.639/03 no dia a dia das práticas docentes. Os livros são compostos por uma coletânea de relatos de experiências, contemplando diversas áreas, uma vez que reúne trabalhos de professores de diferentes disciplinas e etapas da educação básica, cada um com propostas inovadoras que podem, certamente, inspirar novas práticas.

Referencial teórico

Trabalhar com a Educação antirracista na escola é um desafio. Contudo, com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, observa-se a possibilidade de uma nova realidade, tendo em vista que esse dispositivo legal prevê que as escolas contemplem em seus currículos o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, além de determinar que os professores necessitam ter uma formação adequada para o aperfeiçoamento pedagógico nesta temática.

Abordar uma educação e literaturas para um currículo antirracista, importa destacar, exige conhecer e res-

peitar o legado dos nossos antepassados, sejam africanos ou indígenas, os quais constituíram populações massacradas e silenciadas na história e na literatura brasileira. Nessa perspectiva, é que Ki-Zerbo (2010, p. 62) ressalta que “Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vem depois”.

Em consonância com esse entendimento, vários estudos defendem a necessidade de se estabelecer um currículo antirracista, o qual deve resgatar elementos da nossa história negados por séculos, fomentando visões estereotipadas e preconceituosas acerca da população negra e indígena do Brasil. Entre os autores que comungam com essa ideia, inclui-se Cunha Jr., defensor

de um novo campo de produção científica específico das populações de descendência africana, tratando da população desta realidade na sua própria ótica é que levou uma incorporação dos conhecimentos histórico da cultura africana e da base do conhecimento denominado de afrodescendência. (CUNHA JR., 2007, p. 03-04).

Em sintonia com essa ideia, Munanga (2010) afirma que o currículo pode sim ser antirracista e ter a população negra incorporada em sua própria visão, pele e corpo, tendo em vista que

o racismo continua a atuar entre as relações humanas, apoiado em outras variáveis, culturais e históricas, e se escondendo (no caso específico do Brasil nas questões de origem socioeconômica. (...) Mesmo aceitando “nossa” mestiçagem como queremos somos, de onde viemos e para onde vamos. (MUNANGA, 2010. p. 04).

Faz-se necessário, portanto, tecer um currículo que nos represente, na vida, na literatura e no corpo como trajetória pedagógica, didática e metodológica para se trabalhar com conceitos étnico-raciais.

Sobre o Projeto “Professor Autor... fazendo história, trocando figurinhas”

O projeto “Professor Autor... fazendo História, trocando Figurinhas” é uma das ações proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, na proposição da política de valorização dos profissionais do Magistério. Essa ação acontece anualmente no mês de outubro onde comemoramos o mês do professor, buscando um maior reconhecimento do docente.

O objetivo do Projeto, segundo a comissão organizadora, é “reconhecer o desempenho docente comprometido com o sucesso dos educandos, criando uma linha editorial para socialização das práticas de sala de aula que contribuem para a melhoria dos indicadores educacionais” (FORTALEZA, 2019, p. 1). O livro está na sua quarta edição. Sua publicação acontece sempre no mês do professor em uma ação chamada de Outubro Docente.

A seleção dos trabalhos para compor o livro é realizada através de edital, amplamente divulgado entre os profissionais da educação. No edital, são observados critérios como: clareza da problemática, objetivos, descrição da experiência e resultados obtidos. O edital busca enfim, relatos de experiências docentes.

Em sua primeira edição, o Projeto selecionou trinta trabalhos, que compuseram um livro, publicado em 2018. Na edição seguinte, 2019, foram publicados sessenta e dois trabalhos, divididos em dois livros (volumes 1 e 2). Em 2020, foram selecionados sessenta e sete trabalhos, que

também compuseram dois livros (volumes 1 e 2). Por fim, no ano de 2021, foram selecionados sessenta trabalhos, divididos também em dois livros (volume 1 e 2).

As referidas edições são compostas por uma coletânea de relatos de experiências docentes, contemplando diversas áreas, uma vez que reúne trabalhos de professores de diferentes disciplinas e etapas da educação básica, cada um com propostas inovadoras que podem, certamente, inspirar novas práticas.

Para nossa análise, vamos optar pelas duas últimas publicações, ou seja, os anos 2020 e 2021. Nossa justificativa dessa temporalidade é a disponibilização desses livros estarem acessíveis no sítio da Secretaria Municipal de Educação, na sua completude.

Categorias de análises, procedimentos e instrumentos de pesquisa

Com a intenção de dar visibilidade e reconhecimento às experiências com foco na perspectiva antirracista selecionamos alguns textos para referenciar nosso trabalho. Dessa forma, ao tratarmos da questão étnico-racial no campo da educação, não podemos deixar de destacar a extrema relevância de um trabalho institucional das escolas no combate ao racismo. Assim, é necessário que a escola se aproprie dessa pauta e faça uma discussão acerca da diversidade humana, valorizando o sujeito na sua integralidade, independente de cor/raça, gênero, renda, deficiência, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para um planejamento escolar colaborativo, desmistificando o que historicamente o ensino brasileiro comungou; uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (MUNANGA, 1996; SILVA, 1988 e 1996). Assim, nosso trabalho versa para as diferentes realidades vivenciadas

por seus docentes e discentes no intuito de não intensificar ainda mais o seu papel de produtora de desigualdades sociais, discriminações, preconceitos e racismo no ambiente escolar.

Para o levantamento dos dados, conforme mencionamos anteriormente, buscamos textos que envolvessem práticas antirracistas e que estivessem em consonância com a Lei 10.639/03. Como bases de dados foram usadas as edições de 2020 e 2021 do Projeto Professor Autor.

Para a procura das obras que envolvessem a temática elencada, definimos os seguintes descritores: “semana da consciência negra”, “relações étnico-raciais” e “antirracismo”. Tais descritores foram combinados, sendo empregados conjuntamente durante a busca em todas as bases de dados; assim, utilizamos a mesma combinação de palavras para buscar as publicações nos textos.

Nas obras investigadas podemos visualizar a narração de algumas experiências tanto na Educação Infantil, como no ensino fundamental, quanto na Educação de Jovens e Adultos, sendo assim, observamos que no total de cento e vinte e sete trabalhos apenas seis trouxeram a temática com a referendada pela a Lei 10.639/03, conforme quadro abaixo.

PROJETO PROFESSOR AUTOR	TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS	TOTAL DE TRABALHOS CONFORME NOSSOS DESCRITORES
EDIÇÃO 2020-1	32	01
EDIÇÃO 2020-2	35	01
EDIÇÃO 2021	30	02
EDIÇÃO 2022	30	02

Elaboração dos Autores.

No primeiro trabalho, intitulado **“Afrozine: uma proposta com projetos de letramento a partir da perspectiva afrodescendente”**, Souza (2020), apresentou em seu artigo a importância de práticas sociais de escrita para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos- EJA, garantindo-lhes uma melhor vivência em uma sociedade letrada. Para esta atividade foi desenvolvido atividades com práticas de letramento com a utilização do gênero textual fanzine. Para o diálogo com a cultura afrodescendente, a autora fez o uso dos recursos, a saber: vídeo “Vista minha pele, dirigido por Joel Zito Araújo”, leitura de documentos com fatos históricos, apresentando personalidades negras como Zumbi, Nelson Mandela e Martin Luther King e resgate de histórias vividas por Conceição Evaristo (2015).

Após toda discussão a despeito dessa temática foi produzido um Fanzine denominado de Afrozine, já que representava toda desconstrução que a turma construiu após o estudo da temática. Conforme a autora a produção dos textos foi positivo e mudou o olhar dos estudantes, tendo em vista que “expressaram sentimentos e opiniões e, além disso, ampliaram o repertório sociocultural, uma vez que o gênero fanzine promoveu o pertencimento, a troca de ideias e o desenvolvimento da reflexão acerca de temáticas tão relevantes como a cultura afro-brasileira” (SOUZA, 2021, p. 21).

Explorando também, o resgate e a valorização da cultura afrodescendente, com o objetivo de ampliar o debate no ambiente escolar, o segundo artigo com o título “A cor da gente”: uma construção da identidade afro-cultural da comunidade da escola municipal Maria Viviane Benevides Gouveia, buscou promover a construção dos saberes fomentando uma reflexão sobre as influências afros na formação étnica e cultural dos povos. Para esta ação os

autores, organizaram as atividades por turma embasada com “pesquisas bibliográficas, explicações didáticas, oficinas e exposições de mídias diversificadas” (ASSIS; SILVA, 2020, p. 124), distribuídos nas turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental anos finais.

Compreender essas mudanças históricas na escola nos remete buscar uma tessitura acerca da diversidade cultural, levando em consideração que refletir sobre o racismo é uma questão social, política e cultural que deve ser debatido e compreendido por todos da comunidade escolar, portanto as atividades relatadas embora tenham sido pontuais elas já apontam para uma escola que compreende esse debate.

Para Melo (2021) e Nascimento (2021), no período das aulas remotas por conta da pandemia, os componentes curriculares precisaram de algumas estratégias metodológicas que pudessem ser alcançadas pelos estudantes de uma forma mais significativa. Desta forma seu artigo com o título: **“Jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana: relato de experiência das aulas remotas de educação física”** versou sobre a unidade temática de jogos e brincadeiras, proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, cujo objetivo foi desenvolver jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana, nas turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

As atividades elencadas foram disponibilizadas para os estudantes através dos grupos de WhatsApp de cada turma, formado pelo grupo gestor da escola. Inicialmente foram revisitados os Jogos e Brincadeiras de Matriz Africana em duas aulas e, posteriormente, os Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígenas em quatro aulas. Abramovicz et al., contudo, alertam que

Precisamos no nosso trabalho cotidiano, incorporar o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriquece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural (ABRAMOWICZ et al., 2006, p. 74).

Outra experiência relevante foi o trabalho de Moraes e Costa (2021), intitulado: **“Sarau literário no contexto da pandemia: literatura, cultura e consciência negra”**. O artigo surgiu quando os docentes da EMTI Leonel de Moura Brizola perceberam que seus estudantes não se identificavam com a sua ancestralidade afrodescendente, a ideia veio de trabalhar no mês de novembro diversas obras literárias. Dessa forma, elaboraram no mês de novembro diversas atividades relacionadas:

à literatura e às diferentes manifestações artísticas, culturais e intelectuais afro-brasileiras e africanas de língua portuguesa, com ênfase em produções do tipo: poemas, cordéis, contos, crônicas, músicas, vídeos, desenhos e pinturas. Assim, foi proposto o trabalho com os escritores e os artistas brasileiros Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Lima Barreto, Machado de Assis, Cruz e Sousa, Djamila Ribeiro, Racionais MC's; os angolanos Agostinho Neto, Pepetela, Luandino Vieira; a santomense Alda Espírito Santo; os moçambicanos Noémia de Sousa, José Craveirinha, Mia Couto, dentre outros (as) artistas que foram descobertos ao longo do processo. (MORAES; COSTA, 2021, p. 140).

Participaram das atividades 418 estudantes de doze turmas, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, as atividades foram realizadas virtualmente em decorrência ainda

da Pandemia, causada pelo Coronavírus. Vale destacar que mesmo de forma virtual as atividades foram bem significativas para os estudantes e seus professores, reverberando para toda comunidade escolar. O evento aconteceu em três: encontros virtuais com a preparação dos trabalhos sobre a temática, um miniconcurso e uma mesa-redonda, em que foram debatidos assuntos relacionados à temática do Sarau. Todos os trabalhos foram apresentados nos encontros virtuais pelo Google Meet, com a interação das turmas.

Ainda na edição de 2021, os artigos selecionados foram: **“Relatos de experiência – Semana da consciência negra, construindo valores”** e **“Projeto africanidades: vidas negras importam: reflexões e debates por uma escola antirracista”**. Na primeira experiência, foi elaborado um projeto pedagógico nas turmas do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de mostrar a importância do povo africano na composição do povo brasileiro, nesse projeto foram abordados várias questões acerca do racismo, da construção da identidade, autoestima e conhecimentos sobre a cultura africana.

As atividades tiveram destaque para rodas de conversas sobre as contribuições da herança africana para a construção da cultura brasileira, além da apresentação de um vídeo chamado: cultura afro- brasileira. Contação de história de alguns livros paradidáticos que tratam da temática e culminou em exposição de trabalhos realizados de forma criativa pelos educandos.

Nessa experiência, as autoras verificaram que o trabalho desenvolvido gerou grande aprendizagem e reflexões, confirmando que “a escola é um lugar que promove mudanças, constrói e reconstrói atitudes e proporciona o desenvolvimento de novas habilidades” (SOARES; MOURA, 2021).

Na última experiência “Vidas Negras Impostam” surgiu a partir da necessidade de trazer para os estudantes essa discussão de forma responsável, com os objetivos de desconstruir o mito da democracia racial, historicizar o conceito de negritude e reforçar a luta antirracista adotando estratégias de valorização das diferenças (dentro e fora do espaço escolar) no contexto de isolamento social utilizado como medida preventiva da COVID.

Considerações finais

Tratar de um assunto tão delicado como o racismo não é fácil. E por si só este artigo se faz necessário para que venhamos tomar espaço na literatura com estes diálogos tendo em vista que o racismo está em toda parte e até na literatura.

A proposta deste trabalho se faz necessária para que, as atividades realizadas no contexto escolar caminhem nesta perspectiva. E para isso, o trabalho vem abordando a superação do racismo através da Lei 10.639/03, o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que asseguram uma Educação Antirracista. Com isso, aponta o Projeto professor autor que selecionou, por meio de edital, seis (06) trabalhos que protagonizou temáticas antirracistas, necessária para educação e literatura.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Trabalhando a Diferença na Educação Infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Josué, C. SILVA, Rejane, M. “A Cor da Gente”: uma Construção da Identidade Afro-cultural da Comunidade da Escola Municipal Maria Viviane Benevides Gouveia. In: *Projeto “Professor Autor: fazendo História... trocando Figurinhas*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação, 2020.

COSTA, Monalisa, T. MORAES, Augusto, L. Sarau Literário no Contexto da Pandemia: Literatura, Cultura e Consciência Negra. In: *Projeto “Professor Autor: fazendo História... trocando Figurinhas*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação, 2020.

CUNHA JR. Henrique. *Metodologia Afrodescendente de Pesquisa*. Mimeo. (Texto Mimeografado para estudos na disciplina Etnia, Gênero e Educação na Perspectiva dos Afrodescendentes da Faculdade de Educação da UFC). 2007.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'Água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. *Edital nº 06/2021-SME, de 06 de setembro de 2021*: orienta e dispõe sobre as normas para submissão e seleção de trabalhos escritos que descrevam experiências docentes [...] Projeto professor autor: fazendo história... trocando figurinhas. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6570:docentes-da-rede-de-ensino-podem-se-inscrever-no-professor-autor-2021-at%C3%A9-segunda-feira-06-09&catid=78&Itemid=435. Acesso em 10 de junho de 2022.

_____. *Projeto Professor Autor*. Edição 2020 e Edição 2021. <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?op->

tion=com_ content&view=article&layout= edit&id=108.
Acesso em 10 de junho de 2022.

GOMES, Sarah, A. SOARES, Michele, B. Projeto Africanidades: “Vidas Negras importam”: Reflexões e Debates por uma Escola Antirracista. In: *Projeto “Professor Autor: fazendo História... trocando Figurinhas*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África*: Introdução Geral. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. A versão em português é fruto de uma parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil (MEC/SECAD) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MELO, Itamárcia, O; NASCIMENTO, Daniele; S. Jogos e Brincadeiras de Matriz Indígena e Africana: Relato de Experiência das Aulas Remotas de Educação Física. In: *Projeto “Professor Autor: fazendo História... trocando Figurinhas*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação, 2019.

MUNANGA. Kabenguele. O Universo Cultural Africano. In: *Revista Fundação João Pinheiro*, nº 14. Belo horizonte: Fundação João Pinheiro, julho a outubro de 1984, p. 1-10.

SOARES, Maria Joelina, M. MOURA, Silvana T. Relato de Experiência: Semana da Consciência Negra, construindo Valores. In: *Projeto “Professor Autor: fazendo História... trocando Figurinhas*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SOUZA, Amanda, A, S. Afrozine: Uma Proposta com Projetos de Letramento a partir da Perspectiva Afrodescendente. In: *Projeto “Professor Autor: fazendo História... trocando Figurinhas*. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria Municipal de Educação, 2020.

A POÉTICA DAS REZADEIRAS E SEUS ASPECTOS NA CULTURA E LITERATURA POPULAR: UM ESTUDO PRETAGÓGICO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA SERRA DO JUÁ

Maria Eliene Magalhães da Silva

Introdução

Peço licença às minhas ancestrais, mulheres da reza e cura que inspiram-me nos versos da reza na pesquisa. Gratidão às minhas copesquisadores quilombolas rezadeiras e aos copesquisadoras e copesquisadores pela construção coletiva em oficinas na escrita e inspirações de cordéis.

Este artigo é um recorte de minha dissertação defendida em 2015 e de cunho empírico construído com rezadeiras quilombolas com o título *Os Marcadores das Africanidades no Ofício das Rezadeiras de Quilombos de Caucaia/CE: uma Abordagem Pretagógica*¹, que foi atualizado em livro com a denominação *REZADEIRAS: Marcadores das Africanidades no Estudo Pretagógico da Reza e Cura Em Quilombos de Caucaia-CE*.

Nesse enfoque de estudo, mas voltado a minha origem materna ancestral indígena Pitaguary, darei início no doutorado em Ensino pela UFC pelo programa RENOEN. O objetivo é fortalecer o ofício das rezas vindas de mãos femininas, visto que atualmente o ofício está diminuindo devido o acréscimo das religiões evangélicas ou por falta de interesse dos mais jovens.

¹ Pretagógico vem de Pretagogia que é a pedagogia para indígenas, negros e brancos numa dimensão antirracista criadas em quilombos do Novo Oriente por Geranilde Silva e Sandra Petit para tese de da professora Geranilde.

A técnica dos artefatos geradores nas estações de aprendizagem na Serra do Juá

A oficina na Comunidade remanescente da Serra do Juá, possibilitou mecanismos de interação entre copesquiadoras (rezadeiras), comunidade e pesquisadores que foram trabalhar na serra. O capítulo é composto dos seguintes subtemas: Oficina dos artefatos geradores na Serra do Juá, histórico e contexto; O que é a técnica dos artefatos geradores e como surgiu; Material das entrevistas que embasou a técnica dos artefatos geradores.

Histórico e contexto do lugar

Figura 1 – Escola Diferenciada Quilombola Maria Iracema do Nascimento



Fonte: Arquivo pessoal.

Serra do Juá, Comunidade Remanescente Quilombola, situada no município de Caucaia, está localizada aproximadamente, a 26 km da BR 222, trata-se de uma comunidade quilombola com certificação da Fundação Palmares.

Palco de descobertas, sentimentos e aprendizados. Lugar escolhido pelas pesquisadoras, as cofacilitadoras(as) e copesquisadoras(as) do NACE para aprenderem, investigar, observar e absorver.

Durante a pesquisa percebi a dificuldade em reunir as pessoas da comunidade. Isso se deve ao fato da resistência, do preconceito, das dificuldades cotidianas que a comunidade passa, além do desconhecimento e até certa desconfiança acerca dos interesses dos(as) pesquisadoras(as).

A comunidade conta com artesãos, mestres da tradição e rezadeiras atuantes como Dona Dalva e Mariinha e a iniciante de rezadeira Suelina, filha de Dona Dalva. Todas elas, na época desta oficina, não declaravam ser portadoras e praticantes do ofício, no entanto eu fui descobrindo aos poucos.

Os **artefatos geradores**, nesta pesquisa, foram objetos usados no ofício das rezadeiras para a cura, tais como: vela, pilão, folhas, terço africano, Santa Negra, quartinha para água benta, ervas, raízes, cabaça, boneca negra, tambor (roda de cura), alho.

Os marcadores foram elaborados e listados por Sandra Petit a partir da inspiração na filosofia da cosmovisão africana. Esses marcadores foram: ancestralidade, senhoria, iniciação, relação comunitária, corporeidade, musicalidade, oralidade, elementos da natureza, sacralidade e espiritualidade.

Material das entrevistas que embasou a técnica pretagógica

O planejamento dessa oficina ocorreu com citações das entrevistas realizadas com as rezadeiras. Assim, dividimos de acordo com os marcadores e seus artefatos correspondentes. Para cada marcador, fizemos um cantinho,

uma estação de aprendizagem onde constavam frases ditas nas entrevistas, artefatos relacionados ao marcador apontado e uma atividade a ser realizada para a realização de um produto didático.

Rezadeira Valda: Sim, rezava, então minha mãe, meu avô meu tio, tudo era homens de força, de reza.

(Ao falar a palavra reza, Dona Valda baixou o seu tom de voz e disse que sua Mãe, sua avó e seu tio foram todos “curadeiros”).

Rezadeira Prazeres: É o zelo, é a continuação, já estou passando para minhas filhas o segredo da reza.

Importância da palavra proferida

Rezadeira Valda: Ai decorei. Quando eu tinha uns 25 anos, minha mãe viu e perguntou: Como aprendi isso? Ai, eu disse: Que é a fé, muitos aprende, outras palavras solta, sem fé, sem fé não consegue nada, nada. Foi nessa época, quando eu tinha 21 anos, eu aprendi assim, naquela fé, ficou muita coisa, com 25 anos comecei.

Rezadeira Prazeres: É o zelo, é a continuação, já estou passando para minhas filhas o segredo da reza.

Senhoridade

Quando a senhora começou a rezar?

Rezadeira Tereza: Com uns 60 anos.

(Ela está com 70 anos – em 2015)

Rezadeira Valda: Eu tenho 65 anos, agora em julho, comecei a rezar com 25 anos.

Iniciação

Rezadeira Prazeres: Aprendi com a minha mãe. Minha mãe era parteira e além de parteira era curandeira.

ra fazia partos e rezava em crianças e nas pessoas da comunidade. Então ela passou pra mim o segredo da reza e aprendi. Ela faleceu e eu continuei a rezar.

Linhagem

Rezadeira Tereza: O pouco que a minha sobrinha tirou de mim, mesmo crente, ela usa, com as mãos, ela cura todo mundo.

Rezadeira Valda: Pois é, onde começou, porque minha mãe era curadora, curava né. Minha Mãe, avó e tio, todos foram curados.

Rezadeira Prazeres: A minha mãe, que aprendeu com a mãe dela e que veio antes delas. É o zelo, é a continuação, já estou passando para minhas filhas o segredo da reza.

Elementos da natureza

Rezadeira Tereza: Uso folhas até de carrapateira, só não de rezar com folhas de pinhão roxo, é ruim. Passo remédios, lambedores, garrafadas, algumas ervas eu compro. Recomendo tanta coisa. Uso as folhas de Pitanga que serve para barriga, outros chás, eu compro. Uso pauszinhos, raízes, folhas, madeiras como: cidreira, quebra pedra, camomila, boldo, aroeira, pepaconha.

Rezadeira Valda: A doença, de pele é com raminho e a água, porque a água sai benta, não sei, pois é, é costume.

Rezadeira Prazeres: Na reza, uso o pombo roxo, o pinhão roxo, o pau-brasil ou a arruda. Rezo com a carrapateira, para a dor de cabeça é reza. Para dor de barriga

é o chá das folhas de Pitanga. Para dor de dente, só a reza mesmo, minha fia. Ave Maria, eu adoro, Ave Maria é a coisa melhor do mundo... Eu adoro minhas plantas(...) mas às vezes morre porque uma pessoa olhando matou.

Rezadeira Valda:

- Hortelã, que é pra febre;
- Capim santo para depressão, é calmante;
- Mastruz, conhecido como Santa Maria, Osteoporose;
- Cidreira, calmante;
- Boldo do Pará para estomago, úlcera;
- Agrião para garganta, câncer, todas as infecções;
- Alfavaca para o coração, gripe;
- Gergelim para amolecer os nervos;
- Noni, para o câncer;
- Picão para dengue;
- Pitanga antibiótico natural.

Rezadeira Prazeres: Sim, peço licença à natureza para usar e não destruir a natureza, aí pego as folhas e tiro o raminho.

Segredos

Rezadeira Tereza: Minha reza é dentro de mim e eu não ensino às pessoas. Não quero dizer, não quero repassar, não tenho filhos e não sinto que estar na hora de passar. Tenho uma sobrinha que tenho vontade de ensinar, o nome dela é Gabriele, mas ela inventou de ser crente. (...) é segredo, vou guardar sempre. Não falo, é segredo. Minha reza é pra tudo. Eu rezo pra mim, não falo, rs. A oração para cobreiro, eu rezo em segredo, calada.

Espiritualidade

Rezadeira Tereza: Rezo às duas horas da tarde, depois das cinco, não rezo e reza do meio dia não faço. Me sinto bem, mas tem gente com coisa ruim, vem rezar, mas não pego nada não, meu corpo é fechado. Um dia desses, quando dei fé, um homi com coisa ruim me veio pedi uma caridade, disse que tava com espirito ruim e eu disse: 'Vixe', mas rezei, porque sabia que não ia pegar, peguei duas foi-nha de carrapateira e rezei nele aqui no meu terreiro e ele ficou bom. Rezo dentro de casa, porque dentro de minha casa têm santos. Acendo as velas dentro de casa. "Eu adoro minhas plantas(...) mas às vezes morre porque uma pessoa olhando matou."

Rezadeira Valda: Então hoje, eu gosto. Se a reza for dor de dente, pode ser pela manhã, certas doenças, a melhor hora é à tarde. Mas, a melhor hora é a tarde, meio dia e seis horas não é bom. Meu pai, antes de ser baleado, eu sonhei, nesse dia, acordei muito perturbada, não fui à aula, não fui fiz nada na vida, perturbada. E outra... Quando eu cismo com uma pessoa, eu não quero amizade, sempre tive isso.

Territorialidade

Rezadeira Valda: Faço reza na minha casa (...) Rezo na varanda, no terreiro, é meu pedaço de chão sagrado, é lugar de cura reza na minha casa.

Eu gostava de ir pro quintal.
Meu lar, lugar.

Relação Comunitária

Rezadeira Tereza: Graças a Deus que todos gosta de mim, só minha irmã, que é importante, nem de Deus, ela gosta. Vou logo te dizer, se eu menti, pode dizer, todo mundo me adora...o padre...

Rezadeira Valda: Da Serra do Juá até aqui eu tenho amizade, minha filha.

Rezadeira Prazeres: Me sinto muito bem quando sou procurada e quando passo muito tempo sem ajudar me sinto mal. E peço a Deus que as pessoas não adoçam, mas gosto de ajudar, mesmo que seja só com a palavra, com apoio, me sinto bem demais. Na comunidade, toda hora, vem gente na minha casa, eu recebo, eu ajudo. Não tenho besteira... Eu não...

Resistência

Rezadeira Prazeres: As rezadeiras e os rezador tem vergonha de rezar, pois são duramente criticados pelas novas religiões. Rezam escondido. Muitas vezes sou discriminada porque sou uma pessoa que falo a verdade e por falar a verdade e só por isso, sou criticada como bruxa, macumbeira. Mas, isso entra no meu ouvido e sai no outro, porque tenho meu juiz, Deus (Resmungou em tom baixo). E falo porque tem gente que vem com segundas intenções, para fazer o mal (Ela já fala em voz alta).

Corporiedade

Rezadeira Valda: A doença do corpo se trata com remédios, com ervas.

Elementos da afroreza: distribuição dos artefatos, trechos de entrevistas e propostas de atividades (produto didático)

Primeira estação: ancestralidade

- **Artefato:** Cabaça, olhando o passado para entender o presente.
- **Afroreza:** “Sim, rezava, então minha mãe, meu avó, meu tio, tudo era homens de força, de reza. Minha Mãe, avó e tio, todos foram curados”. “É o zelo, é a continuação, já estou passando para minhas filhas o segredo da reza”.
- **Afroatividade:** A partir das palavras fazer um texto em forma de prosa com desenhos contando como aprendeu a reza, apontando os sentimentos de sua comunidade quilombola.

Segunda estação: iniciação/senhoridade/formas de aprender

- **Artefato:** Vela (luz que despertará a sabedoria na senhoridade a construção do aprendido a ser desenvolvido na senhoridade).
- **Afroreza:** “A reza é decorada”. Segue uma relação com frases ditas pelas rezadeiras, observando que muitas dessas frases já foram ditas aqui, mas tentando facilitar o desenvolvimento da leitura, farei essa repetição: “Quando eu tinha uns 25 anos, minha mãe viu e perguntou: Como aprendi isso? Ai, eu disse: Que é a fé, muitos aprendem palavras soltas, sem fé não consegue nada, nada”.
“Quando eu tinha 21 anos, eu aprendi assim, naquela fé”.

“Aprendi com a minha mãe. Minha mãe era parteira e além de parteira era curandeira fazia partos e rezava em crianças e nas pessoas da comunidade. Então ela passou pra mim o segredo da reza e aprendi”.

“O pouco que a minha sobrinha tirou de mim, mesmo crente, ela usa, com as mãos, ela cura todo mundo”.

• **Afro Atividade**

Com as frases, façam um livrinho de contos sobre como em sua comunidade tudo começou. Confeccione com retalhos, sejam criativos usando o objeto do artefato.

Terceira estação: elementos da natureza

• **Artefatos:** Chás/ Mel/ Xaropes/Lambedores

• **Afroreza:** “Uso folhas, até de carrapateira, só não de rezar com folhas de pinhão roxo, é ruim”.

“Passo remédios, lambedores, garrafadas, algumas ervas eu compro. Recomendo tanta coisa”.

“Uso as folhas de Pitanga que serve para barriga, outros chás eu compro. Uso pauzinhos, raízes, folhas, madeiras como: cidreira, quebra pedra, camomila, boldo, aroeira, pepaconda”.

“Rezo com a carrapateira... Para dor de barriga é o chá das folhas de Pitanga”.

“Ave Maria, eu adoro, Ave Maria é a coisa melhor do mundo...Eu adoro minhas plantas (...) mas às vezes morre porque uma pessoa olhando matou”.

“Peço licença À natureza para usar e não destruir a natureza, aí pego as folhas e tiro o raminho”.

“A doença de pele é com raminho e a água, porque a água sai benta, não sei, pois é, é costume”.

“Na reza uso o pombo roxo, o pinhão roxo, o pau brasil ou a arruda”.

O agrião, aconselho pra garganta.

“A doença do corpo se trata com remédios, com ervas”.

“Eu gosto de ir pro quintal”.

“Eu gosto de usar folhas de pinhão”.

Poderíamos retomar a fala de Dona Valda, no item anterior que se refere aos elementos da natureza, onde ela traz uma lista de folhas que usa para as rezas e para qual enfermidade.

- **Afroatividade:** Façam receitas de remédios caseiros, organizando um afrocardápio para doenças do corpo que se curam na sua comunidade. (Álbum com receitas e ervas).

Quarta estação: segredo

- **Artefato:** Pote/quartinha/água benta - Que guarda a vida na terra, que faz crescer.

- **Afroreza:** “Minha reza é dentro de mim e eu não ensino às pessoas”.

“Não quero dizer, não quero repassar, não tenho filhos e não sinto que está na hora de passar. Tenho uma sobrinha que tenho vontade de ensinar, o nome dela é Gabriele, mas ela inventou de ser crente”.

“(…) é segredo, vou guardar sempre”.

“Não falo, é segredo. Minha reza é pra tudo”.

“Eu rezo pra mim, não falo, rs”.

“A oração para cobreiro, eu rezo em segredo, calada”.

- **Afro atividade:** Vamos fazer um livrinho com provérbios a partir das palavras chaves da estação “segredo”.

Quinta estação: espiritualidade/magia

- **Artefatos:** Folhas – A força, a energia tira o mal e cura o corpo e a alma.
- **Afroatividade:** Que tal usar a inspiração poética para poesias? Use sua imaginação falando da relação com sua comunidade.

Sexta estação: relação comunitária

- **Afroreza – Artefato:** Terço africano: Elo de ligação com a comunidade, cruzamento com a ancestralidade. “Graças à Deus, que todos gostam de mim”.
“Vou logo te dizer, se eu menti, pode dizer, todo mundo me adora”.
“Da Serra do Juá até aqui, eu tenho amizade, minha filha”.
“Me sinto muito bem quando sou procurada e quando passo muito tempo sem ajudar me sinto mal. E peço à Deus, que as pessoas não adoçam, mas gosto de ajudar, mesmo que seja só com a palavra, com apoio, me sinto bem demais”.
“Na comunidade, toda hora, vem gente na minha casa, eu recebo, eu ajudo. Não tenho besteira... Eu não...”
- **Afroatividade:** Usando a imaginação poética regional de seu quilombo, escreva a partir dos artefato e palavras uma belo cordel.

Sétima estação: musicalidade

- **Artefato:** Tambor
- **Afroreza:** “Sabe por que, é por causa da batida do tambor que é forte. Quem já foi, não deixa de ser, se arrepiá, quer voltar. São as raízes que é forte, a pessoa pode até ser evangélica, mas as raízes é mais forte. Vem do fundo das raízes que mexe”.
- **Afroatividade:** Coletivamente, façam uma canção que trace o ritmo das curas das senhoras da reza em sua comunidade quilombola.

Apresentação: afrosarau

- **Horário:** Apresentar os trabalhos no nosso AFRO-SARAU às 16h.
- **Material para a Oficina:** xerox de poesia, cordel, provérbios, textos, receitas e prosa.
- **Descrição do Desenrolar da Oficina e Apresentações do Afrosarau**
- **Poesia de Abertura:** Cordel da rezadeira, benzedeira, curandeira

De: Eliene Magalhães

I

Reza, reza, rezadeira.
 Reza, reza, rezadeira.
 Benze o mal oiá.
 Cura esse mal, oh! Sinhá!
 Que veio pra me aperriá.
 Reza, reza, rezadeira.

II

Benze, benze benzeadeira.
 Benze, benze benzeadeira.
 Tira o quebranto, o mal oiá.
 Cura o cobreiro, o vento caído,
 Suas mãos vêm me curar,
 E os remédios ensinar.

III

Cura, cura curandeira.
 Cura, cura curandeira.
 Não deixe a tradição acabar
 Foia de pinhão vou pegar
 Pra molde, meu corpo fechar.
 Cura, cura curandeira.

IV

Reza, reza rezadeira.
 Reza, reza rezadeira.
 Usa a mãe natureza
 Pra mode poder curar
 Teu terreiro é sagrado.
 Reza, reza rezadeira.

- Em seguida reza para pedir licença aos nossos ancestrais rezadeira.

Figura 2 – Oficina no Juá – Momento inicial da oficina – 2015



Fonte: Arquivo pessoal

Considerações finais

Nas oficinas houve uma intervenção metodológica Pretagógica através do planejamento orientado para a elaboração das sete estações de aprendizagem. A Oficina com versos com referência Pedagógica serviu de canal para novas descobertas, para o enfrentamento do preconceito e para a reflexão no ato afirmativo.

Com isso foi trabalhado com planejamento com as entrevistas e os marcadores africanos a partir de objetos usados pela rezadeira. Desta forma, usamos os seguintes elementos da Afroreza e distribuídos como veremos.

Referências

PETIT. Sandra Haydée. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança, Afroancestral e Tradição Oral-africana na Formação de Professores e Professoras – Contribuição do Legado Africano para Implementação da Lei 10.639/03*. Fortaleza, CE: UECE, 2015.

SILVA, Geranilde Costa e. *Pretagogia: construindo um Referencial Teórico-metodológico de Base Africana para Formação de Professores/as*. 242 f. Tese (Doutorado Em Educação Brasileira) Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2013.

SILVA, Maria Eliene Magalhães da. *Marcadores das Africanidades no Ofício das Rezadeiras em Quilombos de Caucaia-CE: uma Abordagem Pretagógica*. 207 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado Em Educação Brasileira). Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2015.

_____. *Rezadeiras: Marcadores das Africanidades no Estudo Pretagógico da Reza e Cura em Quilombos de Caucaia-CE*. Fortaleza. Imprece, 2020.

ORALIDADE E MEMÓRIAS: TECENDO OS FIOS DE POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS DO NEDI VOVÓ JOVINA, NO QUILOMBO PORTEIRAS, EM CAUCAIA-CE

Maria Eliane da Silva Santos

Introdução

“O sol contou, a areia confirmou, o vento que levou e a história se espalhou...”¹

A oralidade sai do passado se espalhando em forma de vento entra no ouvido e sai metamorfoseada na boca dos contadores, seja para os adultos ou para as crianças, não importando o lugar onde se conta, muito menos quem conta, principalmente pela boca de uma ancião que nunca sentou em um de banco de escola, mas traduz a magia e encantamento na fonte do seduzir para a escuta. De acordo com Busatto (2006, p. 20); “o conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de história”.

Vozes que ecoam pelo mundo feito sinfonia deixada pelos nossos ancestrais: indígenas, negros, brancos que vão seguindo por qualquer caminho feito vento. E isso nos leva a desconfiar que todos os povos do mundo imaginaram as narrativas que chegaram até nós. Às vezes, chegaram a pegar essas vozes emprestadas de alguns povos vizinhos ou de caixeiros viajante que apareciam sempre de passagem pelas paragens. Porque não é difícil encontrar versões tão semelhantes, mudando apenas fauna, flora dependendo da geografia, costumes e cultura, ficando

¹ Extraído da história “A concha e a borboleta”, de Eduardo Loureiro Junior, publicada em 2003 pela Fundação Demócrito Rocha.

nas entres linhas das cordas vocais a essência da história contada. (Cf. PETIT; SILVA, 2013)

As narrações em tempos idos aconteciam em formato de círculo, perto de uma fogueira para se aquecer no calor do fogo e no calor humano, onde as crianças, adultos e velhos podiam olhar nos olhos de cada um e o silêncio era a condição para deixar a oralidade penetrar nos ouvidos estimulando a sensibilidade da arte do ouvir, da tradição, para no porvir mostrar a tessitura cultural e dar vozes aos nossos ancestrais.

A título de exemplo são os povos indígenas, pois Busatto (2006) enfatiza a magnitude que os indígenas atribuíam ao ritual aos círculos formados para compartilhar acontecimentos do passado de seu povo para as gerações, como se vê na seguinte passagem:

O pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos. (BUSATTO, 2006, p. 17).

Em sinal de respeito por toda existência e experiência de vida o membro mais velho da comunidade era o narrador de histórias, porque na maioria das vezes já havia ouvido ou vivido os fatos oralizados, então todos se juntavam em um círculo ao redor de uma fogueira e ouviam atentamente todas as histórias. (BUSATTO, 2006).

Destarte, o contador de história, assim como o pajé e os griots são respeitados dentro de sua comunidade, por serem considerados sábios, onde todos podiam pedir seus conselhos, para resolver determinados problemas, medos

e anseios. As histórias passadas respeitavam as esferas dos costumes de uma determinada comunidade. Busatto (2006, p. 25) afirma que: “A contação de história ou narração oral ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões de seu ser e de sua realidade que os cerca”.

Alinhada as histórias dos nossos ancestrais a solução foi buscar o tesouro de memória na oralização dos avós, parentalidade das crianças do NEDI vovó Jovina, para entrelaçar as histórias em forma de teia, como objetivo de torna-se uma oratura sem censura. Reproduzindo, ampliando as falas cheias de encantos e propriedade de conhecimentos deixadas pelos nossos antepassados.

Vozes dos nossos ancestrais ecoam por várias vozes

Na ciranda, cirandinha de tantas voltas dos tempos, as grandes mudanças tecnológicas não conseguiram abafar ou até mesmo ensurdecer as vozes que ecoam dentro do ser como: pertencimento, memória, cultura e sabedoria. Visto que, que as tradições orais deixadas pelos nossos antepassados são veículos de base da literatura popular que se interlaça com a polifonia de domínio público, com a vida contemporânea seja no sertão, ou na cidade e até mesmo com as tecnologias.

Nossa infância foi rica, rica de marré, marré com a onipresença das vozes dos nossos indígenas, dos gritos, dos pescadores, dos guerreiros, dos contadores de histórias. E são essas vozes que certifica a palavra de sabedoria, experiência e diversidade em pessoas simples como uma lavadeira, agricultor, doceira, mensineira, rezadeira e muitos outros, que nunca tiveram o privilégio de estudar e que mal assina o nome.

Com esse pensamento de tanta riqueza oral em nossa comunidade quilombola de Porteiras Caucaia Ceará, fizemos uma ponte da aliança com as pessoas mais velha da comunidade, e a primeira convidada foi a dona Verônica, neta da Dona Jovina, que leva o nome da creche.

Ela foi convidada para contar como foi a sua infância no convívio com a sua Vó Jovina, para as crianças do NEDI Quilombola Vovó Jovina. Ela chegou na escola carregada de badulaques como: Um círculo de cipó, corda de salsa braba, uma boneca feita com molambo e várias ervas. Vejamos o relato da Sra. Verônica Oliveira (rezadeira e mensinheira):

Eu sou Verônica e no meu tempo de criança, eu brincava pouco, porque eu tinha que trabalhar na roça com meu pai e minha avó. Lá em casa a gente saía ainda sem o alumiado do dia e tomava uma go-lada de café ralo e nem tinha pão. Minha vó quando não estava na roça, ela estava fazendo doce de caju azedo e eu tinha que subir no cajueiro para tirar os cajus. Ela fazia louça de barro, fazia lambedor, doces para vender na cidade e era agricultora plantava: maniva, milho, feijão, jerimum e batata doce. O trabalho era muito e tinha dia que ela estava agaluada e brigava por tudo, até quando me via pulando corda de salsa braba, ou rebolando no meu bambolê feito de cipó, meu corpo tão franzino que mal podia girar aquele arco pesado de cipó. Eu gostava de brincar no terreiro na boca noitinha principalmente quando era dia de lua cheia por causa do clarão da lua. Passamos por muitas dificuldades pouca comida, muito trabalho, sem tempo para ir à escola, mas foi com as essas dificuldades que hoje me tornei a Verônica rezadeira, mesinheira e doceira feito a minha vó Jovina.

História de vida real guiada por vozes do autoconsciente que traduz muito encantamento e pertencimento da

“Velha Menina” que nos guiam a entendermos sua relação com a vida e a cultura do seu povo, que tomou emprestado a voz e aprendeu com a sua vó a arte da sobrevivência.

Falas que ensinam e que inspiram

É importante levar a sério os relatos orais dos mais velhos, porque a fala de cada uma traz a compreensão de nós mesmos (as) nos fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida nos levam a entender como o passado foi construído. Na oralidade de Dona Rita, traz um profuso conhecimento ancestral.

O nome de batismo da minha mãe era Rita Maria da Conceição. Ela era conhecida como Jovina, ninguém a conhecia como Rita Maria. Naquele tempo as crianças nascidas no sertão os padres batizavam com o nome de santa, por isso eu e meus irmãos todos têm nomes de santos. Dos meus irmãos, duas são rezadeiras: a Francisca e a Terezinha, e eu sou muito devota de São Sebastião, santo que cuida dos doentes da peste, da guerra e da fome. Pode olhar eu mandei construir no meu terreno uma capela em homenagem ao meu santo preferido. Somos de uma família religiosa e nós fomos sustentados pela fé, porque meu pai morreu cedo deixando uma reca de meninos nas costas da minha mãe e fomos todo trabalhar na roça para sobreviver. A gente e outra famílias da comunidade plantava mandioca e na colheita gente fazia rodizio para fazer a farinha de cada um, porque todos tinha que ajudar uns aos outros para produzir: farinha, a goma, a crueira, a carimã, beiju e a tapioca de forno. Minha mãe trabaió até os seus noventa anos com a enxada. A terra é para nós uma escola, que a gente aprendeu como lidar e dela tirar o alimento.

Na oralidade de Dona Rita, denota a influência do processo civilizatório colonial europeu, onde os povos indígenas e negros foram de forma subordinada a receber a água do batismo com os nomes de santos da religião dos senhores colonizadores. E ficaram nas entres linhas muitas histórias nefastas de morte, de exploração que foram apagadas, ou pelo menos atenuadas, para não carregarem os estigmas de colonizadores opressores. Em uma simples roda de conversa, essas histórias reais de vivências contada pelos os mais velhos, fomenta em nós professores do quilombo descortinar os vários aspectos de nosso passado que moldaram a nossa cultura.

Oralidade e circularidade para se repesar na criança como sujeito direito

O encontro com a memória oral é uma forma de resistir, porque através dela a criança tem um encontro com o passado para preservar a sua herança cultural. A história oral não só possibilita a entender as dimensões da memória coletiva no contexto histórico, mas entender como a historicização formal e autoconsciente vem transformando numa dimensão dada vez mais importante de como lembrar o passado e entendemos sua relação com a vida e a cultura contemporânea (Cf. AMANDO; FERREIRA, 1990).

As histórias de vidas contada pelos nossos ancestrais e os avós, reativa as memórias transmite grande sabedoria. Bem como, essas reminiscências têm sido consideráveis para redirecionamento do currículo da escola do NEDI Vovó Jovina, na Comunidade Quilombola Porteirias/Caucaia. Uma Escola diferenciada, que atende crianças de 1 a 5 anos.

As escolas de educação infantil, ainda se retraem quando se trata de processos identitários, valores civilizatórios e que a criança é criança em qualquer lugar do mundo, mas as infâncias têm as suas especificidades e muito plural. Sobre isso, (ARROYO, 2013, p. 193) declara que:

... A infância é ignorada ou repensada como traços negativo. Que o currículo e o ordenamento dos tempos-espacos, as didáticas, as avaliações, a formação dos seus profissionais nem sempre partem de seu reconhecimento como crianças. Ainda persistem visões que ignoram a especificidades e diversidade de vivencias desse tempo humano, de formação plena, que ignora suas identidades e diferenças de gêneros, classe, raça, etnia, território que desde criancinhas vão construindo na família, parentesco, na sociabilidade de rua, de gênero, de raça de origem.

Desse modo, destina-se ao comprometimento com outra maneira de educar / ser: na ótica dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento dessa criança multicultural: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, assim como manda a BNCC da Educação infantil. Por meio da oralidade dos mais velhos, as vivencias no chão sagrado da escola e a busca das leituras tivemos uma experiencia de muita ebulição, efervescência de contemplar a criança e essa infância com a sua história para trazer esse sujeito de direitos para os currículos.

Tecendo possibilidades de encantamento e aprendizagens para o ensino das crianças quilombolas

Mandioca nossa de cada dia: O Eu, o Outro e o Nós na casa de farinhada. Nome do projeto do mês novembro do

ano de 2021. As mães, tias e avós da Comunidade de Porteiras estavam todas centrada na casa de farinha para juntas(os) produzir os alimentos derivados da mandioca: fécula, farinha, massa de puba, beiju, tapioca e a crueira, tudo da mandioca é aproveitado e reaproveitado, nada se perde tudo se transforma.

Planejamos levar as crianças para visitar a casa de farinha (Fig. 1 e 2). Na chega foi aquela algazarra, porque aquele chão era delas, tudo lá era do seu conhecimento e pertencimento. Ninguém conseguiu contê-las elas queriam brincar e explorar aquele morro que para eles era desafio e experimento. Ali, naquele terreiro para eles, é um espaço de segurança, de sustentação e identidade.

Figuras 1 e 2 – Visita à casa de farinha



Fonte: Gerusa Menezes (2021)

Observamos que o espaço da casa de farinha (Fig. 3), para eles é um ambiente de convivência dos seus familiares e parentes, lugar de conviver, brincar, explorar, um lugar, que tem o movimento de respeito e afirmação. Recinto de cultura e saberes das comunidades quilombolas,

norteado pelos valores ancestrais que possibilita formar uma tessitura de conhecimentos, experiências, memória e alimentação extraída de forma natural.

Figura 3 – Casa de farinha



Fonte: Clarice Lopes (2021)

Atentos, se prevalecendo da escuta sensível na oralização da professora Geruza Menezes, que também, nasceu e se criou no quilombo (Fig. 4 e 5). Demonstrou o seu conhecimento que foi tecido desde a infância e as palavras vinham em forma de fios coloridos a tecer uma teia de memórias afetivas.

Figuras 4 e 5 – Casa de farinha



Fonte: Clarice Lopes (2021)

Na escola a professora do infantil V promoveu uma entrevista alinhada à visitação para as crianças, todas as respostas foram anotadas por uma escriba, no caso a professora P2. Em seguida as respostas foram organizadas em forma de poema, como se vê a seguir:

Casa de Farinhada

Casa das tapiocas, uma casa sem paredes
Onde mulheres raspam as mandiocas
Até ficar bem branquinha para fazer farinha.

Mandiocas lavadas, cortadas, picadas
e carregadas no carrinho de mão
na máquina são trituradas.

Corri sem obedecer a professora,
Mas não corri só, fomos ao encontro
Pedir a benção a vovó.

A professora comprou farinha do homem.
O homem convidou a gente para comer
Beiju, mas só na parte da tarde.

Que dia feliz na casa de farinhada!
Lá tinha pé de manga, tangerina
Coqueiro e pé de siriguela.

Fora a casa de farinha, tinha outras casas
Casa dos porquinhos, casa das galinhas
Só que eram pequeninhas.

Lá tinha outra casa, mas essa era diferente
Tinha portas e janelas. Era a casa da vovó
Uma vovozinha tão bela.

A lenda da mandioca foi contada em sala de aula, pela professora Adriana Leite e em vídeo foi narrada pela coordenadora Eliane Santos. Em seguida pedimos que cada criança teria que fazer o reconto. João Luccas, 5 anos de idade, fez o seu reconto: “Uma menina nasceu na tribo e ela era branca. Um dia ela ficou doente e ninguém conseguiu fazer, ela ficar boa. A menina morreu e os índios enterrou no buraco dentro da casa deles. E ela se transformou em mandioca.”

A musicalização foi explorada com os movimentos de ciranda da compositora Maria Madalena Correia do Nascimento conhecida como Lia de Itamaracá, uma mulher negra considerada a maior cirandeira do Brasil (Fig. 6, 7 e 8). A Ciranda cantada e movimentada foi o “Cirandeiro”

Figuras 6, 7 e 8 – Movimentos de ciranda



Fonte: Clarice Lopes (2021)

A receita da tapioca: as crianças fizeram a experiência de colocar a mão na massa e fazer o preparo cada criança recebeu um prato com uma quantidade de fécula seca e manipularam, depois a professora colocou água e

uma criança perguntou: “A água é quente ou fria?” a professora respondeu: “Toque sem medo e sinta com as suas mãozinhas a temperatura da água se é quente ou fria”. Outra respondeu: “É gelada, tia!” foi colocado um pouquinho de sal. Mas a massa preparada pela merendeira já estava pronta para fazer a tapioca. Depois os foram recolhidos para levar a cozinha e disser que a merendeira iria colocar no fogo.

Figuras 9, 10 e 11 – Trabalhos com fécula



Fonte: Adriana Leite (2021)

Experiência da decantação da fécula: a professora pediu que as crianças pegassem um copo descartável e colar um pouco de água e colocar três a quatro colheres de fécula e pediu para criança mexer bem (mistura homogênea) a ação foi feita pela manhã e deixaram descansar e a tarde, eles observaram que aconteceu a sedimentação e a mistura ficou heterogênea e por ultimo fizeram a decantação – separando a fécula da água (Fig. 12, 13 e 14).

Figuras 12, 13 e 14 – Experiência de decantação de fécula



Fonte: Clarice Lopes (2021)

Momento da produção do faz de conta e a soltar a criatividade. Trabalhar com o formato da tapioca (Círculo) trabalhar a divisão de $\frac{1}{4}$, cada criança ficou com um pedaço e foi distribuídos objetos como: Búzios, tampas de garrafa pets de vários tamanhos e cores, pedrinhas, folhas e em seguida teriam que: imaginar uma tapioca grande que foi repartida em quatro pedaços e cada um teria que rechear a sua parte, depois a tapioca virou pizza e em seguida uma mandala cheia de mistérios (Fig. 15 e 16). Observamos que, uma das crianças dizia seus ingredientes era só coisas gostosas, como pedaços de queijo, para a sua pizza ou tapiocas e as bonitas para a sua mandala, como pedras de brilhantes. Outro fazia intervenção com a parte de seu do colega para ficar mais bonita. A conversa era muito firme e o amigo acatava, mas outro não aceitava as intervenções.

Figuras 15 e 16 – Trabalho com o formato da tapioca (círculo)



Fonte: Adriana Leite (2021)

E por último tivemos a plantação de maniva, realizada com o porteiro da escola Seu João Tomaz, filho do cacique João Gadelha (*in memoriam*). Ele explicou todo o processo, fazendo uma ressalva que a maniva só pode ser plantada na lua minguante. Ele contou a história de quando menino ia para roçado com o seu pai para plantar as manivas, bem como na colheita.

Figuras 17, 18, 19 e 20 – Plantio de manivas





Fonte: Gerusa Menezes (2021)

Considerações finais

As histórias orais e reais, dos mais velhos da nossa comunidade são fios tecidos que fortalece e preserva a herança cultural para reconstruir a nossa história trazendo aos currículos a diversidade coletiva, porque é preocupante as crianças do quilombo, indígenas têm seus rostos, suas vivências ocultos nos currículos escolares. Por isso, em estreita sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Cf. BRASIL, 2009), é preciso produzir conhecimento através das falas para agir sobre ela, e se empenhar em transformar e compreender a criança como sujeito histórico e de direito, porque a criança produz cultura quando brinca, imagina, fantasia, observa, experimenta, narram e assim vai tecendo os fios de sua identidade pessoal e coletiva.

Referências

AMANDO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coords.). *Usos & Abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006

ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009.

BUSATTO, Cléo. *A Arte de contar Histórias no Século XXI: Tradição e Ciberespaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranildes Costa e (Orgs.). *Africanidade Caucaense: Saberes, Conceitos e Sentimentos*. Fortaleza: UFC, 2013.

INTERCULTURALIDADE DIGITAL E O EMPODERAMENTO DA CULTURA INDÍGENA: UMA ABORDAGEM DOCENTE

Fransilvia Barroso Machado

José Ailton Forte Feitosa

Introdução

Olhos atentos: aquele que tem tudo em sua memória ancestral na hora da caçada de pássaros é o mesmo que quer transmitir conhecimentos para seus alunos. Agora caminhando no fio entre tradição e modernidade. Dentro de uma sala de aula onde leciona, a expectativa é como qualquer outra, ansiosa para aprender.

Sabemos que a educação está relacionada às mudanças de sujeitos e mundos em algo melhor de acordo com cada visão do que é “melhor”. Porém, essa mesma educação que ensina pode ser usada como ferramenta de dominação de um povo, como ocorreu com os índios ao longo da História.

O direito à educação indígena está assegurado na Constituição Federal de 1988, no 2º parágrafo do artigo 210: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Cf. BRASIL, 2016, p. 124)

Ao se reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desse povo. Em 1999, com base na legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da

resolução CEB nº 3/99, fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, criando a categoria de escola indígena e garantindo a formação para os professores indígenas.

A coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios a sua execução:

Quanto à forma de organização curricular, a Resolução 01/2015 em seu Art. 12 orienta que os currículos da formação de professores indígenas podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2015, p. 9)

Fica claro que, no cenário atual, o professor indígena tem o importante papel mediador, criando e ressignificando a todo o momento o que é a cultura indígena e qual o seu papel no contexto histórico da educação. Logo, são muitos os desafios que estão postos para a construção de uma educação indígena de qualidade, que possibilitem acesso aos conhecimentos universais e que valorize as práticas e os saberes tradicionais, entre esses muito desafios está o da formação de professores indígenas em uma perspectiva intercultural.

A proposta da escola indígena diferenciada veio representar, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas

e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI, 1998, p. 34).

Surge hoje um novo contexto de escola, com uma perspectiva diferenciada até mesmo devido ao advento da internet, na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente àqueles que precisam de espaço e respostas. É nesse sentido que este artigo busca analisar e refletir criticamente sobre a seguinte questão de investigação: de que maneira está sendo oferecida ao Professor Indígena, uma formação docente que contemple a utilização das tecnologias digitais à sua práxis pedagógica, sem que venha lhe distanciar de suas especificidades étnico culturais?

Um novo cenário para a educação escolar indígena

A educação escolar indígena foi marcada por um paradigma assimilacionista, onde se tinha por objetivo incorporar nos povos originários os valores e comportamentos da cultura não indígena, inclusive linguísticos. Dessa forma, vivia-se um modelo educacional que trabalhava a submersão cultural e linguística do índio na sociedade dominante.

Para superar essa condição subalterna, os fortalecimentos políticos das associações indígenas, junto as mobilizações por uma escola como ferramenta social e atuante, passaram por várias lutas nos processos desse reconhecimento. Processos esses que tiveram como objetivos principais o direito de respeito às diversidades de cada povo, e a construção de um projeto educacional próprio. Sobre isso, explica Candau:

O que estou querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. (CANDAU, 2020, p. 235)

Nessa perspectiva, portanto, reconhecer as diferenças que são inerentes da própria cultura indígena é fortalecê-los para continuar tornando viva a cultura de um povo. Ideias como a de Candau destacada há pouco levaram a uma importante conquista legal na legislação brasileira, o direito de as populações indígenas terem seus princípios educacionais respeitados na escolarização formal.

A Constituição Federal de 1988, assegurou às comunidades indígenas no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem com sua língua materna, com suas, culturas e tradições. Tempos depois, para normatizar e orientar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantiu o direito a uma educação que atendesse a especificidade do povo indígena, deixando claro que a Educação Escolar Indígena deveria ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino.

Com a legislação, ficou enfatizado a prática do bilinguismo e da interculturalidade nos seus processos próprios de aprendizagem. Os Povos Indígenas, assim, passaram a ter o direito definido a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998, p. 36) passou a se orientar pela seguinte diretriz:

A proposta da escola indígena diferenciada veio representar, sem dúvida, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades.

Ao se reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade dessa escola indígena, contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural para seu povo. Desde então, com as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), os Conselhos Nacionais de Educação (CNE) passaram a enfatizar o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso da sua língua materna, pela valorização dos seus conhecimentos, seus saberes milenares e pela formação do seu povo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 1998, p. 40), revela que os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Nesse contexto, em meados do ano de 2002, parte deles participaram do Magistério específico para professores indígenas que estavam em sala de aula. Assegurado aos alunos indígenas, um modelo de escola e gestão própria, levando em consideração conteúdos curriculares e metodologias que contribuem para a construção e preservação da identidade do seu povo.

O indígena, tem clareza de que precisa ter acesso às tecnologias e informações do mundo globalizado, para se fortalecer e lutar por seus interesses e sobrevivência. Percebe que a tecnologia tanto serve para a emancipação como quanto para a dominação. Nesse processo, podemos dizer que a educação indígena saiu do gueto, principalmente por se fazer necessário construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Fundamentando esse entendimento, Paulo Freire afirma que

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabólico, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes das classes sociais chamadas desfavorecidas (FREIRE, 1979, p. 87)

Foi nesse cenário que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, veio a ser aprovada pelo Congresso Nacional no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro, trazendo em sua menção de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas, em dois momentos.

A educação escolar indígena nos documentos oficiais do estado brasileiro

No aspecto relacionado ao ensino fundamental, o artigo 32 da LDB estabelece que este será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comuni-

dades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal.

No dia 9 de janeiro de 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação, também conhecido pela sigla PNE, estabeleceu-se um capítulo especial sobre a educação escolar indígena, sendo este dividido em três partes: na primeira, o documento traça um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; na segunda, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena; por fim, na terceira, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazo.

Ao ser promulgado, o PNE estabelece que a União, em articulação com os demais sistemas de ensino e com a sociedade civil, deve proceder a avaliações periódicas da implementação do plano e que tanto os estados quanto os municípios deverão, com base no plano, elaborar seus planos decenais correspondentes. Parecer no 14/99 do Conselho Nacional de Educação.

A saída da invisibilidade na Educação Indígena e o início do empoderamento de sua cultura ocorrem no âmbito de um processo de lutas, por sua afirmação étnica, pela busca em melhorias nas políticas educacionais, e na valorização e qualidade do ensino oferecido ao seu povo. Nesse sentido, Baquero (2012, p. 181) destaca que

O empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade.

Vale ressaltar que, o modelo emancipatório de escola indígena está ancorado na interculturalidade e busca articular os diferentes conhecimentos e saberes tecnológicos, possibilitando formar indígenas que dialoguem com a sociedade envolvente, sem, contudo, desconsiderar sua cultura e suas tradições.

Neste modelo os princípios observados são a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade e a diferença.

A ideia de interculturalidade é comumente associada a outros conceitos, como diversidade cultural e, principalmente, multiculturalismo. O conceito de interculturalidade, foi desenvolvido nas lutas sociais, por grupos subalternizados, como os movimentos indígenas e afrodescendentes.

Desse modo ficam obvio que a inserção dos povos indígenas na atual modernidade tecnológica, não significa a abdicação de suas origens, modos de vida e tradições; significa, sim, interação com outras culturas a partir de sua referência identitária, desconstruindo paradigmas de homogeneização condicionada por um mundo globalizado.

Desafios contemporâneos da educação escolar indígena

São muitos os desafios que estão postos para a construção de uma educação indígena de qualidade, que possibilitem acesso aos conhecimentos universais e que valorize as práticas e os saberes tradicionais, entre esses muitos desafios, está o da formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural.

Candau (2012), por sua vez, relata que, em um âmbito restrito, a educação escolar indígena é concebida hoje

como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram. Nesse contexto educacional de transformações nos diversos campos da sociedade contemporânea, são exigidas novas posturas nesse cenário educacional, tanto da escola, quanto do professor no que diz respeito à incorporação dos recursos tecnológicos à práxis educativa.

Grupioni (2006), por sua vez, relata que a formação de professores indígenas tem fomentado discussões no sentido de procurar definir um currículo específico para o magistério intercultural, respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos. Como destaca o autor, essa é uma tarefa que requer uma ação política de formação inicial e continuada consistente, emergindo em mudanças no cenário educacional e em discussões teóricas e práticas que propiciem o avanço no conhecimento tanto do professor quanto do aluno. Nesse sentido, a educação indígena na sua especificidade deixa claro que, a educação não se restringe apenas a transmissão de informação acumulada, não é um modelo único. A escola não é o único lugar onde se adquire conhecimento e o professor não é o único que ensina.

Mizukami (1996) corrobora afirmando que o conhecimento é uma “descoberta” e é nova para o indivíduo que a faz, o que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Dessa forma, com as exigências decorrentes da presença das tecnologias digitais no contexto educacional, faz-se necessário repensar o fazer pedagógico adaptado para cultura indígena, de modo que atendam às necessidades educacionais e suas demandas, trazidas pelos alunos para o contexto escolar.

Camargo (1995) ressalta que as novas tecnologias se refletem, nesse sentido, dentro da sala de aula como uma evolução dos objetos didáticos que podem potencializar aprendizagens de maneira interativa no contexto micro ou macrossocial.

Destarte, observamos que hoje, a tecnologia tem alterado a realidade das populações urbanas, mudando rotinas nas diversas formas. Que não é diferente nas comunidades indígenas, que também têm em seu cotidiano os telefones móveis, computadores e acesso à internet. Nessa perspectiva, vale lembrar que as tecnologias podem fazer com que os naturais choques culturais entre culturas não tradicionais e comunidades indígenas sejam motivo de fortalecimento, estabelecendo pontos de diálogo que não são simples. As transformações que vêm ocorrendo-nos diversos campos da sociedade, nos traz uma reflexão a respeito da dinâmica desenvolvida dentro das escolas indígenas e as ações promovidas pelas tecnologias digitais, que têm exigido novas posturas por parte dos professores.

No que diz respeito à incorporação dos recursos tecnológicos à prática educativa, as tecnologias digitais aprimoram os nossos sentidos, criam, ou seja, permitem-nos desenvolver uma infinidade de atividades que nossos antepassados nem ousaram em sonhar. Dessa forma, Pereira (2017, p. 179) aponta que o uso das tecnologias digitais, pelos povos indígenas, relaciona-se na premissa de que estas novas estratégias comunicativas podem auxiliar a pressionar pela “[...] resolução de problemas históricos como o da garantia do direito à terra e à defesa dos territórios demarcados”, ou seja, não é uso da tecnologia pela tecnologia e sim mais uma ferramenta de propagação das necessidades de um povo. Cabe destacar ainda, junto com Bastos (2007, p. 46), que

A educação tende a ser tecnológica, o que, por sua vez, vai exigir o entendimento e a interpretação das tecnologias, que são complexas e práticas ao mesmo tempo, o que exige uma nova formação do homem, que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que ele se circunscreve.

Em síntese, ressaltamos que o essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar novas possibilidades e práticas pedagógicas, que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O reconhecimento de que a tecnologia tanto serve para a emancipação como para a dominação, abre um leque para discussões conceituais na questão da humanização pela tecnologia, com desdobramentos em termos de emancipação.

Corroborando com essa questão, Gadotti (2010) afirma que o professor deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem.

Desta forma, os professores indígenas precisam se apropriar e refletirem acerca do uso das tecnologias digitais para que possam orientar seus alunos de forma crítica, de modo que não sejam manipulados por elas. Essas questões perpassam pela formação inicial e continuada do professor. Diante disso, sinalizamos que é notável que as tecnologias digitais forneçam diversos subsídios na vida cotidiana do povo indígena respeitada suas especificidades tanto no ambiente escolar quanto social.

Referências

BAQUERO, Rute. Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? Uma Discussão Conceitual. In: Revista Debates, v. 6, n. 1, p. 173- 187, Porto Alegre, UFRGS, jan.- abr. 2012. Versão eletrônica disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>. Acesso em 09 de outubro de 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as Alterações Determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Texto integral disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em 20 de março de 2022.

_____. *Educação Indígena*: Lei nº 10172 de 09/01/2001. Brasília, DF: FUNAI, 2001.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 17/05/2020.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BASTOS, J.A.S.L.A. Educação e Tecnologia. In: *Revista Técnico Científica dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFET's PR; MG; RS*. Curitiba, 1997.

CAMARGO, Maria de Fátima Ayres Arruda. A Psicologia de Lev S. Vygotsky: uma Visão Pedagógica. In: *Educação*, Porto Alegre, n° 29, p. 101-111, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12. ed. Prefácio de Moacyr Gadotti. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2010.

GODOY, Arilda S., Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n° 2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

_____. *Resolução CNE/CP 1/2015*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, edição de 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – p. 11-12.

PEREIRA, Eliete. Net-Ativismo Indígena Brasileiro: Notas sobre a Atuação Comunicativa Indígena nas Redes Digitais. In: DI FELICE, Massimo; PEREIRA, Eliete; ROZA, Erick (Orgs.). *Net-Ativismo: Redes Digitais e Novas Práticas de Participação*. Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 169-182.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M.; CARELLI, A. E. A Interdisciplinaridade na Ciência da Informação pela Perspectiva da Análise de Citações. In: *Em Questão*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 137-160, jan./abr. 2016.

MELHORES PRÁTICAS DOCENTES E MOTIVAÇÃO DISCENTE NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EEIEF RITA DE CÁSSIA BRASILEIRO PONTES – CAUCAIA-CE

Gustavo Sampaio Dias

Introdução

Atualmente, a sociedade passa um profundo processo de mudança e evolução, seja pelos avanços tecnológicos, seja por aspectos políticos, econômicos e culturais que vêm mudando os rumos das ordens globais. Nesse contexto, a escola se vê desafiada a repensar suas práticas, incluindo-se aí a necessidade de se manter mais atenta com relação às mudanças globais, as quais geram novas demandas no cenário do ensino-aprendizagem. Um desses desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino diz respeito a orientar suas práticas segundo uma concepção participativa. Ou seja: a instituição deve apresentar um sistema aberto para que os alunos possam expressar seus anseios e suas habilidades da melhor forma possível, pois,

Com efeito, é o diálogo e o incentivo à participação que diferencia a aprendizagem baseada nos princípios instrumental, racional, em que o especialista define o que deve e o que não deve ser estudado à aprendizagem derivada da utilização das habilidades comunicativas. Desse modo, é indispensável que o educador, compreenda os diversos contextos, os diversos saberes, para instruir os educandos numa perspectiva participativa, contribuindo para formação de indivíduos atuantes e conscientes da realidade. (CARDOSO, BATTESTIN e CUELLAR, 2006, p. 3)

Já há décadas, refletindo sobre essa questão, Freire (1979) enfatiza que é pela educação que se dá o processo de mudança social. Nessa perspectiva, ressaltou a importância do amor e do respeito na educação, condição que julgou imprescindível para o estabelecimento de uma aprendizagem participativa com um método ativo, dialogal e participante, o que permitiria uma relação horizontal de A com B, processo de mudança em que o educador exerceria papel central.

Em estreita sintonia com esse entendimento, Fita (2015), refletindo sobre a motivação de professores e alunos, destaca que o professor representa uma fonte de motivação importantíssima para despertar o interesse do aluno. Entretanto, o autor também sublinha que a família detém um papel central no processo de criação de valores junto aos alunos, algo que é fundamental para se alcançar um ensino eficaz.

Foi a partir dessas premissas que este artigo buscou diagnosticar as principais dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, tendo como foco a disciplina de Matemática. Nesse contexto, discutimos aqui sobre desafios que os professores enfrentam a falta de motivação dos alunos por esse componente e os desafios por uma aprendizagem participativa. Nossa fundamentação teórica foi baseada principalmente em obras produzidas por autores de referência no contexto do ensino-aprendizagem, como Freire (1979), Borba e Penteado (2005), Cabral (2006), Cardoso, Battestin e Cuellar (2006), Miguel e Miorim (2011), D' Ambrosio (2012), Dias (2004), Fita (2015) e Guimarães (2004). Para além da revisão crítica dessa bibliografia, todavia, o desejo de compreender mais especificamente as dificuldades e desafios que o professor de Matemática de uma escola pública impôs a necessidade da

aplicação de um questionário composto de dezessete perguntas junto aos professores da disciplina da E.E.I.E.F Rita de Cássia Brasileiro Pontes, localizada em Caucaia-CE.

Em termos de abordagem, este artigo se configura em uma pesquisa de natureza qualitativa, quantitativa e exploratória. Já no que tange à delimitação do campo de pesquisa, cabe reiterar que a pesquisa se desenvolveu a partir da análise da situação do ensino da disciplina Matemática entre os anos de 2016 e 2017 na E.E.I.E.F Rita de Cássia Brasileiro Pontes, escola pública da rede municipal da cidade de Caucaia, no Ceará. O instrumento de coleta de dados, portanto, se constituiu da aplicação de um questionário semiestruturado junto a professores de Matemática de turmas de 6º e 7º anos.

Ensino e matemática: breve revisão teórica

A aprendizagem matemática é compreendida aqui como um momento de interação entre o conceito formalizado e a matemática como atividade humana. Nessa perspectiva, se concebe que o processo de ensino deverá favorecer o sujeito que aprende, construindo seu conhecimento motivado pela necessidade de definir soluções para problemas existentes.

Partindo desse entendimento, o constante repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem da disciplina deve ter como intento é constituir a fundamentação do ensino de Matemática como conhecimento científico com saberes a serem aplicados no campo educacional. Por essa razão, ao analisar a finalidade da Educação Matemática, Miguel e Miorim (2011) consideram que o aluno deve reconhecer a matemática como criação humana. Desse modo, ele tomaria posse das ideias básicas da matemática para po-

der resolver problemas práticos, relacionados aos fatos sociais, econômicos e físicos. Assim, ele seria estimulado em sua curiosidade intelectual e em seu pensamento abstrato, obtendo, por intermédio do conhecimento matemático, uma formação integral, tornando-o cidadão, através da qual

podemos entender ser possível buscar na história da Matemática apoio para se atingir, com os alunos, objetivos pedagógicos que os levem a perceber, por exemplo: (1) a matemática como uma criação humana; (2) as razões pelas quais as pessoas fazem matemática; (3) as necessidades práticas, sociais, econômicas e físicas que servem de estímulo ao desenvolvimento das ideias matemáticas; (MIGUEL; MIORIM, 2011, p. 53)

Em afinidade com esse pensamento, Ubiratan D'Ambrosio defende que a Matemática é uma ciência que está presente em todos os momentos da nossa evolução, estendendo-se a todas as formas de cultura. O autor defende que os professores devem ensinar Matemática de forma mais envolvente e rica para que o aluno se torne mais consciente da sua utilidade desse componente curricular para resolver e analisar problemas do dia a dia, sendo o professor o responsável pelo processo do ensino-aprendizagem, exigindo

o ensino de uma matemática que permita à criança lidar com o mundo à sua volta, além disso, permite a capacidade do aluno de solucionar problemas, cálculos, capacidades intelectuais e de desenvolvimento do pensamento e do conhecimento. (D'AMBROSIO, 2012, p. 1)

Analisando a questão de outro ângulo, Cabral (2006) discorre sobre a importância do uso de jogos no processo

de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática. O autor considera que, por meio de jogos, é possível desenvolver no aluno habilidades, concentração e sua curiosidade pela Matemática. Além disso, as atividades lúdicas podem ser avaliadas como uma tática que estimula o raciocínio, levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas ao seu cotidiano.

Nesse processo,

as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com seu cotidiano e, também, a utilização dos jogos vem confirmar o valor formativo da matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliar na aquisição de atitudes. (CABRAL, 2006, p. 19)

Borba e Penteado (2005), por sua vez, consideram que a informática é uma das principais tendências na Educação Matemática. Nesse sentido, sugerem que os professores passem a desenvolver novas atividades com as mídias, podendo interagir de maneiras distintas em sala de aula, o que permitiria que os alunos reorganizassem melhor o pensamento matemático. Nesse sentido, os professores de Matemática poderiam utilizar a informática de maneira correta para contribuir com um aprendizado significativo, haja vista que

as inovações educacionais, em sua grande maioria, pressupõem mudanças na prática do docente, não sendo uma exigência exclusiva daquelas que envolvem o uso de tecnologia informática. A docência, independentemente do uso de TI, é uma profissão complexa. Nela estão envolvidas as propostas pe-

dagógicas, os recursos técnicos, as peculiaridades da disciplina que se ensina, as leis que estruturam o funcionamento da escola, os alunos, seus pais, a direção, a supervisão, os educadores de professores, os colegas professores, os pesquisadores, entre outros. (BORBA; PENTEADO, 2005, p. 56)

Portanto, numa síntese do pensamento dos autores citados nesta seção, percebe-se que o ato de ensinar deve ter como base o contexto sociocultural dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Somente assim, como vimos, os mestres poderão contribuir efetivamente com o desenvolvimento e a estruturação do pensamento lógico-matemático, da criatividade e do compreender e apreender conceitos e conhecimentos dos seus alunos.

A Importância do ensino de Matemática na educação

Em cada ocasião histórica, o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas constituintes das grades curriculares das instituições de ensino se acham influenciadas por fatores externos (as condições sociais, políticas, culturais e econômicas que compõem a escola e o ensino) e internos (aqueles referentes à natureza dos conhecimentos de uma área específica).

Para a Matemática, os resultados internos têm se constituído, cada vez mais, não apenas com base em conteúdos específicos, uma vez que conhecimentos sobre a natureza dos processos de ensino e aprendizagem e a formação dos profissionais da área da Educação Matemática têm repercutido com força nas propostas e nos recursos curriculares e didático-pedagógicos. A grande missão do momento para o avanço do ensino da matemática é a

concepção de professores para beneficiar uma enorme e diferente população. Por isso também se têm expandido admiravelmente, nos derradeiros anos, os cursos de preparação de educadores, na graduação e na pós-graduação.

Segundo Dias, o indivíduo é o autor do seu conhecimento e concebe a aprendizagem como

A capacidade e a possibilidade que o indivíduo tem de selecionar e perceber informações, conhecer, experienciar, compreender, interpretar, associar, armazenar e utilizar essas informações oriundas do meio. Essas capacidades proporcionam a associação e a integração dessas informações dos conhecimentos que o indivíduo possui, garantindo relacionamentos afetivos, e melhor qualidade de vida no meio em que vive. (DIAS, 2004, p. 393).

O ensino da Matemática possui uma extensão na concepção cidadã do estudante, visto que tal conhecimento não deve ser tratado como um instrumento utilizado para crescer isoladamente o raciocínio e as habilidades cognitivas. O valor do estudo está na esperança de redirecionar o olhar para a Matemática, aproximar os benefícios, os valores, enfim, abordar um ensino voltado para a construção de uma formação de qualidade.

Por diferentes lados se trabalham os contextos matemáticos – na maior parte das vezes, de uma forma abstrata que os distancia dos alunos, induzindo-os à falsa compreensão de que, para estudar e apreender a matemática, é preciso capacidade de memorização. Sobre essa questão, Zatti et al afirmam que

As representações negativas, associadas às dificuldades que se manifestam no contexto do “ensino e aprendizagem da matemática, podem dificultar

ainda mais a apropriação dos conceitos matemáticos, pois os fatores emocionais podem exercer significativa influência na aprendizagem, diminuir o desempenho cognitivo e impossibilitar a reflexão objetiva”. (ZATTI *et. al.*, 2010, p. 117)

Para o desenvolvimento de qualquer pessoa, aborda-se a educação como um meio crucial, que apronta para o exercício da cidadania, pois se confia que é através da educação que o educando se faz capaz de desenvolver padrões de conduta. Dos estudos, conclui-se que o ensino da matemática é um dos elementos fundamentais para a formação social e intelectual do aluno, fazendo deste um ser compassivo dotado de informação, possuidor da competência de evoluir culturalmente, sendo um cidadão apto e distinto para lidar com as transformações da sociedade. Sendo indispensável o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da criatividade e da capacidade de argumentação como componente curricular, assim se confirma a seriedade do ensino da matemática.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental*,

As necessidades cotidianas fazem com que alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado. (BRASIL, 2001, p. 37)

A Matemática é um instrumento eficaz para o aluno porque pode ajudar a resolver problemas também na construção de conceitos, tirar dúvidas, supor soluções, auxiliar na construção de ideias próprias, incorporar so-

luções alternativas, reestruturar e ampliar a compreensão acerca dos conceitos envolvidos nas situações e, desse modo, ajudar no aprendizado. É importante que o aluno compreenda efetivamente os conteúdos matemáticos e que a escola estimule seu desenvolvimento individual. A educação de Caucaia tem que utilizar a matemática como um instrumento fundamental para o desenvolvimento do aluno, que servirá para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do município, de seu povo e da sua liberdade pessoal.

O professor de Matemática

Sabe-se que o magistério é uma profissão árdua, com várias tarefas na escola e na sala de aula todos os dias. Apesar de ser um serviço que exige muito do profissional, deve ser levada em consideração a questão do amor pelo que se faz como trabalho para a educação. Falando em amor, a referência direta é Paulo Freire, que defende que “não há educação sem amor” (FREIRE, 1997, p. 15).

Com vistas a se compreender melhor a realidade e as expectativas dos professores de Matemática em uma escola pública, foi aplicado um questionário composto de dezessete perguntas junto aos professores da disciplina da E.E.I.E.F Rita de Cássia Brasileiro Pontes, localizada em Caucaia-CE. O referido documento acha-se no anexos deste trabalho.

A partir da análise das respostas do referido documento, pudemos ratificar algumas ideias que já tínhamos sobre a realidade pesquisada. Exemplo é a fala do Professor 5, que alegou que gosta bastante do que faz, do exercício do magistério. Ele acredita que a sua motivação na profissão é a retribuição de seus alunos na aprendizagem

e contou que gosta de ensinar. Durante a entrevista, foi possível perceber que ele está motivado com sua profissão, principalmente em função do retorno que tem de seus alunos. Questionado sobre uma possível desistência de seu serviço em sala de aula, ele respondeu da seguinte forma:

Não, na verdade, nunca pensei, até porque, como falei logo no início, tenho uma formação de Bacharel e a de professor, algo que vem de dentro de mim, essa vontade de transmitir algo que eu compreenda e que me traz uma satisfação muito grande, então, para mim, é um desafio sem buscar meios que permitam que esse conhecimento seja dividido, que ele seja distribuído para os alunos da mesma forma que permito compreender para mim. É um desafio gostoso, né, permitir que o aluno também se faça, né, a compreensão de todos os conteúdos. O mais determinante de tudo é isso; é a satisfação que dá ser professor, é ver que o aluno é capaz de aprender aquilo, é capacidade de passar conhecimento. (PROFESSOR 5)

A esperança de uma mudança de olhar na educação de Caucaia, na qual se possa um dia ter uma educação libertadora e humanizadora, é um processo que requer um movimento coletivo – não apenas dos professores, mas também dos governantes.

Motivações para estudar pelos alunos do 6º e 7º anos

Ainda a partir das respostas obtidas com a aplicação do já citado questionário, pode-se perceber que as duas séries apresentam acima de 82% dos alunos nessa condição e chegando a 100% os alunos motivados a estudar, porque eles têm a consciência de que a educação é

importante para a vida deles. Todavia, na relação do componente curricular específico, a Matemática apresentou uma maior rejeição por parte dos alunos do E.E.I.E.F. Rita de Cassia Brasileira Pontes de Caucaia-Ceará, por eles não gostarem dessa matéria.

As turmas dos sextos anos apresentaram a menor porcentagem na motivação para estudar a disciplina e, assim, tendo a maior rejeição por essa disciplina, como os alunos dos sextos anos estão iniciando um novo ciclo no ensino fundamental e como a matéria da matemática é mais complexa nesse nível, bem como também os alunos vêm com defasagem no conhecimento dela dos ciclos anteriores, a matéria se torna mais difícil. Assim, os alunos não gostam dela, como o Professor 5 relatou: “Há uma dificuldade muito grande no aprendizado da matemática, tendo como base esses conhecimentos iniciais, que os alunos infelizmente não possuem”.

As turmas dos sétimos anos não ficaram tão distantes na rejeição à matéria em relação aos sextos anos. A falta de interesse desses alunos faz com que eles rejeitem esse componente curricular, sabendo que os interesses deles são outros, e não pela matemática, como afirmaram os professores, dizendo que os alunos estão interessados na modernidade do tipo de celulares e internet.

Viu-se que a maioria dos alunos não está motivada a estudar a matemática. O fato é que os alunos não estão realmente preparados para enfrentar assuntos novos a serem transmitidos pelos professores e, nesse caso, o acúmulo de dúvidas será inevitável. Nas entrevistas, os professores relataram que seus planejamentos de aula são adaptados à realidade dos alunos. Como recomenda Fita (2015, p. 129), o professor deve tomar as decisões sobre o planejamento de ensino, avaliar os resultados e os proces-

sos em que, em definitivo, devem se realizar os processos de estudo que conduzam à cristalização das necessárias inovações para melhorar e tornar mais coerente a prática educativa, e não se pode esquecer que o modo como o professor conduz a sua aula tem uma grande influência na motivação e na concentração dos alunos nas suas aulas. Como afirma Guimarães (2004, p. 148), as aulas de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, melhor desempenho, perseveram na escola, aumentam sua criatividade para as atividades escolares e são emocionalmente mais positivos.

Considerações finais

Para que os alunos possam desenvolver uma aprendizagem significativa da matemática, deve-se programar uma metodologia de aprendizagem participativa no ensino da disciplina em que o aluno seja o protagonista da ação educativa. Deslocando a responsabilidade da educação do professor para as famílias e a comunidade escolar, poderá haver condições propícias para que os alunos se desenvolvam naturalmente nos estudos, podendo exercer influência na mudança da sociedade.

Na aprendizagem participativa, no ensino da matemática, há um processo aberto no qual os participantes (professores, alunos, escola e família) interagem para atingir um objetivo, que é o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem da disciplina, sabendo que existe uma divisão mais clara de tarefas a serem realizadas pelos participantes, ficando para estes um pouco da responsabilidade da educação do aluno, e só assim se atingirá o objetivo. Com reuniões de pais, reuniões com grupo es-

colar e dentro da família, que se possa discutir a maneira como podem ser divididas as tarefas, ficando para cada participante uma subtarefa, e cada um deles ficando com responsabilidade para atingir o objetivo e contribuindo para o fim do problema, que é o desinteresse pelo ensino da matemática.

Quando há uma interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, os alunos assumem na sala de aula uma responsabilidade da sua própria aprendizagem e desenvolvem a motivação intrínseca. É quando o aluno realiza o exercício por escolha própria, movido pela curiosidade e pela vontade de aprender.

Ao se analisarem as práticas pedagógicas dos professores de Matemática para apresentar uma aprendizagem significativa, percebe-se que os professores têm que apresentar atitudes de comprometimento com uma aprendizagem ativa, dinâmica e participativa, pondo fim ao estilo de abordagem tradicional de ensino. Deve-se criar estratégia de ensino através de diálogo com os nossos alunos para mudar a falta de motivação para a aprendizagem de Matemática.

Com as entrevistas e análises, pôde-se perceber que a aprendizagem participativa no ensino da matemática em Caucaia é algo no momento impossível, porque os alunos demonstram desinteresse pela matéria por terem formado uma ideia de que ela é difícil, devido ao acúmulo de dúvidas de anos anteriores. Há falta de apoio e acompanhamento dos pais. A falta de motivação dos alunos para aprender se dá por não entenderem a explicação dos professores e por terem dúvidas sobre onde tal conhecimento pode ser utilizado no seu dia a dia. Há ainda falta de incentivo dos professores de matemática relacionada ao modo como os alunos são tratados em sala de aula.

A educação de Caucaia no ensino da Matemática, como também no modo geral, está em ruínas, pois os professores não são valorizados pelos governantes, havendo falta de respeito pela profissão dos que se dedicam ao magistério, com acúmulo de alunos por apresentarem deficiência de aprendizagem na série em que estão, porque não se pode retê-los nas séries iniciais, e eles acabam sendo empurrados pelo sistema, e com os pais jogando toda a responsabilidade da educação dos seus filhos na escola. Os alunos não têm respeito pela imagem dos professores e de seus colegas de salas, que às vezes, precocemente, já demonstram nos anos iniciais atos de mau comportamento em sala de aula, prejudicando, assim, o ensino-aprendizagem.

A partir do questionário aplicado junto aos professores de Matemática, foi possível fazer a análise da real situação do ensino-aprendizagem da disciplina na E.E.I.E.F Rita de Cássia Brasileiro Pontes. A partir dessa análise, ratificou-se a ideia de que, para melhorar a educação de Caucaia, é necessário criar alternativas de intervenção em que os professores de matemática possam tomar atitudes de mudança pela rejeição dos alunos no ensino da matemática; utilizar novas metodologias, matérias e estratégias diferentes para a motivação dos alunos; promover laços de afetividade entre professor e alunos para ter uma relação segura e de confiança, que ajudará na aproximação dos dois. A participação dos pais e da comunidade escolar no desenvolvimento da criança na escola também é importante. E, por fim, deve-se fazer uma ligação da matemática ensinada em sala (teoria) com a matemática utilizada no dia a dia (a prática). Com esses processos, pode-se encontrar uma luz no final do túnel e, com essa luz, mudar a educação de Caucaia.

Anexo: questionário aplicado junto aos professores de Matemática da E.E.I.E.F Rita de Cássia Brasileiro Pontes, em Caucaia-CE

1. Qual o seu nome e idade?
2. Qual a sua formação acadêmica e lição de formação?
3. Qual a sua situação profissional na cidade de Caucaia?
() Efetivo () Temporário () Substituto
4. Qual a sua avaliação sobre o ensino da Matemática na escola E.E.F Rita de Cássia em relação aos professores?
5. Qual a sua avaliação sobre o ensino da Matemática em relação aos alunos?
6. Como você planeja as suas aulas de Matemática?
7. O planejamento ocorre de maneira satisfatória na prática na sala?
8. Qual a sua opinião sobre a aprendizagem dos alunos dessa escola sobre o ensino da Matemática?
9. Como pode ser melhorado a aprendizagem dos alunos dessa escola sobre o ensino da Matemática?
10. As avaliações externas ajudam ou atrapalham? Dê sua opinião.
11. Qual a sua opinião sobre a OBMEP?
12. Você já pensou em desistir em ser professor de Matemática? Justifique sua resposta.
13. Como você procede quando percebe que a aula não flui, quando os alunos não têm interesse?
14. É possível desenvolver o interesse dos alunos?
15. Qual a sua opinião sobre o futuro do ensino da Matemática nas escolas públicas da cidade de Caucaia?
16. Quais as suas maiores dificuldades em ensinar, quando está na sala de aula desta escola?
17. Para você, como o ensino da Matemática nas escolas públicas poderiam ser melhorado?

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Mirian Godoy. *Informática e Educação Matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

CABRAL, Marcos Aurélio. *A Utilização de Jogos no Ensino de Matemática*. Florianópolis, 2006

CARDOSO, Claudete da Cruz; BATTESTIN, Claudia; CUELLAR, Jorge Orlando. *Educação Dialógica e Participativa*. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/EDUCAÇÃO%20DIALÓGICA%20%PARTICIPATIVA.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da Teoria à Prática*. 23 ed. Campinas: Papirus, 2012. (Perspectivas em Educação Matemática).

DIAS, R.S. Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem. In: VALLE, Luiza E.L.R. (Org). *Temas Multidisciplinares de Neurologia e Aprendizagem*. Ribeirão Preto, SP: Robel, 2004. p. 125-134.

FITA, E.C. O Professor e a Motivação dos Alunos. In: TAPIA, J.A; FITA, E.C. *A Motivação em Sala de Aula: o que é, como se faz*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 65-135.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. 2004. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nº 17, p. 143-150.

MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria Ângela. *História da Matemática: Propostas e Desafios*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Tendências em Educação Matemática).

ZATTI, F.; AGRANIONIH, N. T.; ENRICONE, J. R. B. Desvendando Dificuldades de Cálculo dos Alunos. In: *Perspectiva*, v. 34, nº128. p 115-132. Erechim. RS, dezembro/2010.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

*Terezinha Alves Farias Lima
Grasiele Ribeiro Marinho do Nascimento
Solange Alves Farias Brito*

Introdução

Este artigo traz um recorte sobre os desafios que os professores das séries iniciais têm enfrentado em sua prática docente, que é o de ensinar Matemática de forma lúdica, de modo a despertar o interesse e a capacidade de aprendizagem dos alunos. Há a preocupação de que talvez o professor das séries iniciais não esteja preparado para lecionar em todas as disciplinas nem para lidar com as dificuldades de aprendizagens, principalmente na disciplina de Matemática.

O presente estudo traz ainda uma reflexão sobre a prática docente e a formação dos professores. Para a análise sobre a prática docente, demarcou-se como cenário uma escola da rede privada localizada no município de Caucaia-CE.

O presente estudo realizou-se no período de abril a agosto de 2018 e contou com a colaboração de 01 professora que trabalha na escola nos turnos manhã e tarde e leciona nos dois turnos nas turmas do 5º ano do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa de campo com observação não participante. O estudo de caso foi definido dentro da abordagem qualitativa. O procedimento metodológico ca-

racterizou-se por uma revisão de literatura à luz dos referenciais teóricos que tratam do assunto e contribuem para o seu desenvolvimento.

O texto traz uma breve explanação sobre o que é a Matemática, diferencia a Matemática da Educação Matemática, além de mencionar sobre os problemas que a Matemática e a Educação Matemática têm enfrentado. O estudo também levanta algumas questões para reflexão sobre os aspectos que podem ser considerados críticos na formação do professor. Por último, o trabalho apresenta os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa e faz uma análise a partir das observações realizadas em sala de aula à luz do referencial teórico discutido ao longo do trabalho.

As considerações finais relatam a percepção do observador em relação à atuação do professor. O presente trabalho teve como objetivo geral: analisar se o professor de Matemática das séries iniciais identifica e ajuda a superar as dificuldades de aprendizagens dos alunos. Os objetivos específicos consistem em: investigar a atuação do professor diante das dificuldades dos alunos na disciplina de Matemática e conhecer que estratégias são utilizadas para minimizar essas dificuldades.

É relevante o levantamento destas questões para que todos possam entender a importância da formação do professor. Por isso, o interesse pela pesquisa, que surgiu da necessidade de aprofundar e ampliar os estudos sobre o tema, na busca por uma melhor compreensão sobre a realidade dos professores das séries iniciais.

A pesquisa evidencia que o professor pesquisado reconhece, mas não consegue minimizar as dificuldades de aprendizagens dos alunos, muitas vezes, por não estar preparado para lidar com elas. Quantos professores de-

vem estar vivenciando situações semelhantes? Trabalham em escolas que não dispõem de materiais pedagógicos para utilizar em suas aulas, não dispõem de livros na biblioteca, que orientem suas práticas, e a maioria desses professores não dispõe de tempo nem de recursos financeiros para investir em sua formação.

O que é Matemática?

Por muito tempo, considerou-se a Matemática como uma ciência hipotético-dedutiva. No entanto, Huete e Bravo (2006, p. 21) destacam que “a Matemática é uma criação da mente humana e seu ensino deve transformar-se em autênticos processos de descoberta por parte do aluno”. Este conceito possibilita aos professores uma perspectiva diferente da Matemática enquanto ciência exata, pronta e acabada, pois, as regras de dedução, que caracterizam o raciocínio matemático do adulto, são construídas aos poucos, à medida que a criança interage com seu meio, com as pessoas que a cercam.

Existem várias formas pelas quais os especialistas definem a Matemática: o estudo de padrões de quantidade, estrutura, mudanças e espaço; a ciência do raciocínio lógico; a investigação de estruturas abstratas. De qualquer forma, um dos seus maiores valores parece ser o fato de constituir uma verdadeira ferramenta, uma vez que contém em si mesma a capacidade de resolução de problemas. Com ela pode-se organizar, simplificar e interpretar dados bem como efetuar inúmeros cálculos, além de muitas outras potencialidades que nos podem ajudar no dia a dia de casa, da escola, do trabalho. D’Ambrósio (1996, p. 7), vê a disciplina Matemática como uma estratégia que a espécie humana desenvolveu ao longo de sua história que

possibilita explicar, entender, manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível, e com o seu imaginário, dentro de um contexto natural e cultural.

As inúmeras concepções do que seja Matemática, provocam-nos uma indagação: Afinal, o que é Matemática? Na tentativa de responder a essa pergunta, se correria o risco de dar respostas no mínimo, incompletas. De acordo com Silva (in BICUDO, 1999, p. 58), a Educação Matemática não pode sequer admitir que a resposta que os matemáticos dão a essa questão seja efetivamente a melhor, pois estando a Matemática em constante alteração e reinterpretação de si mesma talvez essa pergunta não possa ser respondida de um modo tão simples. Uma vez que as ideias matemáticas estão presentes nas formas de fazer e de saber em todos os momentos da história e em todas as civilizações, faz-se necessário para uma melhor compreensão, uma perspectiva histórica da Matemática. Esta visão epistemológica da Matemática permitiria ao professor e ao aluno uma maior propriedade no processo de ensino e aprendizagem dessa ciência.

A Matemática e a Educação Matemática

Como lembram Fiorentine e Lorenzato (2007, p. 4-5), a Matemática “é uma ciência milenar, estruturada em bases lógicas bem definidas, enquanto a Educação Matemática é uma área emergente de estudos, que ainda não possui uma metodologia única de investigação nem uma teoria configurada”. Essa área de conhecimento estuda o ensino e a aprendizagem da Matemática e caracteriza-se com uma práxis que envolve o domínio do conteúdo matemático e dos processos pedagógicos relativos à transmissão, assimilação, e/ou à apropriação do saber matemático escolar.

Para D'Ambrósio (1986, p. 35-36), a Matemática enquanto Educação Matemática, “poderia ser caracterizada como atividade multidisciplinar, com um objetivo geral bem específico, que é o de transmitir conhecimentos e habilidades matemáticas através dos sistemas educativos, formal e informal”. Para ele, ambas, são caracterizadas como uma ação. Conforme Garnica (in BICUDO, 1989, p. 60), “desde o momento em que se ensina Matemática a alguém, uma ação de Educação Matemática começa a se manifestar”.

Nessa mesma linha de entendimento, Polettini (1999, p. 258), enfatiza que

enquanto a Educação Matemática se estende à História da Matemática, levando em conta a realidade do aluno, a aprendizagem não formal, fora da escola e colocando a Matemática a serviço do cidadão, o ensino da Matemática se limita a uma visão mais estreita, e busca entender essa ciência, priorizando a sua lógica e colocando-se a serviço dela.

Moura (2005, p. 12), afirma que a Matemática, enquanto projeto educacional, “tem uma intencionalidade que consiste em promover a compreensão do conhecimento matemático enquanto valor cultural”. Este conhecimento, como defende o autor, deve ser construído dentro do conjunto de conhecimentos produzidos pela sociedade, concebendo-se sempre cada indivíduo como produtor de conhecimento, através de sua interação com outros homens, na busca de soluções de problemas que são colocados como desafio. No momento em que o processo de aprendizagem da Matemática é considerado como uma apropriação de um novo objeto de conhecimento, este processo possibilita a elaboração de um esquema conceitual que permite informações modificando-as em conhecimento sistematizado.

A Educação Matemática define-se pelo emprego de métodos e de leis da Matemática na apreensão da realidade física e social. É imperioso que o professor desta disciplina tenha consciência de que ensinar não é somente transmitir conteúdos impondo apenas técnicas e fórmulas matemáticas. Antes, o essencial é transmitir as ideias e conceitos matemáticos, fato que requer, por parte do professor, o conhecimento das bases epistemológicas da Matemática, isto é, o conhecimento do contexto de produção desta área de conhecimento e dos processos de aprendizagem que podem levar a uma apropriação dos conceitos curriculares. (MAIA, 2005, p.27).

Bicudo (1999, p. 26), vê a Educação Matemática como “um todo que se mostra de diferentes modos. Seja na rua, na escola, nas teorias, na cultura, no currículo, na legislação, na política educacional, na mídia, na multimídia”.

Machado (1989, p. 8), afirma que “a Matemática ao lado da linguagem materna, pertence ao currículo escolar em todo o mundo, independente de raças crenças ou sistemas político, como uma disciplina básica, desde o início da escolaridade”. Na verdade, bem antes disso, pois se sabe que a criança entra em contato com os números muito cedo, no contexto familiar e social, ainda antes de ter chegado à escola. É nesse contato informal que ela começa a estabelecer suas primeiras hipóteses a respeito do processo de representação de quantidades. Ou seja, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta ao chegar à escola, tem sempre uma história prévia.

A Matemática é utilizada e está presente na vida diária. O cotidiano está repleto de situações matemáticas. Por exemplo: as pessoas usam seus próprios algoritmos para aumentar ou diminuir uma receita de bolo, ou ao calcular a velocidade média do carro para chegar ao seu destino em um determinado tempo, entre outras. Portanto, “Um

dos maiores erros que se pratica em educação, em particular na Educação Matemática”, segundo D’Ambrósio é “desvincular a Matemática das outras atividades humanas” (BICUDO 1999, p. 97), pois seria importante, que professores e alunos, estivessem voltados para os aspectos matemáticos das situações do cotidiano. Retomando Maia (2005, p. 27) ressalta que “é imprescindível que o professor desta disciplina se conscientize de que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas requer conhecimento das bases epistemológicas da Matemática”. Assim como é de suma importância que ele conheça as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança para poder adequar o ensino a essas etapas, pois dependendo do estágio de desenvolvimento em que se encontra, a criança pode ou não compreender certos conteúdos.

A grande preocupação da maioria dos matemáticos e professores se justifica na constatação de que a Educação Matemática enfrenta problemas no seu ensino. Uma vez que é o aluno quem revela as dificuldades, geralmente ele é apontado como responsável no fracasso escolar. Contudo, Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 49), relatam que “os estudos sobre os saberes profissionais do professor, até o início dos anos de 1990, têm revelado baixos níveis de compreensão e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado”. Da mesma forma, Maia (2005, p. 26) reitera que “o professor também tem sua parcela de responsabilidade num ensino que frequentemente tem sido traumatizante para o aluno”.

A formação do professor

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), ao se referir à formação do professor em

seu artigo 62, reitera que “a formação inicial para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, curso de licenciaturas, de graduação plena, realizadas em Universidades e Institutos Superiores de Educação”.

De acordo com Baldino (1999, p. 228), “os alunos-professores que vão lecionar Matemática nas quatro últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio, passam, em geral, por licenciaturas com três anos de disciplinas científicas seguidos por um ano de disciplinas pedagógicas”. No entanto, é muito importante que se entenda que é impossível pensar no professor como já formado. Como explica D’Ambrósio (1996, p. 85), “sobre muitas coisas ele sabe bem menos que seus alunos”. Portanto, o conceito de formação de professor necessita ser repensado.

D’Ambrósio (1996, p. 83), fala sobre os problemas que a educação enfrenta em geral, mas para ele o mais grave, e que afeta particularmente a Educação Matemática de hoje, é a maneira deficiente como se forma o professor e entre os pontos críticos na deficiência de sua formação estão a “falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas”. Cabe ao professor cuidar da sua própria atualização e do seu aprimoramento profissional, para isso é essencial que ele esteja sempre em contato com as organizações profissionais de sua área. Muitas vezes os professores, por não terem um sólido conhecimento teórico, dirigem a tarefa escolar de forma rotineira, sem levar em consideração a maneira como o aluno aprende, e cujo único objetivo é levar o aluno à solução esperada pelos próprios professores. Esquecendo-se que o aluno pensa e que um mesmo problema, por exemplo, pode ter respostas diversas.

Outros professores parecem não considerar que o aluno possa aprender algo sem que exista a intervenção

específica do ensino. Segundo Zunino (1995, p. 26), “na escola não se leva em conta o que pensam as crianças e também a separação que existe entre a forma com que se atua dentro da escola e fora dela”. A LDB (1996) recomenda que o professor de educação básica construa em seus alunos a capacidade de aprender e de relacionar a teoria com a prática em cada disciplina do currículo. Mas como o futuro professor poderá realizar essa façanha, se durante sua própria formação inicial, o conhecimento de um objeto de ensino, o conteúdo, que corresponderia à teoria, foi desvinculado da prática? Os professores, em sua grande maioria foram educados em escolas tradicionais.

É relevante pontuar que na visão da educação tradicional, o conhecimento está fundado na transmissão de conteúdos e informações prontas. O aluno vai para a escola para receber uma educação na qual aprender significa ser capaz de repetir ou mostrar o que lhe foi ensinado pelo professor.

É importante mencionar que a profissionalização do professor depende de sua competência em fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão, e de ser capaz de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional por meio de um processo de educação continuada.

O Professor de Matemática e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos

Procedimentos metodológicos

Com o propósito de analisar o estudo, além da pesquisa bibliográfica, foi utilizado o estudo de caso dentro da abordagem qualitativa.

O presente estudo realizou-se no período de abril a agosto do ano de 2018. As observações aconteceram em uma escola da rede particular de ensino, localizada no município de Caucaia, situada na periferia da cidade. Os sujeitos foram duas classes de alunos de 5º ano do ensino fundamental dos turnos manhã e tarde e o respectivo professor, o qual leciona nos dois turnos. Sendo 19 alunos no turno da manhã e 11 alunos no turno da tarde, 13 do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

Crítérios de seleção dos sujeitos

Foram estabelecidos como critérios de seleção com relação ao professor:

1. Lecionar no 5º ano do ensino fundamental, por ser uma série na qual os alunos já possuem maturidade para responder aos questionários.
2. Ter participado de reuniões de planejamento, porque ao ter participado das reuniões, o professor traz um embasamento que é necessário para preparar bem suas aulas.
3. Ser professor há pelo menos cinco anos, excluindo-se aí o fato de ser um professor inexperiente.

Em relação aos alunos, os critérios de seleção foram os seguintes: serem alunos do 5º ano do ensino fundamental e estar ou não com dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Instrumentos utilizados para a coleta de dados

1. A observação não participante, que conforme GIL (1999), o pesquisador observa um grupo ou situ-

ação que pretende estudar, de maneira espontânea, mas permanece alheio à comunidade e aos fatos que aí ocorrem.

2. Entrevista semiestruturada, aplicada ao professor, a qual, como explicam Matos e Vieira (2001, p. 63), trata-se de “uma entrevista mais aberta que a estruturada na qual a flexibilidade nas respostas pode enriquecer ainda mais a temática abordada”. Para todos os alunos das turmas de 5º ano do ensino fundamental, foram aplicados questionários com perguntas abertas.
3. Como instrumentos de coleta de informações, utilizou-se a escrita em diário de bordo, visto que não foi permitida a gravação nem a utilização de câmeras.

Breve interpretação dos dados

Durante as observações em sala de aula, a maioria dos alunos sentiu dificuldades em resolver as atividades propostas pela professora. No entanto, apesar de todos terem uma maneira própria de aprender, a professora ensina Matemática conforme o seu próprio meio de entendê-la. Se o aluno se adapta à forma proposta por ela, consegue ter sucesso, caso contrário, ele poderá iniciar um processo de dificuldade na compreensão das operações matemáticas.

Desta forma, por meio das observações dos alunos, tanto nas aulas, como nos resultados das avaliações destes, contatou-se que realmente existem problemas de aprendizagem dos conteúdos matemáticos em alguns alunos do 5º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

Após a coleta dos dados e da entrevista com a professora, fez-se a análise das informações baseadas nos seguintes pressupostos:

Ajuda do professor na superação das dificuldades de aprendizagens dos alunos em Matemática

Em relação à sua atuação diante das dificuldades dos alunos, percebe-se que ao notar a demora do aluno em resolver as atividades ou a sua queixa em não saber fazer, a professora se precipita em dar-lhe a resposta, por não dispor em sua aula, do tempo necessário para deixar que o mesmo construa sua própria resposta. Constatou-se através das observações que a professora consegue passar todo o conteúdo previsto no seu planejamento, mas, para que isso se torne possível, ela segue adiante mesmo que alguns alunos não tenham conseguido assimilá-lo. O que implica dizer que em alguns conteúdos ela não consegue ajudar o aluno a superar suas dificuldades.

Atuação do professor diante das dificuldades dos alunos na disciplina de Matemática

Ao responder a questão sobre o que ela fazia para ajudar os alunos que estavam com muitas dificuldades, a professora disse que semanalmente dava um reforço para eles. Como suas aulas eram nos períodos manhã e tarde, procurou-se observar se esse reforço acontecia de fato. Não tendo observado nada, percebeu-se que sua fala não era condizente com a sua prática.

Estratégias utilizadas pelo professor para superar as dificuldades dos alunos

A estratégia mais presente foi exposição do conteúdo em aulas expositivas tradicionais, o que reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados.

Considerações finais

Inicialmente, este estudo trouxe uma reflexão do que é a Matemática, porém as diferentes concepções existentes ainda não definem de modo simples o que seja esta ciência. A pesquisa tenta aproximar os leitores dos conceitos de Matemática e Educação Matemática. Enquanto a Matemática é uma ciência milenar, estruturada em bases lógicas bem definidas, a Educação Matemática é uma área emergente de estudos, que estuda o ensino e a aprendizagem da Matemática e caracteriza-se com uma práxis que envolve o domínio do conteúdo matemático e dos processos pedagógicos relativos à transmissão, assimilação, e/ou à apropriação do saber matemático escolar.

Percebe-se que a Educação Matemática se estende à História da Matemática, levando em conta a realidade do aluno, a aprendizagem não formal, fora da escola e colocando a Matemática a serviço do cidadão, enquanto o ensino da Matemática se limita a uma visão mais estreita, e busca entender essa ciência, priorizando a sua lógica e colocando-se a serviço dela.

Com relação às questões referentes à formação do professor, ficou evidente que a formação do professor de fato é um dos problemas que a educação vem enfrentando, em particular, a Educação Matemática. Alguns pontos

foram considerados críticos na deficiência da formação, como: a falta de capacitação para conhecer o aluno e a falta de uma formação sólida geral em cada área do ensino, principalmente nos cursos de Pedagogia, que costumam oferecer um número de hora/aula reduzido, o que não conseguem propiciar a formação mínima necessária para entender o mundo contemporâneo. Quanto aos efeitos negativos deste ensino, constatou-se que os conteúdos ministrados de uma forma desvinculada da realidade do aluno, as aulas expositivas e as memorizações, contribuem para o aumento das dificuldades de aprendizagens, sejam elas em Matemática ou em qualquer outra disciplina. Infelizmente, essa é a realidade da sala pesquisada.

Ao observar a professora em suas aulas de Matemática, percebe-se que as falas dela não se efetivam em suas práticas em sala de aula. Pois apesar dela perceber a dificuldade e reconhecer a importância de se dar um pouco mais de atenção aos alunos, ela não consegue ajudar a minimizar as dificuldades de aprendizagens dos mesmos alunos, tampouco dispõe de um tempo extra para trabalhar com os alunos que estão com dificuldades em determinado conteúdo, por ter que cumprir rigorosamente a carga horária e ministrar os conteúdos previstos em seu plano diário.

Considera-se que esta pesquisa foi fundamental para entender que, no seu percurso de ensino, existem dificuldades de aprendizagem que o professor não consegue minimizar, muitas vezes por não estar preparado para lidar com elas. Quantos professores devem estar vivenciando situações semelhantes? Trabalham em escolas que não dispõem de materiais pedagógicos para utilizar em suas aulas, não dispõem de livros na biblioteca, que orientem suas práticas, e a maioria desses professores não dispõe

de tempo nem de recursos financeiros para investir em sua formação. Enfim, há inúmeros fatores que dificultam a atividade do professor, por exemplo, os baixos salários, as más condições de trabalho e as deficiências da formação profissional.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida et al. *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96*. Brasília, DF: MEC, 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Da Realidade à Ação: Reflexos sobre Educação e Matemática*. 2. ed. Campinas: Summus, 1986.

_____. *Educação Matemática: da Teoria à Prática*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

FIORENTINI Dário; LORENZATO Sérgio. *Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos*. 2. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUETE, Sánchez; BRAVO, Fernández. *O Ensino da Matemática: Fundamentos Teóricos e Bases Psicopedagógicas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

MACHADO, José Nilson. *Matemática e Língua Materna: Análise de uma Impregnação Mútua*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Matemática e Realidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MAIA, Cristiane. *O Jogo enquanto Estratégia Cognitiva para a Formação de um Conceito Matemático num Aluno com Atraso no Desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo: PUC, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16406>. Acesso em 21 de setembro de 2016.

MATOS, Kelma Socorro; VIEIRA Sofia Lerche. *Pesquisa Educacional: o Prazer de Conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha; UECE, 2001.

ZUNINO, Delia Lerner de. *A Matemática na Escola: Aqui e Agora*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DISCUSSÃO DE PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS QUE SE CONFIGURAM COMO DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Hely Cantalice Neto

1 Introdução

Somos da opinião de que a escola, por ser um ambiente plural, pois congrega a diversidade em seu mais amplo entendimento, deve ser o ambiente capaz de fomentar a discussão entre docentes e discentes acerca das diferenças focalizando na problemática da diversidade étnico-racial e se constituindo em um dos espaços constitutivos de identidade.

Partindo dessa premissa, defendemos neste estudo a ideia de que a escola está entre uma das principais instituições nas quais se dá o processo de constituição identitária dos sujeitos. Nesse contexto, apresentamos nesse trabalho discussões em torno de oficinas de produção textual em Língua Portuguesa que vivenciamos durante os anos de 2015 e 2016 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Campus Avançado Francisco de Sá Leitão, na cidade de Açu, na disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura, ministrada à época pela Professora Dra. Francisca Ramos Lopes.

As oficinas de produção escrita em aulas de Língua Portuguesa foram aplicadas em turmas do 9º ano do ensino fundamental na escola Joaquim Magalhães Filho, instituição integrante da rede pública de ensino e situada na cidade de Canindé – CE.

2 Lendo, refletindo e construindo Identidades

Promover a leitura em séries iniciais motiva o aluno a praticar e desenvolver o hábito da leitura. Nessa perspectiva, é papel do professor incentivar os alunos a lerem através de atividades que proporcionem práticas leitoras diárias compatíveis com suas idades e níveis de conhecimento. Mesmo em séries iniciais, o docente poderá motivá-los contando histórias, desenvolvendo atividades que façam uso da oralidade, podendo interagir com outras crianças tendo a oportunidade de trocar ideias e de desenvolverem o senso crítico.

Em nossa prática laboral, tentamos proporcionar a prática da leitura de forma participativa através do trabalho com diferentes gêneros discursivos, incluindo poesias, notícias, crônica, músicas, tirinhas e outros gêneros para que sejam lidos pelos alunos e, posteriormente, discutidos em sala de aula. Acreditamos que assim estamos proporcionando aos alunos momentos de leitura e reflexão.

Os professores de Língua Portuguesa devem, a partir dessas problemáticas, criar estratégias de leitura a fim de que o aluno/leitor em formação possa, através da leitura, produzir conhecimento e consiga dar sentido aquilo que leem. Perissé discorre o seguinte sobre a questão em foco:

Assusta, portanto, imaginar que a escola possa se tornar uma máquina de destruir leitores, título que Jéfferson Assunção escolheu para denunciar o mecanismo que tritura a inteligência dos alunos, tirando-lhes a possibilidade de ver na leitura algo que seja prazer e aventura. Leitura torna-se tortura. Que a escola soubesse, ao contrário, ensinar e praticar

a leitura viva: “é com solidariedade que fazemos o texto respirar, existir e se comunicar conosco”. (PERISSÉ, 2011, p. 27)

A partir da constatação dessa realidade, acreditamos que se for promovida uma educação que proporcione aos alunos oportunidades para a construção das várias competências e habilidades de leitura e escrita, teremos um futuro melhor dentro do contexto que cerca nossas escolas públicas brasileiras.

3 Gênero discursivo tirinha na discussão acerca de práticas discriminatórias que se configuram como discriminação étnico-racial e orbitam no espaço escolar

Dando continuidade ao estudo tendo a temática da discriminação étnico-racial em destaque, propomos trabalhar com os alunos o gênero discursivo tirinha. Introduzimos de forma sucinta o gênero em estudo aos alunos de maneira a exibir as características principais, aspectos e o tipo de linguagem utilizada na tirinha.

Para que os discentes se familiarizassem mais com o gênero, diversas tirinhas foram exibidas e utilizadas como exemplo.

Os exemplos trabalhados foram, em sua maioria, tirinhas consagradas: “Turma da Mônica”, “Mafalda” e outras. A atividade proposta aos alunos foi elaborada com as tirinhas do Armandinho, que, por algum tempo, fizeram grande sucesso em redes sociais. Escolhemos essas tirinhas por conter uma linguagem de fácil acesso e visualização (presentes em redes sociais) que é um ambiente virtual bastante aceito pelo público infanto-juvenil, nosso público alvo.

Além disso, as tirinhas do Armandinho são bastante interessantes, pois trazem no desfecho do último quadrinho uma crítica e/ou uma mensagem que leva o leitor à reflexão. Desta forma, compreendemos ser um mecanismo singular quando estamos lidando com questões étnico-raciais.

Para identificarmos a ocorrência de possíveis práticas discriminatórias que se configurassem como discriminação no espaço educacional trabalhamos os seguintes momentos durante quatro aulas.

3.1 Primeiro momento – conhecendo o gênero tirinha

Acerca das tirinhas percebemos nos escritos de Ramos (2009) que essas pertencem a um gênero maior conhecido por quadrinhos. Esse agrupa também outros gêneros, tais como charges, cartuns, tiras cômicas, etc. O estudioso em questão afirma que esse gênero tem a característica de ser curto, podendo ser vertical, horizontal ou disposto em um ou mais quadrinhos.

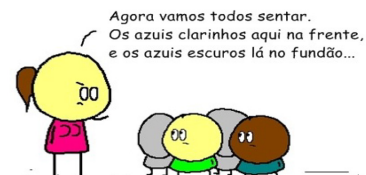
Cabe destacar que uma das características principais é a presença do humor em seu conteúdo e os balões são utilizados como recursos gráficos que marcam as falas dos personagens. Acrescentamos que as tirinhas podem também tratar de temas relevantes de cunho social ou político.

Seguem as tirinhas que foram utilizadas como exemplos desse gênero discursivo:

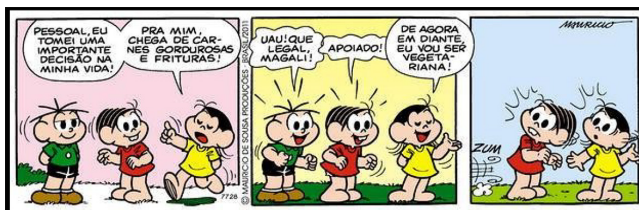
Tirinha 01 – Paintirinhas



Fonte: https://31.media.tumblr.com/fa75043c86e6cf632ea297e-8d0004c04/tumblr_inline_nbjxi-8QSAqlqed6zz.jpg (Acesso em 24 de maio de 2016).



Tirinha 02 – Pipocas em aquarela.



Fonte: <https://pipocasemaquarela.com/> (Acesso em 24 de maio de 2016).

Tirinha 03 – Para quem gosta de ler

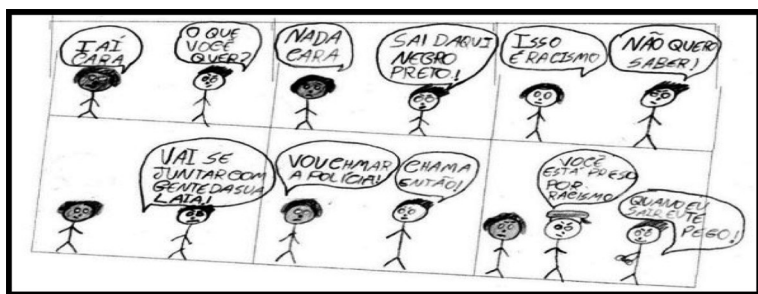


Fonte: <http://www.praquemgostader.com.br/2013/04/toda-mafalda-da-primeira-ultima-tira.html> (Acesso em 24 de maio de 2016).

3.2 Segundo momento – existem situações de discriminação/racismo nas escolas?

Foi entregue aos alunos folhas de papel A4 dividida em quadros. Solicitamos dos discentes que produzissem desenhos dentro dos quadros de forma que fosse montada uma tirinha no modelo apresentado anteriormente. Neste momento, eles seriam os criadores dos personagens e estariam livres para desenhá-los da forma que desejassem. O diálogo, entretanto, deveria vir com a resposta ao seguinte questionamento: em sua opinião, existem situações de discriminação/racismo nas escolas? Desenhe e monte uma tirinha evidenciando a sua opinião acerca do questionamento. Como resposta ao questionamento tivemos as produções em forma de tirinhas que se seguem.

Produção 01 – discente 01



Percebemos na tônica do discurso do discente 01 formatado através do diálogo por ele produzido que existe preconceito nas escolas. O grande problema é que nesses espaços ainda existe a cultura de não se abordar o tema. No meio escolar, o discurso aparece velado e fechado a discussões.

lega dispara ridicularizando e ofendendo-o com o dizer “NEGO PRETO”

De acordo com Kleiman (2013), é diante da interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto. Nessa perspectiva, partimos para as representações gráficas que são os desenhos produzidos pelos próprios discentes. O menino que convida os demais para jogar futebol e, por conseguinte, o dono da bola é um menino negro. Uma das crianças do grupo toma o turno e agride verbalmente o dono da bola que se aborrece com a atitude. Expressões como: “nego preto” e “tição” são investidas contra o menino com a finalidade de ofensa gratuita.

O menino que sofre a agressão verbal mostra-se corajoso e destemido quando ameaça chamar a polícia para resolver tal impasse. Interessante é perceber que em alguns casos já se observa certa emancipação por parte até mesmo de crianças que já se posicionam conscientes quando o assunto tratado é a discriminação étnico-racial.

De igual modo, lembram Munanga e Gomes (2006) que as pessoas não nascem sabendo ou sendo preconceituosas. Esses valores são aprendidos socialmente diante da integração social existente entre as pessoas e o círculo social que as envolve. Assim, compreendemos que as primeiras formas de juízo externadas pelas crianças são na verdade resultados da influência que elas adquirem com as pessoas adultas.

Acerca do processo da leitura empreendido nessa atividade em conexão com a produção textual desenvolvida pelos alunos, compreendemos ser uma ação positiva através da qual o discente terá a oportunidade de refletir sobre o tema abordado em estreita afinidade com a diversidade étnico-racial abordada.

É importante ressaltar que, segundo Leffa (1996), o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. Assim sendo, compreendemos que o processo entendido na prática da produção textual por parte dos alunos envolvendo o uso de tirinhas os auxiliará a compreender melhor a temática em questão sem prejuízo de estarmos formando e capacitando leitores mais proficientes.

3.3 Terceiro Momento – Roda de Conversa e Debate

Com vistas a proporcionar um maior entendimento acerca da temática, promovemos posteriormente uma roda de conversa e, em tempo, foram debatidas várias questões e possíveis situações de discriminação étnico-racial sofridas pelo sujeito negro na sociedade.

Na oportunidade, fizemos também alusão às leis implementadas em âmbito nacional tais como a Lei 10.639/03 a qual versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, políticas públicas e ações afirmativas que resguardam direitos aos negros, a Lei 12.990/2014 que reserva a esse grupo, 20% das vagas em concursos públicos em todo o território nacional e a Lei 12.288/2010 que aborda o Estatuto da Igualdade Racial.

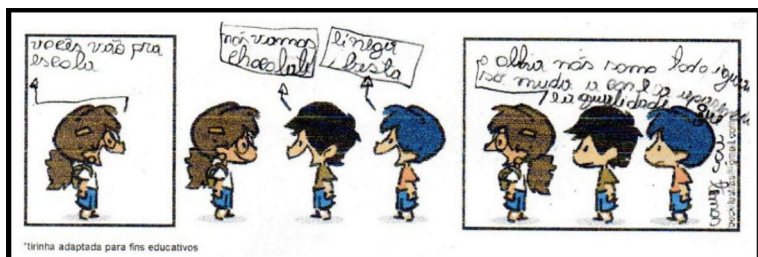
Frisamos também a importância da criação dessas leis como uma forma a mais de discutir sobre a questão da diversidade étnico-racial em âmbito nacional.

3.4 Quarto momento – promovendo situações de empoderamento e positivando o sujeito negro

Como fechamento da atividade, convidamos nossos alunos à produção de novas tirinhas após terem lido,

discutido e debatido sobre situações de discriminação étnico-racial a pessoas negras. Instigamos nossos alunos a novamente apresentarem suas ideias construindo um texto para a tirinha promovendo desta vez situações de positividade fomentando o empoderamento do sujeito negro e, como desdobramento de toda a sequência abordada, surgiram variados textos. Trazemos o exemplo a seguir a fim de ilustrarmos a propositura da atividade.

Produção 03 - Discente 03



No exemplo acima, trazemos um pequeno diálogo. Na tirinha, os personagens podem ser comparados a estudantes da idade de ensino fundamental escolar. O discurso do discente 03 sugere e reforça o entendimento de que ainda convivemos com a discriminação no meio escolar. Mesmo diante de lutas, pessoas negras ainda encontram bastante repulsa em diversos setores da sociedade.

Segundo a escritora Cavalleiro (2017), por mais que se tente ocultar, a problemática étnico-racial aparece no espaço escolar de modo bastante consistente e, ao contrário do que se pensa, os profissionais da escola não se sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propaganda do preconceito.

No entanto, compreendemos que essa é uma realidade a qual devemos combater e, sobretudo, conscientizar

os profissionais da educação a opor-se a qualquer prática discriminatória banindo-a do ambiente escolar. Vemos os alunos, mesmo com pouca idade, reproduzindo discursos os quais contradizem a sua idade. É muito provável que tragam essa carga negativa sobre a figura do sujeito negro do próprio seio familiar ou do meio social em que estão inseridos.

Identificamos em algumas dessas crianças, demonstrações de grande repulsa aos próprios colegas negros da escola. Desse modo, meninos e meninas se mostram insatisfeitos, principalmente, com as suas aparências: pele, nariz, lábios e, em maior grau, os cabelos.

Não há o que se opor a uma realidade notória, conforme os dizeres de Munanga e Gomes (2006) os quais insistem em afirmar que as condições de moradia, emprego e escolaridade ainda são subtraídos dos negros, gerando, portanto, grande desestrutura socioeconômica.

Concordamos com o pensar de ambos estudiosos embora saibamos que no Brasil alguns ainda insistam com o pensamento de que o negro seja um sujeito insignificante. Essa compreensão está encravada nas mentes da maioria dos indivíduos e origina-se de uma cultura de que apenas o branco pode ser considerado como o padrão verdadeiro de beleza. O negro, em decorrência disso, acha-se sitiado por não compor às normas e aceitações do contexto social.

Ainda sobre o entendimento do discente 03, percebemos que o próprio aluno convida o colega da escola a pensar/refletir acerca da cor da pessoa negra (“olha nós somos todos iguais só muda a cor”) corroborando para a compreensão de que a diversidade existe e deve ser respeitada.

Sobre a questão da leitura, relembramos as palavras de Perissé (2011): “na leitura, pertence ao leitor a tarefa de

descobrir, de entender e aceitar o convite a um pensar mais ponderado, mais claro e mais urgente. Somos nós, leitores, convidados a pensar além da conta, além das linhas, além do óbvio, além do prescrito, do proscrito e dos problemas”.

4 Considerações Finais

Há evidências de que as problematizações construídas na instituição escolar conferem aos discentes novas posições de sujeito.

As oficinas discutem sobre a temática da diversidade étnico-racial e são reveladoras de que, em âmbito escolar, o processo de constituição identitária de muitos discentes está respaldado por práticas discriminatórias que, em algumas situações, são ocultadas e silenciadas, pois não se constituem em discussões que “denunciem” a complexidade atinente às relações raciais (RAMOS-LOPES, 2010). Existe no Brasil uma cultura que pode ser considerada de forte resistência e negação a elementos advindo da África. Além dos livros didáticos não trazerem conteúdo substancial sobre a história da África, os professores esquivam-se dessa temática e justificam-se afirmando que não são preparados para lidar com esse assunto.

Ramos-Lopes (2010) afirma que os cursos de formação de professores, mesmo lidando com profissionais pertencentes aos variados segmentos étnico-raciais, não os preparam para, em suas práticas pedagógicas, lidarem com a diversidade étnico-cultural que se faz presente na sociedade, estendendo-se ao contexto escolar.

Na estruturação acadêmica, nas cadeiras universitárias voltadas para a formação de professores, o estudo é destinado principalmente ao continente europeu ficando o continente africano sempre em segundo plano. Em

virtude disso, a África em um contexto continental, permanece apenas no imaginário das pessoas como um local mítico e repleto de mistérios.

Chagas (2008) lembra que, no Brasil, a ideia recorrente é a de que encontramos elementos da cultura africana, mas que não foram incorporados à cultura brasileira, uma vez que alguns professores nas escolas brasileiras ainda tratam essa cultura como se lhe fosse estranho fato que eles não se identificam e não veem na realidade dos alunos negros ou não negros elementos da cultura afro-brasileira. Essa quando é abordada é feita como se fosse algo morto, distante e indiferente aos brasileiros. No entanto, nossa defesa é de que o trabalho com a cultura afro-brasileira deve ser recuperado.

Apontamos a leitura como um instrumento capaz de viabilizar essa discussão. Para tanto, retomamos a reflexão de Freire (1989), que afirma que podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”. Assim, compreendemos que, por meio de um trabalho em que as temáticas sociais sejam o eixo das aulas de leituras, estaremos colaborando para um novo olhar dos discentes frente as questões da diversidade, como também do preconceito, da discriminação e do racismo, elementos negativos, ainda tão presentes na escola e na sociedade brasileira. Nesse sentido, cabe reiterar que a identidade também de constrói na escola.

5 Referências

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação Docente e Cultura Afro-Brasileira. In: *Revista África e Africanidades*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.africaeffricanidades.com.br/documentos/Formacao_docente_e_cultura_afro_brasileira.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de ler*: em Três Artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor*: Aspectos Cognitivos da Leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1996.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2008. (Coleção Para Entender).

PERISSÉ, Gabriel. *Ler, Pensar e Escrever*. São Paulo: Saraiva, 2011.

RAMOS, Paulo. *A Leitura dos Quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. *A Constituição Discursiva de Identidades Étnico-raciais de Docentes Negros/as*: Silenciamentos, Batalhas Travadas e Histórias (Re)Significadas. Tese de Doutorado. Natal, RN: UFRN/PP-gEL, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Alexandra Carneiro Rodrigues é graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Semiótica Aplicada à Literatura e Áreas Afins pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP). É professora da rede pública de ensino do Ceará desde 2010, e exerceu, entre 2018 e 2021, o cargo de Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Médio Manuel Senhor de Melo Filho, no município de Aquiraz. Atualmente, trabalha na SEDUC/COPEM.

E-mail: alexandrac.rodrigues@gmail.com

Ana Célia Guimarães dos Santos é professora no Município de Caucaia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), onde também concluiu especialização em Psicopedagogia. É ainda especialista em Educação Infantil (Faculdade Plus), especializanda do Curso “Do Cotidiano a Documentação: Tecendo Pesquisas e Práticas de Professoras e Crianças Protagonistas na Educação” (Instituto Próximo Passo – IPP EAD) e mestranda em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

E-mail: annaguimaraes713@gmail.com

Arilson dos Santos Gomes é doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Desde 2007, é professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), campus de Redenção.

E-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

Arusha Kelly Carvalho de Oliveira é graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestra em Ciên-

cias da Educação pela Absolute Christian University (Orlando, Florida, USA). É monitora do Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana (GECAV), coordenado pelo Prof. Dr. Stélio Torquato Lima. Em parceria com o referido docente, publicou “Patativa em Branco e Preto: Campo *versus* Cidade e Outras Antinomias em *Cante lá que eu canto cá*” (In: *Literatura no Ceará: Diálogos Interdisciplinares*, 2016, p. 53-64); “Lugares Imaginários na MPB e na Literatura Popular Brasileira: um Estudo de Resíduos Medievos” (In: *Residualidade e Intertemporalidade*, 2017, p. 353-364) e “Figurações da Memória e da Identidade em *Cante lá que eu canto cá*” (In: *Um Sertão Encantado*, 2019, p. 132-149). Em parceria com João Paulo Leão, publicou ainda “Do que não se fez tradição na poesia de Leandro Gomes de Barros” (In: *No Desfolhar dos Folhetos: Escritos sobre Cordel*, 2021, p. 43-62). É professora-bolsista para área de Linguagens e Códigos, do Programa Aprender Mais, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Professora do curso de Pedagogia em EaD no Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).

E-mail: profa.arushakelly@gmail.com

Catarina Maria de Lima é professora do Município de Caucaia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e cursa especialização em Direito Educacional (pela FAVENI).

E-mail: katypt@hotmail.com

Diana Maria Leite Lopes Saldanha possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestrado em Educação (UERN) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus

de Pau dos Ferros – CAPF. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN).

E-mail: dianalopes@uern.br

Eduardo Viana Freires é pós-doutorando em Geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição pela qual fez o doutorado em Geologia. É Pesquisador Associado do Laboratório de Geoprocessamento do Ceará (GEOCE) e professor de Geografia da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú (SME). Desenvolve pesquisas em Geociências, com ênfase em Geografia Física, Geologia Ambiental, Cartografia e Geoprocessamento. Atua nos seguintes temas: geomorfologia, mapeamento digital, cobertura e uso da terra, análise ambiental e impactos socioambientais.

E-mail: eduardovgeo@gmail.com

Enedina Soares da Silva é professora nos municípios de Caucaia e Fortaleza. Possui graduação em Formação de Professores em Áreas Específicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Letras pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduanda em Direito pela Universidade de Fortaleza (Unifor). É especialista em Português e Literatura Brasileira (pela FINON) e mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

E-mail: enedinafetamce@gmail.com

Erica Dantas da Silva é mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é professora dos Anos Iniciais.

E-mail: ericadantasdasilva70@gmail.com

Francisco Paiva das Neves é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação Brasileira pela mesma instituição de ensino. É professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante-CE. Com o professor Luís Távora Furtado Ribeiro, publicou “Educação, Gênero e Literatura: a Sociedade Pré-capitalista no Brasil e a Construção do Lugar Social da Mulher no Cordel” (In: Educação Brasileira: Perspectivas e Experiências da Pesquisa, 2020). Publicou ainda “A Face Mordaz do Lúdico: uma Análise em Duas Fábulas de Leandro Gomes de Barros” (In: *No Desfolhar dos Folhetos: Escritos sobre Cordel*, 2021, p. 171-192). É também cordelista e editor, estando à frente da editora Cordelaria Flor da Serra, especializada na publicação de cordéis. Entre os cordéis que publicou, incluem-se: *O Príncipe e o Mendigo em Cordel*; *As Origens do Dia do Trabalhador e Os Mártires de Chicago e Morfeu, o Senhor dos Sonhos no Mundo do Faz de Conta*. Este último, em suporte livro, foi publicado pela Editora Brasil Tropical e adotado pela Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo, em 2022, com o selo Minha Biblioteca.

E-mail: paivaneves21@gmail.com

Fransilvia Barroso Machado possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002), pós-graduação pela FACESMA em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógico, Gestão Financeira Pública, Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia. Atualmente, é professora formadora – Secretaria de Educação de Maracanaú. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional. Docente nos cursos universitários em Administração e Pedagogia. Palestrante em temas voltados às Competências Sócioemocionais e Comportamento Sócio-organizacional nas instituições.

E-mail: fransilviabarrosomachado@gmail.com

Gildênia Moura de Araújo Almeida possui estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Letras/Literatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Também pela UFC, é doutora em Educação e mestra em Letras/Literatura. É professora da Educação Básica (SEDUC/CREDE 1), Formadora (PARFOR – Pedagogia/UFC) e Tutora EaD (UFC e UECE).

E-mail: gildeniamoura@gmail.com

Glauber Pinheiro Lima é mestrando no MAIE – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especializou-se em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAMPROMINAS). Graduou-se em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professor da rede estadual de ensino do Ceará (na EEM Egídia Cavalcante Chagas) e da rede municipal de ensino de Morada Nova-CE (na EEB Hilda Ponciano de Oliveira Lima).

E-mail: gpinheiro27@gmail.com

Grasiele Ribeiro Marinho do Nascimento é mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE) e especialista em Pedagogia: Gestão Educacional pela Faculdade Integrada da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA). Licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e em Ciências Biológicas pela Faculdade Integrada da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA).

E-mail: grasieleribeiro@outlook.com

Gustavo Sampaio Dias é mestre em Ciência da Educação pela Flórida Christian University, especialista em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas pela Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional (FADIRE) e li-

cenciado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor da rede municipal de Caucaia, atuando na escola EEIEF Dom Antônio de Almeida Lustosa.

E-mail: gsampaiodias@bol.com.br

Hely Cantalice Neto é mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte pelo programa PROFLETRAS (Mestrado Profissional). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e é especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá, de Ribeirão Preto-SP. É membro do grupo de estudos PRADILE – Práticas discursivas, linguagens e ensino. Tem experiência na área de Letras. Atua nas linhas de pesquisa letramento, práticas discursivas e ensino. Atualmente, integra o quadro de professores efetivos da Secretaria de Educação do município de Caucaia, CE.

E-mail: helycantalice@hotmail.com

João Paulo da Silva Lima é indígena, sendo cacique da etnia Pitaguary. É diretor da Escola Indígena Diferenciada Chuí. Possui graduação em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kúrios (FAK) e mestrado interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: ediferenciada9@gmail.com

João Paulo Barbosa Leão é graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Ministrou a comunicação oral “História x Literatura: o homem Lampião na mitologia do cordel” no I Encontro Paraibano dos Estudantes de Letras (EPBEL), realizado na 479 Universidade Estadual

da Paraíba (UEPB), em 2015. Ministrou a comunicação oral “De Mestres e Mares: um Diálogo entre Zé Melancia e Dorival Caymmi” no XXXIX Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL), realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2018. Ministrou a oficina “Lendo o Homem Lampião na Mitologia do Cordel” no XX Encontro Regional dos Estudantes de Letras (EREL), realizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2019. Em parceria com Arusha Kelly Carvalho de Oliveira, publicou “Do que não se fez tradição na poesia de Leandro Gomes de Barros” (In: *No Desfolhar dos Folhetos: Escritos sobre Cordel*, 2021, p. 43-62). Foi Professor-Bolsista no Programa Pró-Técnico, da SME Fortaleza, atuando na Regional VI (2018-2020). Atualmente, é professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

E-mail: jpleao79@gmail.com

José Afonso Teixeira Filho é músico, com doze anos de experiência como compositor, diretor musical, intérprete e sonoplasta em diversos grupos teatrais, desenvolvendo atividades tanto no contexto erudito como popular. Atua como trompista da Banda Sinfônica da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Orquestra Sinfônica da UFC. É diretor musical dos grupos de teatro Coletivo do Rei Leal e Epidemia de Bonecos. É também responsável pelo setor musical do Estúdio Esquadra, onde trabalha com produção, composição e arranjos musicais. É graduando no curso de Licenciatura de Música na Universidade Federal do Ceará – UFC. Desde 2019, trabalha como professor de música.

E-mail: joseafonsoteixeira20@gmail.com

José Ailton Forte Feitosa possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestrado em

Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É coordenador/professor conteudista do curso de Matemática, modalidade semipresencial, do Instituto UFC Virtual. É avaliador da Revista Científica em Educação à Distância EAD em Foco da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Avaliador da Revista TICs & EaD em Foco do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET), da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Autor de conteúdos matemáticos na Kroton Educacional. É professor da Universidade Vale do Acaraú, professor titular da Faculdade UNICHRISTUS, professor titular do Núcleo de Educação à Distância - NEAD, do Centro Universitário UNICHRISTUS. Desenvolve trabalhos de pesquisa em Educação à Distância, Ensino de Matemática, Metodologia de Ensino, Tecnologias no Ensino. Também atua como professor conteudista de Matemática do Programa UAB/UFC.

E-mail: ailton.feitosa@virtual.ufc.br

José Valdir Jesus de Santana é doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e graduado em Pedagogia também pela UNEB. Possui ainda graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

E-mail: jsantana@uesb.edu.br

Karla Eveline Barata de Carvalho é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também concluiu mestrado em Educação e especialização em Educação Especial. Gradudou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). É professora da Educação Básica da rede municipal de Fortaleza, atualmente lotada na Secretaria

Municipal de Educação-SME, na Coordenadoria de Planejamento e faz parte do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará (FEJACE). É ainda autora de livro infantil.

E-mail: evelinebarata@gmail.com

Karla Raphaella Costa Pereira é doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É também doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Ceará (UFC). É psicopedagoga pela Universidade Estácio de Sá (UNISA) e graduou-se em Letras-Português/Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE) e bolsista de pós-doutorado em Educação (FUNCAP).

E-mail: karla_raphaella@hotmail.com

Karla Suleny Bessa da Silva Alves é professora no município de Caucaia. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especializou-se em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Cursa mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

E-mail: karlabess@hotmail.com

Maria das Dores Rodrigues dos Santos é professora no município de Caucaia. Graduiu-se em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e especializou-se em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Cursa mes-

trado em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

E-mail: mariars2007@hotmail.com

Maria das Dores Soares da Silva é professora da rede pública de ensino de Fortaleza. É mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), especialista em Educação Profissional Técnica Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especialista em Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Borges de Mendonça (FBM) e graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: dores.soares.silva@gmail.com

Maria Eliene Magalhães da Silva é neta e bisneta de rezadeira nascidas na aldeia de Monguba do povo Pitaguary. É doutoranda em Ensino na Universidade Federal do Ceará (UFC) pela Renoen, cursou mestrado em Educação pela Faced/UFC e especialização em Psicopedagogia. Especializou-se ainda em Ensino Religioso (pela FINOM) e em História para a Formação de Professores de Quilombos (pela UFC). Graduiu-se em Ciências da Religião (pelo ICRE), em Pedagogia (pela UVA), em História (também pela UVA) e em Letras/Português (Pela UFC). É membro do Núcleo de Estudos Etnicidade e Relações Étnico-Raciais, com sede na Bahia. É ainda membro do Fórum Estadual da EJA Ceará (FEJACE).

E-mail: elienemariajacyra@gmail.com

Maria Eliane da Silva Santos é graduada em Linguagens e Códigos pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em Pedagogia

pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É ainda especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora aposentada do Estado desde 2016. Em 2017, fundou a NEDI Vovó Jovina, uma escola de educação infantil, no quilombo de Porteiras Caucaia-CE, tendo assumido o cargo de coordenadora da instituição desde sua fundação.

E-mail: elianeartealmece@gmail.com

Maria Elisabete da Silva Ramos é professora da rede pública de ensino do município de Caucaia. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também especialista em Gestão e Coordenação Escolar. É discente do curso de AEE Saberes e Práticas Docente – CREAEC.

E-mail: beteramos140@hotmail.com

Maria Julieta Abba desenvolveu estágio pós-doutoral em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É integrante do corpo docente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e líder do Grupo de Estudos Centro de Estudos Internacionais em Educação.

E-mail: julietaa@unisinos.br

Maria Lionete da Silva é professora da rede pública de ensino do município de Caucaia. Licenciou-se no Curso de Formação para Professores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especializou-se em Direito Educacional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). É discente do curso de Gestão e Coordenação Escolar da Faculdade Plus.

E-mail: lionetemsilva@gmail.com

Mikeias Cardoso dos Santos é professor da rede pública municipal de ensino de Caxias. Graduiu-se em Letras, com habilitação em Português/Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC - UEMA). É mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no *Centro de Ciências, Educação e Linguagens de Bacabal (CCEL)*, na Área de Concentração Linguagem, Cultura e Discurso, com ênfase na Linha de Pesquisa Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber. Integrante do Literatura e Visualidade - CNPq - UFS, e do Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense - NUPLIM/ CNPq - UEMA. Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura de Cordel, Jornalismo Popular, Cultura, Memória e Práticas de Sala de Aula.

E-mail: mikeias.cardoso@discente.ufma.br

Mirlene Sampaio Pereira é graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal - PPGLB, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no Centro de Ciências, Educação e Linguagens de Bacabal - CCEL, na Área de Concentração Linguagem, Cultura e Discurso, com ênfase na Linha de Pesquisa Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber. Integrante do Literatura e Visualidade - CNPq - UFS. Atua na linha de pesquisa em Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber, na qual desenvolve pesquisa acadêmica em torno da Literatura Popular em Verso.

E-mail: mirlene.sampaio@discente.ufma.br

Nathalia Maria de Sousa Feitosa possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),

especialização em Formação Docente para Educação Básica (UFCG) e mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: nathaliafeitosasjp@gmail.com

Raimunda de Fátima Neves Coêlho é Professora Associado IV da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Mestre em Educação pela UFPB. Doutora em Medicina e Saúde pela UFBA. Titular do Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da UFCG. Titular do Conselho Deliberativo do Hospital Universitário Júlio Bandeira – HUJB/ UFCG. Membro do Conselho Editorial da Revista de Pesquisa Interdisciplinar do CFP/UFCG. Membro do Conselho Editorial da Revista Pesquisa e Ensino do PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais (GIEPELPS), da UFCG/ CNPq.

E-mail: raimunda.neves6@gmail.com

Raniele Sampaio Nogueira é mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui especialização em Qualificação do Ensino de Matemática no Estado do Ceará pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora de Matemática da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, atuando como Coordenadora Regional do Projeto Professor Diretor de Turma na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 01).

E-mail: raniele.nogueira@prof.ce.gov.br

Ronise de Castro Messias é professora no município de Caucaia, atuando com Atendimento Educacional Especializado. Pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), graduou-se em Pedagogia, licenciou-se em Língua Portuguesa e Inglesa, espe-

cializou-se em Educação Especial e também se especializou em Atendimento Educacional Especializado.

E-mail: ronise_castro@yahoo.com.br

Salete Lopes da Cunha Ciompi é professora do município de Caucaia. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e especializou-se em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Cursa mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

E-mail: saletelopesdacunhaciompi@gmail.com

Solange Alves Farias Brito é especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: solafb@hotmail.com

Stélio Torquato Lima é graduado em Letras e especialista em Antropologia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde concluiu o estágio pós-doutoral em Letras com pesquisa sobre a história da literatura de cordel no Ceará. É professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também coordena o Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana (GECV). Entre os artigos sobre cordel que publicou, incluem-se: Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel (In: *Acta Scientiarum*, v. 35, n. 1, 2013, p. 133-139), Resíduos do teatro vicentino na literatura de cordel (In: *Revista Decifrar*, ano 6, v. 7, n. 12, 2019, p. 91- 110) e “Literatura Popular:

Terminologias e outros Aspectos Teóricos” (In: *No Desfolhar dos Folhetos: Escritos sobre Cordel*, 2021, p. 21-42). Em 2017, em parceria com o poeta e pesquisador Arievaldo Viana, publicou o livro *Santaninha: um poeta popular na capital do império* (Fortaleza/editora IMEPH). Foi um dos organizadores da obra *No desfolhar dos folhetos: escritos sobre cordel*. É também cordelista, tendo publicado mais de 400 cordéis. Ocupa a cadeira nº 29 da Academia Cearense de Literatura de Cordel (ACLC), patronímica de Geraldo Gonçalves de Alencar.

E-mail: profstelio@yahoo.com.br

Suiane Costa Alves é doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) E mestra no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE). Professora de Metodologia do Ensino de Química da UFC/UAB. Professora de Química da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, atuando como Coordenadora Regional do Projeto Professor Diretor de Turma na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1).

E-mail: suiane.alves@prof.ce.gov.br

Terezinha Alves Farias Lima é mestranda em Ciências da Educação na Universidade pela World University Ecumenical (WUE), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É professora da rede pública de ensino do município de Caucaia, atuando com aperfeiçoamento em Escola do Campo (UFC).

E-mail: terezinhamasceno@hotmail.com

Thiago Medeiros Fernandes é mestrando em História, Espacialidades e Cultura (UECE). Possui especialização em Gestão e Coordenação Escolar (FLATED) e é graduado em História (UVA). Atua como professor da rede pública de Caucaia e Maranguape.

E-mail: thiago.fernandes@aluno.uece.br

Victor Júlio Salviano de Carvalho é mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Estudos TRADIC (UFC). É professor de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, atuando como Coordenador Regional do Projeto Professor Diretor de Turma na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1).

E-mail: victor.carvalho@prof.ce.gov.br

Vitória Elen Ferreira Sá é graduanda em Letras Português-Italiano na Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Arquitetura e Urbanismo no Centro de Ciências Tecnológicas do Centro Universitário Christus. É idealizadora e fundadora do projeto Arribei, área virtual de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura, e de Oficina de Escrita. É técnica profissional em Informática pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

E-mail: elenvil@hotmail.com



UM RECADO DO POETA ARIEVALDO VIANA

Os doze Pares de França
Batalhas de Ferrabrás,
História de Pedro Cem,
As queixas de Satanás,
Tudo em linguagem correta
Como A História Completa
Do Herói João de Calais.

São histórias fascinantes
Que as escolas devem ter,
onde os estudantes podem
Pesquisar e aprender.
Em cada biblioteca
deve ter a Cordelteca,
outra fonte de saber.

O cordel contém ciência,
Matemática, astrologia,
Noções de física, gramática,
de história e geografia.
Em linguagem popular,
o cordel pode narrar
Tudo isso em poesia.



GIEPELPS

GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISA
EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS



9 786587 212906 >

