

ISSN 2317-0522

DISCENTIS

Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVI - Irecê



v. 7, n. 1
[fev. 2019]

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS E TECNOLOGIAS – DCHT
CAMPUS XVI – IRECÊ

REITOR
José Bites de Carvalho

VICE-REITOR
Marcelo Ávila

DIRETOR DO DCHT – *CAMPUS XVI*
Cláudio Roberto Meira de Oliveira

COORDENADOR DO NUPE – *CAMPUS XVI*
Claudilson Souza dos Santos

REVISTA DISCENTIS

ISSN: 2317-0522

COORDENADORA
Eliéte Oliveira Santos

VICE-COORDENADORA
Daniela Lopes Oliveira Dourado

EDITORA-GERENTE
Eliéte Oliveira Santos

EDITORAÇÃO
Eliéte Oliveira Santos
Daniela Lopes Oliveira Dourado

ASSISTENTE EDITORIAL
José Roberto Oliveira Silva

REVISÃO TEXTUAL
Eliéte Oliveira Santos

CONSELHO EDITORIAL

Cristian Souza de Sales (UNEB)
Hilderlândia Machado Santos (UNEB)
Ivo Falcão da Silva (IFBA)
Joabson Lima Figueiredo (UNEB)
Joelma Gomes Bispo (UNEB)
Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto (UFOB)
Marielson de Carvalho Bispo da Silva (UNEB)
Mateus Emerson de Souza Miranda (University of Limerick, Irlanda)
Natal Almeida Simões Neto (UEFS)
Núbia Pereira Paiva (UNEB)
Patrícia Júlia Souza Coêlho (UNEB)
Valter de Carvalho Dias (IFBA)
Vércia Gonçalves Conceição
Vívian Antonino (UESB)

APOIO

Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) – *Campus XVI*

FOTO DA CAPA

Assessoria de Comunicação do DCHT – *Campus XVI*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS E TECNOLOGIAS – DCHT
CAMPUS XVI – IRECÊ

Colegiados de Letras e de Pedagogia

Rodovia BA-052, Km 353, s.n.

CEP 44.900-000 – Irecê-BA

DISCENTIS

Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVI – Irecê

ISSN: 2317-0522

Revista Discentis, UNEB, Irecê, Letras e Pedagogia, v. 7, n. 1, p. 1-77, fev. 2019

FICHA CATALOGÁRFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Revistas Discentis / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, – v. 1, n. 1 – Irecê: UNEB, 2012 –

Periodicidade Semestral

ISSN: 2317-0522 (versão eletrônica)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Letras – Periódico. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Pedagogia. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias.

CDD: 370

Autores que publicam nesta Revista concordam com o seguinte termo de compromisso:

Assumo a criação original do texto proposto e declaro conceder à Revista Discentis o direito de primeira publicação, permitindo sua reprodução em indexadores de conteúdo, bibliotecas virtuais e similares. Ao mesmo tempo, disponho de autorização da Revista para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicado, bem como permissão para publicar em repositórios e/ou páginas pessoais após o processo editorial, aumentando, com isso, a divulgação do trabalho e da Revista, assegurando repercussão e citação.

Sumário

EDITORIAL	5-6
------------------	-----

LETRAS

RESSIGNIFICAÇÕES E RECONTOS: AS POSSIBILIDADES OUTRAS NAS ESCRITAS DAS MULHERES NEGRAS	7-16
---	------

Raiane Silva dos Anjos
Antonio Carlos Sobrinho

DAS RAZÕES LITERÁRIAS E SOCIAIS AS QUAIS <i>ÚRSULA</i>, DE MARIA FIRMINA DOS REIS, FOI INVISIBILIZADA	17-27
--	-------

Luciano Santos Xavier
Paulo André de Carvalho Correia

O EXPANDIDO EM <i>MODELOS VIVOS</i>, DE RICARDO ALEIXO	28-41
---	-------

Laisa Barreto Ferreira
Moisés Oliveira Alves

A EXPERIMENTAÇÃO EM <i>A PAIXÃO SEGUNDO G. H.</i>, DE CLARICE LISPECTOR	42-54
--	-------

Andrêssa Silva de Jesus
Moisés Oliveira Alves

PEDAGOGIA

REFLEXÕES DE UMA ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA: TEORIAS EDUCACIONAIS, PERCURSO FORMATIVO E REALIDADE	55-67
---	-------

Alana Ramos dos Santos
Cenilza Pereira dos Santos

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS: PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	68-77
--	-------

Marcela da Conceição Costa
Tairana de Jesus da Silva
Simone Sant'Ana Damaceno de Carvalho

EDITORIAL

Chegamos a mais uma edição da Revista Discentis e chegamos de cara nova. No intuito de oferecer uma boa qualidade no visual da revista e aperfeiçoamento na divulgação dos trabalhos publicados, começamos a utilizar a plataforma do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Além dessa nova roupagem, modificamos também a periodicidade das publicações que passa a ser semestral. Reconhecemos que são mudanças necessárias nestes tempos em que as informações circulam de modo indiscriminados, sem filtros ou responsabilidade com a verdade.

A necessidade também de manter a revista funcionando é outro ponto para a implementação dessas mudanças. A Revista Discentis tem cumprido com o seu papel de publicar artigos de alunos da graduação das áreas de Letras e de Pedagogia desde que foi fundada, em 2012, pelos professores André Gaspari e Fabrício Oliveira, a quem aproveitamos para enviar nossa gratidão por ter deixado o fruto dos seus esforços na UNEB de Irecê.

Nesta edição (volume 7, número 1), um conjunto de seis trabalhos — dos quais quatro são da área de Letras e dois da área de Pedagogia — atestam a produtividade dos discentes. No espaço das Letras, o primeiro artigo, *Ressignificações e recontos: as possibilidades outras nas escritas das mulheres negras*, de autoria de Raiane Silva dos Anjos e Antonio Carlos Sobrinho, investiga as possibilidades discursivas nas escritas negras, através da análise dos poemas *Ancestralidade na Alma*, de Cristiane Sobral, e *Liberdade*, de Serafina Machado, ambos publicados no volume 35 de *Cadernos Negros*. Os autores enfatizam a escrita das mulheres negras como espaço de articulação de força e de resistência que vai de encontro a uma ordem pré-estabelecida na sociedade patriarcal.

Também nessa abordagem, temos o texto de Luciano Santos Xavier e Paulo André de Carvalho Correia, *Das razões literárias e sociais as quais Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, foi invisibilizada*. O artigo, além de analisar as motivações que tornaram *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, invisibilizada e maldita pela crítica literária do século XIX, reforça a importância da autora, que foi a primeira mulher afro-brasileira a desafiar os padrões ditados pela classe dominante ao tratar sobre a temática antiescravista em sua obra.

Andrêssa Silva de Jesus traz uma análise sobre *A experimentação em A Paixão Segundo G. H., de Clarice Lispector*, propondo examinar o corpo-texto de Clarice como um espaço clínico dentro de uma perspectiva da filosofia, arte contemporânea, teoria e

crítica literária. O trabalho, desenvolvido em coautoria com Moisés Oliveira Alves, busca, a partir do romance *A Paixão Segundo G. H.*, fazer uma reflexão a respeito das práticas sociais, políticas e culturais da atualidade.

Na mesma linha, o trabalho de Laisa Barreto Ferreira e Moisés Oliveira Alves, *O expandido em Modelos Vivos, de Ricardo Aleixo*, propõe discutir como o expandido se desdobra em *Modelos Vivos*, apresentado como uma experimentação de poemas, fotografias, sons, imagens e corpo, em que a poesia é a própria ação, e seu autor, Ricardo Aleixo, é o poeta teórico-crítico que não dissocia sua arte da liberdade e do ato político.

Na área de Pedagogia, o texto *Reflexões de uma estudante do Curso de Pedagogia: teorias educacionais, percurso formativo e realidade*, de Alana Ramos dos Santos e Cenilza Pereira dos Santos, utilizando os princípios da autobiografia, traz reflexões a respeito das questões relacionadas às primeiras experiências de uma estagiária no exercício da atividade docente e da necessidade de articular as teorias educacionais estudadas no percurso acadêmico com a realidade da profissão.

O último artigo, *Alfabetização e letramento no universo dos contos de fadas: práticas do estágio supervisionado na educação infantil*, de Marcela da Conceição Costa, Tairana de Jesus da Silva e Simone Sant'Ana de Carvalho, seguindo a linha do trabalho anterior, apresenta a experiência docente das alunas durante o período de estágio em uma turma da educação infantil, com a proposta de desenvolver o processo de alfabetização e letramento utilizando narrativas dos contos de fadas.

Por fim, na conclusão deste editorial, agradecemos aos avaliadores pareceristas pela valiosa contribuição, que, mesmo diante das inúmeras atividades como professores / pesquisadores, reservaram um tempo para apreciar os artigos submetidos para este volume. Com certeza, sem vocês, esta publicação não seria possível. Muito obrigada!!!

A todas e a todos, uma excelente leitura.

Eliéte Oliveira Santos

RESSIGNIFICAÇÕES E RECONTOS: AS POSSIBILIDADES OUTRAS NAS ESCRITAS DAS MULHERES NEGRAS

Raiane Silva dos Anjos¹
Antonio Carlos Sobrinho²

RESUMO: Este estudo tem como objetivo investigar as possibilidades discursivas nas escritas negras, para além do lugar de denúncia, abordando-as como um espaço de articulação de força e resistência, este grito por liberdade que ressoa pelas páginas dos livros promovendo o encontro entre essa voz literária outra e uma memória afetiva. Através de análises dos poemas “Ancestralidade na Alma”, de Cristiane Sobral, e “Liberdade”, de Serafina Machado, ambos escritos no volume 35 de Cadernos Negros, procura-se estabelecer vínculos entre as vivências e as ressignificações propostas pelos escritores afro-brasileiros, dando maior ênfase à escrita das mulheres negras, visto que, por conta das fundações patriarcais, este corpo enfrentou a dupla subalternização, mas não deixou de resistir, fazendo isto de forma coletiva, individual, e das mais variadas maneiras. Na literatura, assim como na sociedade, a população negra teve um espaço limitado, sendo preciso muitas lutas para conquista de outras possibilidades, que não sejam aquelas demarcadas pela hierarquização dos corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Escritas negras. Cadernos Negros. Poemas. Resistência. Mulheres negras.

Considerações iniciais

*A escrita que se ergue dos corpos negros
tem um sangue que corre como quem luta!*
Lívia Natália.

O lugar da palavra escrita — publicada e reconhecida como legítima — por muito tempo não era destinado a todos os corpos. Tinham-se aí demarcações de quem poderia ou não dispor deste instrumento. Era uma marca de poder que estava nas mãos de poucos, e estes queriam preservar o *status* de dominação.

Os corpos que se encontravam fora da ordem do discurso dominante produziram, e muito. No entanto, foram deslegitimados e silenciados, em especial os corpos negros por

¹ Graduanda VI semestre em Letras – Português e suas Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XVI – Irecê/Ba*.

² Doutor em Literatura e Cultura (PPGLitCult) pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professor Substituto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XVI* e Docente do Centro Universitário Jorge Amado – Unijorge.

instaurarem outras leituras. Seus escritos interferiam diretamente na estrutura da pretensa ordem ao desestabilizarem, ao menos simbolicamente, as hegemonias estabelecidas.

Nesta hierarquia, os pobres, negros, mulheres e outros eram os corpos silenciados e, sobre eles, foram construídos de cima para baixo discursos deturpados, que servem a uma estrutura desigual de poder, legitimando uma hierarquia sócio-racial que relega corpos negros a condições infra-humanas.

Em um processo histórico de construção social do Brasil, é possível notar que, através de muito labor, os negros aos poucos estão conquistando este espaço de fala, o que significa não somente dispor em um material físico palavras ora não ditas, mas sobretudo que as palavras dispostas se transfigurem em uma forma de incomodar as instituições de poder, descortinando as violências veladas por todo o processo de invisibilidade dos corpos negros.

Por conta de toda essa tentativa de silenciamento da população negra pelo Estado, ou de quem não estivesse dentro da ordem de poder — os corpos outros, aqueles que escapam do controle —, foi necessário que se desenvolvessem processos de resistências, de modo que corpos negros, vítimas das mais variadas formas de violência, incessantemente estabelecessem formas de enfrentamento das determinações e imposições sobre sua existência.

Apesar de todos os desafios e desvantagens, a população negra brasileira há muito tempo escreve, resiste, enfrenta o pré-estabelecido e publica seus textos. Mesmo que o mercado editorial os desfavoreça.

Os escritos afro-brasileiros são permeados vastamente pela lógica da reversão, tendo em vista que, ao abrirem os desvios na literatura por meio de estratégias, usam da possibilidade conquistada para denunciar e reverter a imagem estereotipada do negro, atrelada ainda a muitos imaginários criados pela não aceitação da diferença.

Nesta lógica de reversão de estigmas e estereótipos racistas, que atravessam as escritas negras, surgem constantemente questões a serem analisadas na literatura a respeito de um ponto de vista eurocêntrico sobre os corpos negros na sociedade, assim sendo, os escritores afro-brasileiros sugerem em seus escritos novas possibilidades discursivas para estes corpos outros.

As demandas vão desde a exposição de sentimentos, visto que o corpo negro na literatura era tratado até então, superficialmente, ao desejo de se encontrar, usando assim a literatura como processo de resistência e sobrevivência, uma desmontagem da lógica do

corpo como objeto. Até mesmo o desejo de mudança de vida, um modo de escapar das representações vazias.

As urgências do contemporâneo, no que dizem respeito ao olhar sobre os indivíduos negros, bem como articulações e propagações de discurso sobre estas pessoas, fizeram surgir processos de acionamentos literários, como experimentações artísticas que demandaram, acima de tudo, uma postura política na tentativa de promover uma intervenção/mobilização na sociedade a partir do diálogo entre ficção e realidade, ocorrendo, assim, desde os primeiros apontamentos da literatura afro-brasileira.

Desta forma, os escritores afro-brasileiros assumem essa postura de rasura com os paradigmas estabelecidos, visto que o corpo negro sofreu, e sofre, com a subalternização, que o levou violentamente a uma condição de infra-humanidade. A possibilidade de criar discursos sobre si foi adquirida com muita resistência e luta, por serem estes discursos uma forte maneira de desestruturar as relações de poder instauradas.

Pelas artes da escrita no Brasil serem dominadas, em imensa maioria, pelos homens brancos elitizados, os corpos negros e, principalmente, os corpos femininos negros não dispõem de muito espaço e legitimidade. Mas, mesmo assim, se articulavam para poder escrever em periódicos, segundo Florentina Souza (2010, p.1), para quem tais meios “constituem, desde o século XIX, uma das vias de expressão mais usadas pelos afrodescendentes no Brasil”.

Um desses periódicos que possibilitou um lugar de fala negro, e que já se estrutura como uma tradição no âmbito literário, é *Cadernos Negros*, que teve sua primeira publicação em 1978. O grupo era formado por jovens militantes negros que tinham interesse em produzir, mas tinham obstáculos relacionados à dominação branca elitizada na literatura, além dos altos custos de produção. Assim, de forma coletiva — irmanados — produzem há quarenta anos essa resistência, rasurando o panorama literário desde a década de lançamento.

Nota-se que táticas são fundamentais para propagar uma voz. Neste sentido, as mulheres negras, vítimas da dupla subalternização, produziram um movimento de diálogo entre a militância negra e a mobilização feminista, visto que seus corpos estavam localizados nesta encruzilhada entre racismo e machismo e os dois movimentos separadamente não respondiam todas as suas questões.

Ao escrever, as mulheres negras instauram uma rasura dupla, como afirma Davis (2017, p. 29), fazendo menção a uma fala de Chisholm, que foi a primeira mulher a lançar candidatura para concorrer à presidência dos Estados Unidos: “Em certo sentido, sempre nos

encontramos no fim da linha. Neste país, nem o movimento negro propriamente dito, nem o movimento de mulheres propriamente dito têm pautado os problemas políticos das pessoas negras que são mulheres”.

Este artigo investigará nos poemas *Ancestralidade na alma*, de Cristiane Sobral, e *Liberdade*, de Serafina Machado, ambos escritos em *Cadernos Negros*, volume 35, o lugar de força potencializado pelas mulheres negras na literatura, pensando em como estes poemas são produzidos para tensionar o pré-estabelecido, subvertendo, assim, a ordem da autoridade da fala.

1 As forças irmanadas em *Cadernos Negros*

Cadernos Negros possibilitaram uma abertura para que os escritores afro-brasileiros rasurassem os limites impostos pela elitização branca. Eles usaram da força coletiva para agirem, estabelecendo diálogos entre as suas questões e a sociedade, o que consequentemente fortaleceu um público leitor, até então estereotipado. Conquistaram, através/a partir de *Cadernos Negros*, possibilidades discursivas de muita potência.

Para poder estabelecer tais conexões foram necessárias estratégias, já que um só corpo era impedido ao extremo de escrever, seja por conta dos custos de publicação, pela deslegitimação deste como ser humano, ou até mesmo pela falta de interesse institucionalizado. Foi preciso que estes escritores fomentados pelo anseio de responder às questões assumidas pelo compromisso literário e organizassem em coletivos para escapar do processo de silenciamento.

Para tanto, uma das alternativas possíveis foram os periódicos, e *Cadernos Negros* vêm, desde 1978, seja pelos contos ou pelos poemas, reunindo escritores comprometidos com os discursos desestuturantes da ordem instaurada. Segundo Conceição Evaristo (2009, p. 27): “Ao se pensar em uma criação contemporânea de escritores (as) empenhados (as) em uma afirmação coletiva de vozes negras, se destaca o trabalho do Grupo Quilombhoje, de São Paulo, responsável pela criação dos **Cadernos negros** [...]”

Através das forças irmanadas, as escritoras negras e os escritores negros construíram uma produção vigorosa que se estende desde então, alcançando espaços antes não afetados, marcando uma postura de resistência e visibilizando esta população que a violenta organização social e histórica tentou calar.

Mas muitos outros espaços precisam ser atingidos e, por isso, o processo de resgate e construção de uma identidade negra continua cada vez mais tomando corpo, “rasgando” as

fronteiras, mesmo contra toda a contenção histórica. Por isso, estratégias como *Cadernos Negros* são/serão sempre necessárias para fomentar a resistência.

2 Quanto à edição...

A edição de número 35 de *Cadernos Negros* tem como temática “Democracia racial”, que marca uma intencionalidade em questionar o mito da democracia racial brasileira, mito este que fundamentou a construção social do país a partir dos anos de 1930, além de naturalizar mais ainda as práticas racistas.

É incontestável afirmar que não se vive uma democracia de raças no Brasil, visto que, observando os índices de empregabilidade, pobreza, ou outros indicativos de vulnerabilidade e desigualdade social, vê-se que os corpos negros estão em desvantagem, com possibilidades de crescimento limitadas pela configuração social brasileira. Há uma distância considerável entre os grupos étnicos-raciais.

Falar em democracia racial, neste caso, é falar sobre hipocrisia, porque esta inverdade escamoteia a situação de inferioridade conferida aos corpos negros, reforçando imaginários racistas já tão institucionalizados na sociedade. São práticas que são ignoradas por conta da naturalização dos discursos preconceituosos, o que gera diretamente a desvalorização e a deslegitimação das lutas em andamento.

A democracia racial não existe como realidade social no Brasil. Mas, ela existe como discurso que orienta um determinado imaginário de Brasil. Por isso, enfrentá-la é fundamental.

E, assim, os 22 escritores da referida edição enlaçam, das mais variadas formas, seus poemas à crítica a este discurso hegemônico que maquia um problema muito sério da sociedade, e isto, conseqüentemente, consagra o racismo como algo superado. E, na verdade, não é.

Ignorar o racismo é fortalecê-lo. Então, é preciso distanciar-se de teorias e práticas que asseguram uma unidade no trato com as diferenças raciais, como bem escreveu Schwarcz (2010, p.35): “Talvez seja mais produtivo enfrentar o mito, o ‘mito da democracia racial’ e entender por que ele continua a repercutir e a ser ressignificado entre nós”. Enfrentar o mito e as outras formas de velamento do racismo é o que os escritores de *Cadernos Negros*, e de outras publicações de autoafirmação e denúncia como esta, fazem no decorrer de suas páginas: de maneira nenhuma se acomodam com o que está comumente instaurado.

3 Transfigurações de “nãos”

O ritmo do poema *Ancestralidade na alma*, de Cristiane Sobral, é marcado pela repetição do “não” pelo eu-lírico, advérbio de negação que, no contexto do poema, é usado para negar a ordem de silenciamento, negar o lugar imposto para a mulher negra, negar os estereótipos, negar a subalternização:

Eu **não** olho para o chão
Minha alma **não** está nos meus pés
Não sou bicho de estimação
(SOBRAL, 2012, p.40)

A negação aí proposta pode ser entendida também como uma negativa a todos outros “nãos” (contenções) recebidos pelos povos/corpos negros em sociedade. É chegada a hora de também dizer **não**, não de uma maneira excludente como fora feito, mas de uma forma que, ao dizer “não”, marque uma posição de liberdade.

A escrita negra, principalmente das mulheres negras, foi/é subalternizada e menosprezada, como afirma Livia Natália (2011, p.7) sobre a ausência afro-feminina no cânone: “A acintosa ausência de mulheres negras no cânone literário brasileiro pode ser justificada mais pelos processos de invisibilização e minoração do valor estético de seus textos que por qualquer questão relativa à sua potência criadora”.

Em meio a tantos *nãos*, o ritmo da negação é “quebrado” na última estrofe do poema, para produzir uma afirmação: *escrevo...* e toda a estrofe segue a mesma postura, marcando este que poderia ser o *sim*, como se fosse preciso desconstruir, para ser construído de uma outra forma, uma transfiguração dos *nãos* como um lugar de afirmação. Tem-se na última estrofe:

Escrevo palavras negras
Tatuando a ancestralidade na alma
Para refletir a nossa luz.
(SOBRAL, 2012, p.40)

Escrever palavras negras, como referência aos escritos que se erguem destes corpos, é também uma marca ideológica, que se firma ao assumir o compromisso político com as questões que o permeiam, estabelecem “quebras” na reprodução em massa dos discursos estereotipados, uma quebra diante da sociedade ao dizer aquilo que não é para ser dito, aquilo que incomoda por rasurar os lugares criados e fixados para cada corpo na sociedade.

Ao tatuar a *ancestralidade* na alma, o eu-lírico afirma esta ancestralidade que, além de ser uma reverência e uma referência aos que vieram antes, é também a ancestralidade abraçada a um processo de resistência, afirmando, por certo, as lutas daqueles que, arriscando até mesmo a própria vida, não se acomodaram com a situação violenta a que foram submetidos.

Foram estas pessoas que possibilitaram, através de seus enfrentamentos, melhores condições para seu povo e para as gerações futuras, abriram caminhos, iniciaram de alguma forma as rasuras. Dessa maneira, os discursos agora apresentados são discursos construídos sob muito sangue e coragem.

Tatuar pode ser entendida, neste caso, como uma criação e uma possível perpetuação de uma memória afetiva que interliga e evidencia as lutas e as vivências; uma herança construída que não deve ser esquecida, perpassa o processo escravocrata e todas as formas de subalternização do negro — o que é preciso que se fale, denuncie, mas, também, é necessário que não se esqueçam de todas as reações e combates desse povo que se fez forte e iniciou uma corrente forte. E essa potência deve ficar marcada, porque ela se quer viva e pulsante na alma.

Essa escrita como lugar de luta também pode ser notada no poema *Liberdade*, em que o eu-lírico aponta a questão do silenciamento, ou da tentativa de um silenciamento, que é subvertido pela inquietação de dias mais luminosos para os corpos negros:

Empunho as minhas mãos
Minhas asas estão curadas
Posso (re)lutar, (re)voar, (re)voltar
Escapar às paredes de silêncio
(MACHADO, 2012, p.151)

Empunhar a mão como um ato de quem empunha uma arma... para escrever. As palavras dizem o agora para salientar um passado de muita contenção. A tentativa violenta de silenciamento — processo que deslegitimava a voz desviante —, reduzia os corpos negros à uma condição de “não-pessoa”.

No entanto, este condicionamento está sendo rasurado por estes indivíduos, que de forma nenhuma aceitaram a subalternidade, apesar da coação sofrida. Eles articularam métodos de sobrevivência e resistência e não se calaram diante da dor, como Serafina Machado, em *Liberdade*, descreve:

Mas minha língua afiada
Não pôde ser silenciado

Dou meu testemunho
— E minha voz é perigosa
(MACHADO, 2012, p. 151).

Voz perigosa esta que constrói novas leituras, desestabiliza as estruturas construídas com o intuito de manter cada grupo em seu devido lugar, diz o que não era para ser dito. Violências que deveriam ficar omitidas para mascararem uma sociedade preconceituosa são, assim, “escancaradas” nas obras literárias.

4 Possibilidades de ressignificações e recontos

“*Posso (re)lutar, (re)voar, (re)voltar*” — possibilidades de uma asa curada, que outrora fora quebrada para impedir o voo daquele que é livre, que foi desumanizado e privado da liberdade por ser o corpo outro, fora da ordem instaurada, que, desalmado e amaldiçoado, deveria servir sempre.

Mas as novas lutas, os novos voos, as novas revoltas estão em iminência para assim reescreverem a verdadeira história deste povo; nas palavras encontraram uma aliada para luta, fizeram das lágrimas pontos de exclamação. São estes anseios na escrita das mulheres negras que Ana Rita Santiago (2012, p. 163) reitera:

A literatura afrofeminina, neste sentido, pode ser considerada como um processo contínuo de (re) invenções de memórias, histórias e narrações sobre identidades, femininos e feminismos negros. Há nela um “retorno” dinâmico ao passado, ou seja, há um reconto de memórias ressignificadas, aliado a cenas de histórias, sonhos, vivências e resistências, no passado e no presente, vislumbrando cenas e agendas que gerem sonhos e conquistas no futuro.

Os seus escritos são assim, um reencontro afetivo, bem como uma reescrita daquilo que foi mal dito, como assegura Serafina Machado, em *Liberdade*, que apesar das violências sofridas, desistir de lutar nunca foi uma opção. Se prendiam o corpo, usavam a voz; se continham a voz individual, convoca-se um coletivo, e assim sempre articulavam e organizavam formas de não se renderem.

São corpos em travessia, construindo um diálogo entre o processo violento do passado com os desmandos do presente, e as consequências para um futuro próximo, bem como reiteram os enfrentamentos feitos com as lutas contemporâneas e com as possíveis produções de uma memória afetiva no futuro de todas essas batalhas.

Reescrevem não somente uma nova ótica na literatura, como também contestam os discursos oficiais sobre a participação do negro na formação da sociedade brasileira, como afirma Conceição Evaristo (2009, p. 24):

Entretanto, com bem menos visibilidade, existe, no interior mesmo da literatura brasileira, uma gama de produções que vêm se afirmando, aos poucos, como um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil.

Tem-se, desta forma, a possibilidade de ressignificação e de recontos que marcam a postura política da literatura afro-brasileira, reitera o compromisso étnico e político assumido pelos escritores, produtores de vínculos estéticos com a realidade social.

Considerações finais

As lutas estão em andamento, porque o racismo/machismo e outras vertentes preconceituosas também estão. Os processos de resistências estão cada vez conquistando mais força, os insubmissos escritores assumiram o compromisso por seu nome, e em nome de todos que vieram antes. Seja com o sangue, ou com a palavra inauguraram aberturas que estão sendo aproveitadas e ampliadas.

A palavra adquirida é pensada não somente como a construção de um discurso sobre si, tendo em vista que isso já vem sendo construído no Brasil de uma forma ou de outra desde o século XIX, mas mostrar que o processo de tomada de consciência étnico-racial vem rasurando a literatura, que é atravessada por imaginários racistas. Não houve silêncio, apesar dos processos de silenciamentos que estão sendo vencidos por estas estratégias negras de produção de um lugar de fala autoral.

Atribuir significado novo é recuperar a história de um povo, reavivar os enfrentamentos, e, acima de tudo, um processo de democratização. Constitucionalmente, os direitos são iguais, e, assim, deveria ocorrer socialmente. Esta ressignificação é urgente, no entanto, não é fácil, uma vez que é mais simples seguir a lógica dominante do que produzir um discurso contra as hierarquias.

Assim, observa-se a importância de um comprometimento literário assumido por autores afrodescendentes que, a partir de seus discursos desviantes, tratam deste lugar outro para além dos estereótipos, mas desconstruindo-os e potencializando falas destoantes, uma

forma de desestabilizar as hegemonias estabelecidas. Ser negro em uma sociedade fundamentada e alimentada cotidianamente no preconceito exigiu deste grupo muita força de resistência.

A busca por um engajamento/acionamento literário da população indesejada pelo Estado se fez necessário para reverter o indiferentismo — causa e consequência de subalternização —, propondo um desmonte de paradigmas instalados pelos séculos afins, questões ansiadas pelo público leitor, também negro e colocado à margem, que se via representado na literatura afro-brasileira.

A referência a todas as lutas passadas possibilitou novas aberturas de fendas no silenciamento, permitiu a rasura de fronteiras outras, esta ancestralidade na alma que estabeleceu um encontro com a liberdade. Atuar nas brechas está sendo uma potente estratégia de desmonte da inferioridade racial.

Referências

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

NATÁLIA, Livia. Poéticas da diferença: A representação de si na lírica afro-feminina. *Literafro*. Belo Horizonte, s.d. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/154-livia-maria-natalia-de-souza-santos-poeticas-da-diferenca>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. *Cadernos Negros: democrisia racial brasileira*. v. 35. São Paulo: Quilombhoje, 2012.

SANTIAGO, Ana Rita. *Vozes literárias de escritoras negras*. Cruz das Almas / BA: UFRB, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz K. Raça como negociação. Sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Florentina. 30 anos de leitura. *Literafro*, Belo Horizonte, s.d. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/129-florentina-souza-30-anos-de-leitura>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DAS RAZÕES LITERÁRIAS E SOCIAIS AS QUAIS ÚRSULA, DE MARIA FIRMINA DOS REIS, FOI INVISIBILIZADA

Luciano Santos Xavier¹
Paulo André de Carvalho Correia²

RESUMO: Maria Firmina dos Reis, mulher, negra e de classe pobre, emerge no campo literário do século XIX, desafiando os padrões ditados pela classe dominante, lançando-se como a primeira mulher afro-brasileira a falar do negro na literatura. Tendo em vista esses aspectos literários e sociais, bem como a condição sociocultural de Maria Firmina dos Reis, o presente trabalho tem por objetivo analisar as motivações que tornaram Úrsula, de Maria Firmina dos Reis invisibilizada e maldita pela crítica literária do período, considerando a proposta antiescravista instituída em sua narrativa, do mesmo modo que o seu lugar de fala frente aos contextos e discursos patriarcais e racistas do período.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura afro-brasileira. Discurso literário. Autoria Feminina.

Introdução

Historicamente, as mulheres sofreram inúmeras repressões e privações, simplesmente pelo fato de serem mulheres. Negligenciadas pelo sistema patriarcal da sociedade, elas se posicionaram fortemente na luta pela igualdade entre os gêneros, um desafio que permeou a história da humanidade. Nas diversas esferas sociais as mulheres buscaram a ruptura dos paradigmas de gênero, lançando-se nos espaços que até então eram restritos aos e pelos homens. Na literatura não foi diferente, muitas autoras tiveram seus escritos publicados com pseudônimos, e uma grande parcela nem teve oportunidade de disseminação dos seus escritos.

A produção do conhecimento acadêmico/privilegiado na sociedade sempre foi direcionada a uma hegemonia masculina; às mulheres comumente eram privadas de inserir-se nesse espaço de circulação do poder. No entanto muitas dessas mulheres desafiavam esse

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus IV*, Jacobina-BA e membro do grupo de pesquisa em Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR).

² Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela UEFS. Professor de Literatura Brasileira e Portuguesa na UNEB.

sistema genérico e excludente, imergindo-se, mesmo que “clandestinamente” na produção e difusão do conhecimento.

Nessa perspectiva, em uma época em que as mulheres eram privadas de realizar diversas atividades, devido ao preconceito e ao patriarcalismo, Maria Firmina dos Reis lança-se como a primeira autora negra brasileira a abordar a temática antiescravista em sua obra. Sua narrativa transmite o tema da escravidão a partir do olhar do outro, sendo o outro, o escravizado.

1 Maria Firmina dos Reis e sua obra, *Úrsula*, no século XIX

Maria Firmina dos Reis, maranhense, filha de Leonor Felipe dos Reis e João Pedro Esteves, nasceu em 11 de outubro de 1825, na ilha de São Luís, no Maranhão. Foi aprovada no Concurso Estadual para ser professora da Educação primária em Vila de Guimarães, em 1847.

No ano de 1859, Maria Firmina publica *Úrsula* — obra que será aqui analisada, segundo o discurso construído e os contextos temporais e socioculturais nos quais a autora estava inserida, os quais marcam um sistema de exclusão das mulheres nos espaços de legitimação do saber da sociedade, gerado pelas premissas patriarcais.

Logo no prólogo, Maria Firmina impacta o leitor ao dizer que pouco vale o “mesquinho e humilde livro” que ela escreveu; essa afirmação se torna tão marcante que a autora nem põe seu nome na obra, identifica-se somente como “Uma Maranhense”. Nas entrelinhas dessa declaração é perceptível a condição social com a qual a autora se manifesta, uma vez que ela estabelece, por meio desta, o seu lugar de fala, marcado pela segregação racial e de classe da sociedade em vigor.

A educação destinada às mulheres ainda era dificultada pelo caráter hegemônico e patriarcal e chegava a ser ainda pior para uma mulher negra, alvo constante da marginalização, tanto pelo seu gênero quanto pela sua cor. Maria Firmina afirma essa problemática quando fala da sua educação e evidencia a desigualdade no processo educacional entre homens e mulheres, como fica claro na citação a seguir: “sei que pouco vale este romance, porque escrito por mulher brasileira, e educação acanhada e sem trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem”. (REIS, 2009, p. 13).

Sabendo o seu lugar social de fala — mais aproximado da pobreza e da segregação social, Maria Firmina dos Reis tem a coragem de levantar a sua voz e projetar-se no campo

literário da época, construindo um discurso contra a escravidão, a opressão e a discriminação racial e de gênero no Brasil, de modo a buscar uma saída para o silêncio social sofrido pelas mulheres do século passado. Para Gayatri Chakravoty Spivak (2010, p. 66), “a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação”.

Diante dessa citação de Spivak (2010), é compreensível a angústia da Maria Firmina com relação a sua produção literária, frente a sua condição social e contexto opressor do século XIX. É importante destacar também que o “presságio” de Maria Firmina, com relação a essa possível não aceitação da obra, dirige-se evidentemente à crítica literária do período, visto que a autora premeditava (segundo o discurso do prólogo) que sua produção literária não seria negada pela elaboração textual, mas pelo lugar e contexto social em que ela vivia.

Os espaços de poder e de difusão do conhecimento nesse período eram ainda restritos ao público do sexo masculino, por sinal, branco e de classe social elevada. Apesar de haver algumas mulheres que compunham a elite brasileira da época, esses espaços de publicação eram destinados estritamente aos homens intelectuais, restando às mulheres apenas a educação doméstica e religiosa, pautada em um discurso que buscava legitimar a mulher como figura da submissão e da procriação.

Saffioti (1979, p. 104) assinala bem essa questão, ao afirmar que:

O ambiente da cidade propiciava mais contactos sociais nas festas, nas igrejas, nos teatros. A família patriarcal perdia sua dimensão rígida, permitindo à mulher desenvolver certo desembaraço de atitudes. Todavia, não se cuidava de sua instrução; apenas se acrescentava ao ideal de educação doméstica o cultivo da conversação, que permitiria à mulher ser agradável nas reuniões.

É evidente nesse trecho, como era construído o papel da mulher na sociedade. Vale ressaltar que, mesmo doméstica, essa educação era destinada somente às mulheres brancas e que faziam parte do círculo social de poder da sociedade. Maria Firmina dos Reis escreve a obra *Úrsula* (1859) num momento em que a escravidão ainda estava em vigor. Observa-se a situação da autora ao exercer a sua escrita nesse período, posto que, se a educação das letras e os espaços de publicação eram restritos aos homens, brancos e de boa situação econômica, imaginemos como era difícil uma mulher negra, pobre e de “educação acanhada” publicar nesses espaços de poder.

Maria Firmina dos Reis publica o seu romance, *Úrsula*, em 1859, utilizando como identificação somente a expressão “Uma Maranhense”. A crítica literária da época despeja

inúmeros comentários infortunosos sobre a produção da autora. Eduardo de Assis Duarte nos lembra desse embaraçoso silenciamento da crítica, no que tange à produção literária de Firmina. Segundo ele:

[...] a ausência do nome, aliada a indicação da autoria feminina e, ainda, a procedência da distante província nordestina, juntam-se [...] ao tratamento absolutamente inovador dado ao tema da escravidão no contexto do patriarcado brasileiro. O resultado é que uma cortina espessa de silêncio envolveu a autora ao longo de mais de um século. Sílvio Romero e José Veríssimo a ignoram. E muitos dentre o expoente da nossa historiografia literária canônica fazem o mesmo, à exceção de Sacramento Blake e Raimundo de Menezes. (DUARTE, 2009, p. 265).

É somente em 1975 que a obra passa a ser amplamente divulgada ao público e levada ao conhecimento dos estudiosos, “a partir da edição fac-similar preparada por Horácio de Almeida” (Duarte, 2009, p. 265). A priori, compreende-se, então, que obra não ganhou a notoriedade merecida devido aos contextos sociais nos quais essa estava inserida, e o motivo maior que levou a autora à tal afirmação é o fato dela ser mulher e negra, vivendo na sociedade do século XIX, patriarcal e racista, em que as mulheres eram silenciadas nas participações sociais dos espaços de poder, e, no caso de uma mulher negra, esta era ainda mais restrita de manifestar-se autonomamente.

No próximo tópico, abordaremos mais a fundo os elementos da narrativa da obra e as possíveis representações na sua composição que instauram o discurso antiescravista da autora.

2 A narrativa construída em *Úrsula*.

Úrsula, conta a história do romance entre a jovem Úrsula e o bacharel, Tancredo, sob um caráter marcante e permeado por desencontros e triângulos amorosos. A autora produz um discurso que ultrapassa o caráter estético, e assim prostra-se à conjuntura política do período, em que a escravidão ainda estava em vigência. Firmina se atém a proposta antiescravista, na medida em que ela não propõe abolição da escravidão, mas a mostra como um processo injusto e desigual pautado na humanização do negro.

Ao narrar a relação senhor-escravo entre o Comendador e o cativo Antero, Maria Firmina dos Reis faz diversas denúncias no que diz respeito à exploração dos escravos no processo escravocrata, uma vez que o personagem, Comendador, que representa os senhores de escravos, “derramava sem se horrorizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve

negligência, [...] ele via-os expirar debaixo dos acoites mais cruéis, das torturas do anjinho, do cepo e outros instrumentos de sua malvadeza”. (REIS, 2009, p. 118).

Nesse trecho, fica evidente o fenômeno humanizador do negro na narrativa de Firmina, posto que é por meio da denúncia dos maus tratos contra o povo negro escravizado que a autora estabelece o seu discurso antiescravista.

A autora ainda apresenta em seu texto um outro tipo de relação senhor-escravo, a saber a de Luísa (mãe de Úrsula) com Túlio e mãe Susana, fundando um convívio harmonioso e tranquilo entre ambos; ao contrário dos tratamentos do comendador para com Antero e com os demais escravos da sua fazenda, pautados na violência, no castigo e, quiçá, a morte.

Maria Firmina sensibiliza o leitor elaborando uma concepção de liberdade que não é autêntica, mesmo abolindo a escravatura, visto que a liberdade aconteceu, de fato, antes dela [escravidão] começar. A autora coloca em questionamento/reflexão o real sentido da liberdade, uma vez que Túlio, ao ser alforriado, diz ser livre. Porém, é por meio da narrativa de Mãe Susana (escrava da decadente fazenda de Luísa), que Firmina rememora a liberdade do povo negro na África antes da escravização, e tenta instaurar, assim, uma sensibilização do leitor.

Liberdade! Liberdade... ah! eu a gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura — Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria às descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres com sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: — uma filha, que era minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade! [...] Meteram-me a mim e mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos [...]. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas [...]. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos. [...] A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foram sufocadas nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades. (Reis, 2009, p. 115-117, grifo da autora).

Nessa fala de mãe Susana, a liberdade configurada no ato da alforria, ditado por Túlio, não tem o mesmo sentido que a liberdade genuína a qual ela viveu nas terras africanas. Nesse fragmento, é evidentemente apresentado o modo de vida e as relações sociais dos africanos, tanto quanto o processo cruel e bárbaro em que foram submetidos os negros escravizados.

A escrava relata suas memórias de modo que fica bastante claro o processo violento e desumano em que os africanos foram sujeitos pelos caçadores de escravos. O trecho supracitado demonstra que os escravizados foram privados de viver suas vidas, de maneira que os colonizadores desconsideraram a organização social e política do seu africano, bem como as suas culturas e vivências que foram roubadas juntamente com a sua liberdade.

Por meio desse trecho da obra, Maria Firmina Reis estabelece um caráter sensibilizador no público leitor a respeito da desumanidade sofrida pelos negros escravizados. De acordo com Duarte (2009, p. 273-274), nessas recordações de mãe Susana:

sobressai de imediato a postura do sujeito da rememoração, na qual o *eu individual* deságua num *nós* coletivo. É o discurso do *outro* fazendo ouvir pela primeira vez na literatura brasileira a voz dos escravizados. Voz política que denuncia, em plena vigência do espírito das luzes, o conquistador europeu como *bárbaro*, invertendo de forma inédita a acusação racista.

É nesse espaço de restrições entre o patriarcalismo e o racismo escancarado que Maria Firmina dos Reis emerge como a primeira mulher afro-brasileira no âmbito literário, e que, logo de início, confronta a sociedade branca e escravocrata da época, pondo em execução um discurso que afronta diretamente os feitos obscuros da escravidão, assim como dos seus simpatizantes.

Ainda segundo Duarte (2009, p. 277-278):

Ao publicar *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis desconstrói igualmente uma história literária etnocêntrica e masculina até mesmo em suas ramificações afrodescendentes [...] Texto fundador, *Úrsula* polemiza com a tese segundo a qual nos falta um ‘romance negro’, pois apesar de centrado nas vicissitudes da heroína branca, pela primeira vez em nossa literatura, tem-se uma narrativa da escravidão conduzida por ponto de vista interno e por uma perspectiva afrodescendente.

Inúmeros autores da época eram contra o sistema escravocrata e escreviam diversos textos sobre a escravidão, mas a maioria desses escritores eram brancos e de classe social privilegiada, o que não tenciona o olhar do outro [escravizado] em como se dá/deu o processor escravocrata. O que torna a obra de Maria Firmina dos Reis um marco na literatura

é justamente o fato de uma autora negra colocar em evidência o discurso do escravizado sobre si frente a escravidão.

Spivak (2010, p. 85) ressalta: “Pode o subalterno falar? [...] A questão da ‘mulher’ parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras”. Apreende-se, então, a complexa situação social de Maria Firmina ao confrontar os letrados da época com sua escrita antiescravista, pois mesmo sendo mulher, negra e de classe social baixa, a autora não se intimida ao escrever sobre as barbaridades da escravidão.

No primeiro capítulo, intitulado *Duas almas generosas*, ao apresentar o jovem escravo Túlio como esse ser benevolente, preocupado com a alteridade (pois o respectivo cativo salvou Tancredo e lhe deu os devidos cuidados, após um acidente sofrido com o jovem bacharel) — mesmo sendo uma alteridade que oprime o povo negro —, Maria Firmina estabelece as características humanitárias do jovem escravizado. Diante desse relacionamento amistoso entre Túlio e Tancredo, a autora traz em seu romance uma perspectiva antiescravista diferente de todas as outras que foram apresentadas na época, buscando por meio da sensibilização da humanidade dos escravizados, convencer o público leitor, principalmente os simpatizantes do sistema escravocrata, sobre o grande erro que era a escravidão.

A literatura foi uma forma em que a Maria Firmina encontrou de manifestar o seu ponto de vista diante do sistema escravocrata. Essa é uma característica peculiar da literatura, uma vez que, segundo Cândido (1995), a literatura possui a capacidade de dar forma aos sentimentos e a visão de mundo, visto que ela nos organiza, nos liberta do caos e nos humaniza.

3 O discurso antiescravista de Maria Firmina dos Reis

É perceptível que Maria Firmina dos Reis utiliza-se da literatura para cumprir um papel emblemático nos discursos literários antiescravista no século XIX. A autora pensou a frente do seu tempo, com aspectos políticos e ideológicos que visavam a condenação do sistema escravocrata, abordando em sua narrativa todo o discurso daqueles que não tinham poder de voz na sociedade, expondo as torturas e a exploração do trabalho, as condições decadentes de moradia, alimentação e as humilhações as quais as pessoas escravizadas eram submetidas.

Para fortalecer ainda mais o seu discurso antiescravista, Maria Firmina utiliza-se da narrativa na perspectiva dos princípios cristãos, visando que sua obra fosse difundida e absorvida com mais facilidade pelo público leitor branco e religioso da época. Vale lembrar que a Igreja Católica também obtinha vantagens da escravidão, e Duarte (2009, p. 270) destaca muito bem essa questão:

Trata-se de condenar a escravidão enquanto instituição. E a autora o faz partir do próprio discurso religioso oriundo da hegemonia branca, que afirma todos serem irmãos independentemente da cor da pele! Se pensarmos em termos do longínquo ano de 1859 e da longínqua província do Maranhão, podemos aquilatar o quanto tal postura tem de avançado, num contexto em que Igreja Católica respaldava o sistema escravista.

Assim, a autora coloca sua narrativa no ideário dos cristãos que acreditavam que todos eram iguais perante os olhos de Deus, independentemente da cor da pele, para então, por meio da fé dos leitores, legitimar que a escravidão conduzia um povo inocente ao sofrimento.

A relação de empatia entre Túlio e Tancredo, a qual constitui uma equidade de dignidade e humanidade entre ambos, vai de encontro às teorias raciais científicas vigentes no século XIX, uma vez que essas estabeleciam uma hierarquia de raça, na qual a branca estava no topo e a negra submissa. Para tanto, a autora rompe com os ideais dessas teorias em sua narrativa, pois provoca no leitor uma simbólica comparação moral entre os dois personagens, estando ambos em níveis iguais da moralidade/dignidade humana.

Nas palavras de Barbosa (2016, p. 263):

O saber sobre as raças acabou por se tornar um ideal político, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças inferiores, que se converteu em uma espécie de prática avançada do darwinismo social, “a eugenia”, cuja meta era intervir na reprodução das populações.

O “Darwinismo Social” foi utilizado no século XIX como justificativa de dominação dos povos, pelos colonizadores. Os cientificistas da época utilizaram, também, dessa teoria para estabelecer uma hierarquia de raças, a qual, segundo essa teoria — pautada no evolucionismo — havia uma necessidade de civilizar as raças consideradas inferiores, pois segundo eles existia uma “ordem natural” na sociedade, em que, na cadeia hierárquica, a “missão civilizadora” devia ser posta em prática.

Junto com as ideias de um “falso evolucionismo” que, somado ao conceito moderno de História entendido como processo, colocaram as diversas

sociedades numa escalada ao progresso, as teorias raciais informavam que as nações que estavam na frente nessa caminhada — entenda-se França e Inglaterra, essencialmente — ali se encontravam porque eram de uma raça humana específica: a branca, ariana ou caucasóide. Construía-se, assim, um determinismo biológico que já colocava como ponto de partida a questão racial para o alcance da civilização. Ou seja, apresentava como natural a posição central desses países no capitalismo internacional. (AMORIM, 2013, p. 65).

Partindo desse ideal, os cientificistas brasileiros — observando o contexto populacional da época, em sua grande maioria negros escravizados e mestiços, sendo esses considerados os “atrasados” da sociedade — veem-se mais distante da tão idealizada modernidade; pois, segundo eles, para o Brasil chegar a essa modernidade seria necessária a civilização desse povo. Cabia, então, aos cientificistas da época projetar o país rumo a modernidade, e para isso o melhor caminho seria estabelecer o caráter civilizador para os negros e mestiços do Brasil.

De modo a deslegitimar esse idealismo das teorias raciais, que também fundamentava a escravidão, Maria Firmina dos Reis provoca o leitor a refletir sobre a injustiça dessa suposta hierarquia racial. Para tanto, a autora “ao adotar o discurso humanitário de pedir um pouco de humanidade e amor ao semelhante, coloca o escravo em pé de igualdade com os homens brancos” (SILVA, 2017, p. 45), e isso fica claro na relação entre Túlio e Tancredo.

Em contraponto ao jovem Túlio, a autora exhibe um outro tipo de escravo, sendo Antero, para condenar o sistema escravocrata. Um escravo que, apesar do seu comportamento bondoso, entrega-se ao vício do alcoolismo, fugindo da idealização comportamental do cativo esperançoso perante o sistema escravista, indo de encontro à personalidade de Túlio. Essa característica de Antero deve-se ao modo com que o Comendador o tratava — assim como tratava os outros escravos da sua propriedade — em que a violência e os maus tratos eram recorrentes.

É nessa perspectiva que Maria Firmina mostra ao leitor que as divergências comportamentais dos escravizados eram constituídas a partir do modo desumano com que esses seres humanos eram tratados, e, para tanto, a melhor forma de tratamento seria pondo-os em um nível de igualdade, e essa só pode ser legitimada com a inexistência da escravidão.

Considerações Finais

Assim, podemos compreender que, através da *voz do outro*, Maria Firmina dos Reis firma um “tripé” antiescravista por meio das diferentes vozes dos escravizados, sendo: mãe

Susana, inconformada com o processo brutal e desumano da escravidão ao qual estava sendo sujeita, bem como os demais africanos traficados das suas terras, e os seus descendentes; Antero, decepcionado com a sua condição de vida, que se entrega ao vício do álcool; e Túlio, escravo visionário que, ao ser alforriado, acredita provar da liberdade que, de acordo com mãe Susana, é ilusória, tendo em vista suas vivências/liberdade em sua terra natal, na África.

Diante das razões literárias e sociais que invisibilizaram a obra de Maria Firmina dos Reis, os aspectos sociais se destacam mais que os literários, visto que a crítica literária do período não se detinha exclusivamente à questão da qualidade do texto literário para legitimação de uma boa obra. É visível em várias análises que sujeito autor e o lugar social ao qual ele veio e ocupa na sociedade é um fator preponderante para uma boa impressão da crítica literária do século XIX; essa formada por homens brancos e da alta classe social.

Maria Firmina dos Reis, diante às restrições e preconceitos da sua época — enquanto mulher e negra — funda, com o romance *Úrsula*, o que hoje é chamada de *literatura afro-brasileira*, desafiando o campo literário restrito do século XIX, e lançando-se à crítica literária (que tentou por vezes invisibilizá-la), bem como ao público leitor branco, difundindo a sua escrita e o seu discurso antiescravista.

Referências

- AMORIM, Diego Uchoa de. *Teorias Raciais no Brasil: um pouco de história e historiografia*. Niterói, RJ: Revista Cantareira, Ed. 19, v. 03, p. 62-78, 2013. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2014/11/e19a06.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei nº 10.639/03. São Carlos, SP: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1525/502>>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades. 1995.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os Primórdios da Ficção Afro-Brasileira. In: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Florianópolis: Mulheres PUC Minas, 2009.
- REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Florianópolis: Mulheres PUC Minas, 2009.
- SAFFIOTI, Heleirth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Régia Agostinho da. Maria Firmina dos Reis e sua escrita antiescravista. São Luís: *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)*, v. 03, n. 2, p. 43-58, 2017.

Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/8137/5004>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravoty. *Pode o subalterno falar?*. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

O EXPANDIDO EM *MODELOS VIVOS*, DE RICARDO ALEIXO

Laisa Barreto Ferreira¹
Moisés Oliveira Alves²

RESUMO: Este artigo é uma experimentação que tem a proposta de escrever com Ricardo Aleixo e discute como o expandido se desdobra em *Modelos Vivos* (2010). Para que esse exercício crítico experimental ocorra, o conceito convencional de crítica é questionado, e literatura e crítica são consideradas em simultaneidade. Juntamente com Ricardo Aleixo, outros teóricos importantes da literatura são convocados a debater sobre o expandido, a experimentação e a performance, conceitos que se apresentam de forma fundamental no trabalho de Aleixo. *Modelos Vivos* é apresentado como uma experimentação de poemas, fotografias, sons, imagens e corpo em que a poesia é a própria ação. E Ricardo Aleixo é o poeta teórico-crítico que não dissocia sua arte da liberdade e do ato político.

PALAVRAS-CHAVE: Ricardo Aleixo. Modelos Vivos. Expandido. Experimentação. Performance.

Introdução

Ricardo Aleixo é um forte poeta da contemporaneidade com várias obras publicadas, inclusive, algumas já foram traduzidas para outras línguas. Seu trabalho é reconhecido no Brasil, onde já se apresentou em eventos importantes como a *Festa Literária Internacional de Paraty (Flip)*, e também em outros países onde realiza suas performances, como Argentina, Portugal, Alemanha, França, entre outros.

Aleixo trabalha com a poesia sob uma perspectiva expandida. Assim, não é só o poema, ele também se dedica a outros suportes e mídias, como a música, as artes visuais, vídeos, colagens, performance, entre outros. Por possuir um trabalho rico, abre-se uma gama de possibilidades para estudar, analisar e refletir sobre ele.

O presente artigo é um exercício crítico de experimentação, em que literatura e crítica são consideradas em simultaneidade. Poesia e crítica sempre estiveram em extremos, desde que os gregos inventaram a teoria e a crítica literária. Porém, urge-se por uma crítica que se identifica com a obra de arte e já demos os primeiros passos nessa direção.

¹ Licencianda do 7º semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e respectivas Literaturas do Centro Universitário Jorge Amado, *Campus Comércio*.

² Professor Mestre e Doutorando em Literatura e Cultura na Universidade Federal da Bahia.

O caráter criativo da crítica foi reivindicado. Sua busca não consiste mais em reencontrar o próprio objeto e sim em garantir sua inacessibilidade. Segundo Agamben (2007, p. 12) houve uma “cisão entre poesia e filosofia, entre palavra poética e palavra pensante. A cisão da palavra é interpretada no sentido de que a poesia possui o seu objeto sem o conhecer, e de que a filosofia o conhece sem o possuir”. O texto crítico agora é literário e poético.

A crítica literária alcança o que foi chamado por Rosalind Krauss, no contexto das artes plásticas, na década de 70, de campo ampliado ou expandido. Com isso, foi proposta uma nova abordagem em relação ao que, por ora, conhecia-se como escultura. Desdobrou-se o leque para as artes em geral, mostrando “como o significado de um termo cultural pode ser ampliado a ponto de incluir quase tudo” (1979, p. 129).

Nesse contexto de campo ampliado, a crítica sofreu um abalo e a ideia de continuidade, transmissibilidade, acumulação, saber-fazer são superados, dando lugar à interlocução entre poeta e crítico. Ocorre o inesperado. O imprevisto. Não há mais como domesticar. E é necessário retornar ao ponto zero de forma constante.

Pucheu (2014, p. 222) rasura o termo *crítica* para revelar sua nova roupagem, a crítica em campo expandido e desdobra citando Roberto Corrêa dos Santos: “já não sabemos se aquele livro o que é que é – não se falaria exatamente de crítica, no sentido restrito. Mas, enfim, estamos nesse campo de uma crítica que se produz por realmente sujar; ao sujar, levar ao extremo esse sujo”.

Trata-se então de uma crítica literária em campo expandido que não quer definir, interpretar ou julgar a literatura contemporânea, antes passa a ser pensada como uma intervenção. Uma crítica literária que propõe novas formas de leitura, novos contornos, assume a polimorfia e pensa na potência dos textos literários.

Nesta pesquisa será discutido o conceito de *expandido*, para isso, Roberto Corrêa dos Santos (2015); Josefina Ludmer (2007) e Florencia Guarramuño (2014) serão convocados para fundamentar a pesquisa. Também será realizada uma análise do livro *Modelos Vivos* revelando como o *expandido* aparece na obra. *Experimentação*, sob a ótica de Roberto Corrêa dos Santos (2015) e Luciany Alves Santos (2015), que a trazem como algo que não se acumula, antes pertence a um terreno que não está dado pronto, mas se vai trabalhando. Será também relacionado ao conceito as ideias de linhas de fuga, desterritorialização e reterritorialização, rizoma e Corpo sem órgãos (CsO) abordados por Deleuze e Guattari (1997).

Esses autores irão corroborar com a proposta deste trabalho, que é uma experimentação. Um ensaio. Escrever com o artista e não necessariamente sobre ele ou sua obra e, assim como Ricardo Aleixo, vou jogar com as palavras, usando como principal ferramenta a experimentação. Correr riscos...

1 O expandido

Figura 1: Performance de Ricardo Aleixo na FLIP 2017



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=We5PnoIFhv4>

A poesia de Ricardo Aleixo não se contém. É um texto que se move. Está vivo. Se esse texto estivesse em suas mãos, ele seria poema, dança, arte visual, música, teatro, performance e o que mais ele desejasse. A poesia de Aleixo não se fixa. Ela nasce, se desenvolve, voa, desdobra-se. Não cabe numa folha de papel porque transborda, vive onde pode se propagar. “Eu jogo palavra no vento e fico vendo ela voar” (ALEIXO, 2018,p.111).

Esse é o fazer artístico de Aleixo. Sua arte é como um campo de ação e sua força está na movência, no movimento, na errância, na intensidade, na liberdade. Sim, para ele não há como dissociar arte de liberdade; poesia de liberdade. É a poesia viva; a poesia que é a própria ação. A POESIA EXPANDIDA.

O expandido para Roberto Corrêa dos Santos (2015, p.139) “[...] diz-se assim, e também: isto se faz em campo ampliado — o que vem a aludir à ideia de fora (fora de registro firmado)”. Assim, são tidas como literatura, mas não podem ser lidas pelos critérios convencionais: autor, obra, estilo, sentido, entre outros. Elas aplicam a literatura uma

operação de esvaziamento, elas são e não são literaturas, estão dentro e fora ao mesmo tempo.

Muitas escrituras do presente atravessam a fronteira da literatura (os parâmetros que definem o que é literatura) e ficam dentro e fora, como em posição diaspórica: fora, mas presas em seu interior. Como se estivessem em ‘êxodo’. [...] Poderíamos chamá-las de escrituras ou literaturas pós-autônomas. (LUDMER, 2007, p.1-2)

Falar de campo expandido é tratar de composições que borram as fronteiras que separavam teatro, performance, artes visuais, dança, vídeo, entre outros e vê esses domínios que situavam a poesia em um nicho definido, em uma área circunscrita, serem alargados e hibridizados, com uma poética da instabilidade que mobiliza e transita por vários territórios agregando outras formas de saber e fazer.

Para Guarramuño (2014) essas escrituras são frutos estranhos e inesperados, difíceis de serem categorizadas e definidas. Todas revelam um modo de estar sempre fora de si, de um lugar ou de categoria próprios, únicos, fechados, contidos. É uma fuga constante das molduras e dos lugares de pertencimento.

Historicamente, o estudo, a crítica sobre o texto literário nasce num campo de estudo distinto do seu. É no campo da filosofia que ela se origina. Platão em “A República” e Aristóteles em “Poética” vão dar início às reflexões sobre a literatura, tanto que hoje são considerados pioneiros nos estudos sobre ela. Assim, ela já nasce apátrida; desterritorializada.

Essa desterritorialização é produzida na poesia de Aleixo que ocupa lugares insuspeitos, espaços que vão além daqueles convencionalmente associados a ela. Ele realiza performances utilizando a palavra escrita, a voz, o gesto, o movimento, o espaço, a vídeo projeção e a ruidagem (por meio do uso de pedais), mostrando que o livro é apenas um dos lugares onde a poesia pode estar.

Dentro desse contexto, a poesia de Aleixo é *verbicovisual*, transita em diferentes suportes e mídias, entrecruzando signos de diferentes códigos. Transposição da palavra escrita para outros âmbitos. Ao usar vários suportes e mídias distintos, poema, música, dança, teatro, performance, entre outros, não estamos falando de uma fusão, quando dois corpos perdem sua especificidade para originar um outro corpo. A fusão vai criar outro território para domesticar, modelar, rotular, classificar. O que ocorre, neste caso, são doações, trocas, contágio, contaminação, é um estar em relação.

Reverbicovisual é a recuperação de um conceito antigo, *verbicovisual*, mas numa perspectiva atual. Este termo foi criado na década de 1920 pelo irlandês James Joyce, que chama a atenção para três características indissociáveis do signo verbal em que toda palavra tem uma dimensão verbal, vocal e visual. Por isso, Aleixo costuma experimentar um poema em mais de um suporte.

Aleixo também se baseou, para criar o termo, no projeto dos concretistas, eles usavam o termo *verbicovisual* propondo a integração de palavra-imagem-som, dimensões do signo verbal. Segundo Dolci (2011, p. 10), o projeto concretista surge por volta da década de 1950, propondo o poema em uma perspectiva visual, usando recursos como a geometria, a espacialidade e a simetria. A palavra não está mais subordinada à frase ou construções sintáticas, elas se apresentam de forma aleatória causando um efeito visual e semântico.

Modelos Vivos (2010) reúne 75 poemas que foram produzidos por Aleixo, para suas performances, vídeos e peças sonoras e nele, Aleixo propõe uma nova dimensão da noção de literário, problematizando-o. Com uma linguagem transgressora, em que a forma passa a ser questionada, Aleixo apresenta um estilo diverso, estranho, criando territórios, abusando da experimentação. Essas escrituras são alineares, com formas não amarradas, sem a preocupação em representar a realidade ou a ficção; se é um conto, um romance, uma novela, não há um padrão.

Figura 2: *Desvio*



Fonte: ALEIXO, 2010, p. 120-121

O poema *Desvio* foi criado em uma estrutura circular, onde as proposições se repetem como uma **colagem**: “pelé encontra mazurkiewcs. Num átimo, o gol feito que, ainda hoje, o

demo desfaz, ou melhor, desvia para o círculo dos erros perfeitos” (Aleixo, 2010, p. 120-121). Ele se refere ao lance da Copa do Mundo de 1970, no lance em que Pelé recebe um passe de Tostão, no jogo da semifinal contra o Uruguai, dribla o goleiro Mazurkiewicz, mas acaba chutando para fora.

Desvio vai na contramão dos sentidos e da estrutura que convencionalmente sempre foram atribuídos ao gênero poema. Sua estrutura, por ora, sempre foi a escrita em versos, divididos em estrofes, com uma sucessão de sílabas que impõem um ritmo a ele e onde o “eu lírico” ou “eu poético” se expressa. É notório neste poema de Aleixo, a presença da fragmentação, uma escritura com fronteiras textuais não fixadas, alineares e construída sem parâmetros facilmente domáveis e discerníveis.

Revela-se uma balbúrdia das palavras que se encontram emaranhadas. O texto é uma desordem, em que a visualidade é explorada, não há planificação e preza-se pela fragmentação da palavra, que conduz a uma leitura dissociada da linearidade, evidenciando que a literatura do contemporâneo não pode ser estática.

[...] uma literatura que parece haver incorporado em sua linguagem e em suas funções uma relação com outros discursos em que o “literário” mesmo não é algo dado ou construído, mas antes desconstruído ou pelo menos posto em questão (GUARRAMUÑO, 2014, p.35).

É por isso que os contemporâneos são raros e sê-lo é uma questão de coragem. Viver nessa época não significa ser contemporâneo. Para ser, é necessário uma relação singular com seu tempo através de fraturas, fragmentos, fissuras porque não há como conhecer a completude, então, se tem pedaços, partes. Incompletude. Estilhaços. Frestas. Ruptura. O contemporâneo vive em assumir riscos, sem um plano rígido a ser seguido e com caminhos apenas entrevistos “que se apresenta aos trancos, pela abertura de um buraco na parede, um furo que seja, pequeno que seja” (PUCHEU, 2014, p. 185).

O contemporâneo produz seus trabalhos em um terreno movediço, escorregadio, que não se permitem fixar ou alocar. Esses escritos ocupam o lugar do não pertencimento, criando assim a identidade do inespecífico. Elas se negam a enquadrarem-se em regras, parâmetros e em únicos enunciados possíveis e o seu sentido é fabricar um presente, produzir o tempo em que vivemos.

Arte abastecida do senso da atualidade e da virtude do extemporâneo, isto é, da faculdade de criar um presente que não se confina no dar prosseguimento. (Não escravizar-se, seja ao passado, seja ao futuro) [...] Fixa-se por vezes e por gozo, depois espalha-se. E esvazia-se. E absorve

cada vez mais, por sempre poder sobrecarregar-se. Ao esvaziar-se: mais, mais e mais imaginários alarga. (SANTOS, 2015, 60-61).

Por isso Nietzsche (*apud* AGAMBEN, 2009, p.58) definiu o contemporâneo como um intempestivo, aquele que está fora do próprio tempo, é inatual, mas, através do seu anacronismo é capaz de perceber e apreender seu tempo e estar em relação com ele. Já Aleixo revela que o papel do artista contemporâneo é o de embaralhar as cartas, por isso, também afirmou que o lugar que lhe agrada ocupar é o de inclassificável em termo de gêneros literários.

Assim é o olhar do artista do contemporâneo, diferenciado, pois, é fundamental que ele enxergue a íntima obscuridade do seu tempo. Esse contemporâneo que não está dado, antes precisa ser produzido, inventado. Para isso o artista precisa distanciar-se dos fatos do seu tempo, não fisicamente falando, mas de forma crítica. Eles percebem as provocações e buscam caminhos para transformá-las.

Aleixo produz o contemporâneo assumindo um lugar de enunciação como poeta-crítico, dialogando com o contexto social e político que está inserido e suas composições e escrituras dão corpo às suas inquietações. Um poeta-crítico que (pre) sente as mobilizações ao seu redor, usando sua poética como instrumento de poder, “escrevo poder pensando em: poder de gênero, de raça, de classe, de escolha sexual, de escolarização, de território geográfico” (SANTOS, L.,2015, p. 25). Um exemplo disso, é o poema *rondó da ronda noturna* representado abaixo:

Figura 3: *Rondó da Ronda Noturna*

rondó da ronda noturna

q uanto +
p obre +
n egro
q uanto +
n egro +
a lvo
q uanto +
a lvo +
m orto
q uanto +
m orto +
u m

Fonte: ALEIXO, 2002, p. 69.

Neste poema, Aleixo faz uma crítica sobre a questão do racismo, tema que é recorrente em suas produções. As palavras aparecem fragmentadas e, visualmente, essa fragmentação traz à tona a ideia de como esses corpos são desmembrados pela violência que sofrem. É a *ronda* policial que mata. “A repetição do **quanto** intensifica a ideia de morte, de assassinato e de cadáveres e o descaso do + um que finaliza o poema. Ao sinal de + soma-se a ideia de cruz, sepultura do cadáver” (SANTOS, L., 2015, p. 223).

O poema é apresentado através de uma relação de causa e efeito que relaciona pobreza, negritude, preconceito, violência e retrata os casos que acontecem em nosso país, e que se repetem constantemente, em que os negros são alvos do racismo, desigualdade e violência.

O poema apresentado acima, expõe o cenário brasileiro, em que os negros têm renda inferior aos brancos, segundo pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em 2017 no jornal *O Dia*. E, também segundo o IBGE, em reportagem divulgada na *Metrópoles.com* em 2018, a porcentagem de negros na pobreza e miséria dobrou em cinco anos.

Como abordado no poema, há uma forte relação entre ser negro, a pobreza e a violência, pois, segundo dados do IBGE divulgados desta última reportagem, os negros são a maioria da população brasileira (53,6%), também são a maioria entre os que têm menor renda e, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Outro dado alarmante: das 726.712 pessoas encarceradas no Brasil em 2017, mais da metade era jovens entre 18 e 29 anos e 64% eram negros. E pior, de acordo com dados da Unicef divulgados pelo jornal *El País* a taxa de homicídios de adolescentes negros e pardos no Brasil é três vezes maior que a de brancos.

2 Experiment-ação

— Você tem um currículo louvável, mas não podemos te contratar porque você não tem **experiência**.

Experiência é o saber-fazer; é “repetir o mesmo”; um conhecimento adquirido através da prática, da vivência; uma transmissibilidade, continuidade, é ter um saber pronto para passar ao outro; uma habilidade, preparo técnico; um aprendizado obtido de forma sistemática.

“Ficamos pobres” foi a essa constatação que Walter Benjamin chegou (...). As ações da experiência estão em baixa porque este conhecimento que era transmitido entre gerações

como um bem muito preciso está extinto. Foi a Primeira Guerra Mundial que deu início a esse processo. Os soldados voltavam silenciosos do campo de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis. Os livros que foram oferecidos no mercado literário nos anos posteriores à guerra não carregavam as experiências transmitidas de boca em boca. A guerra deixou apenas os destroços da experiência, reduzindo-a a uma nova forma de miséria. Dentro dessa lógica, a experiência só pode ser passada por quem viveu os fatos. É a experiência como vivência.

Podemos dizer que *experiência* é uma palavra que está “gasta e surrada” (LIMA, 2013, p.14) e as escrituras do contemporâneo estão longe de se enquadrarem nessa moldura. Estas são fragmentadas, quebradas, sempre a recomeçar. Ao invés de falar em experiência, grita-se por experimentação.

A experiência trata do já concebido, a experimentação do desconhecer sempre; do estar solto no feito; num processo de ir trabalhando, experimentando, tentando, provando. É estar em relação; há trocas, alargamentos, criação de territórios e desterritorialização, linhas de fugas.

Para Deleuze e Guattari (1997, p. 197) as linhas de fuga e a desterritorialização é o movimento de abandonar o território e de reterritorializar-se, ou seja, construir um novo território. Para eles, o pensamento acontece nesse processo. Pensar é desterritorializar e reterritorializar, esses processos são indissociáveis. E essa fuga não é uma renúncia às ações, ela é ativa e faz, por exemplo, vazar um sistema, como se fura um cano. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30).

A experiência em arte, em arte contemporânea, não se acumula; caso se utilize alguém da ‘experiência’ em um suposto ‘tal como antes já fez’, valer-se-á o alguém de coisa morta; portanto, corre o mau gosto de vida de repetir o *mesmo*, ao ponto de moldarem-se a vida e os feitos em cacoetes, tripé, terceira perna (a terceira perna estabiliza e torna imóvel, congela). Tanta coisa dita, nomeada de arte apoia-se no “deu certo”. O deu certo está do teste, da prova, da ousadia, da experiência. A experiência não se deixa usar (usam-se dela as inscrições, as cifras, seus códigos de subjetivações-mais). A experiência não acumula, não soma. (SANTOS, R., 2015, p. 42).

No trabalho de Aleixo, a repetição também é vista como algo que tende a falha, em que se vai repetir, repetir, repetir e nesta já está instaurada a novidade. Assim, trata-se a experimentação como algo que não está dado, pronto, acabado em que não há uma origem, um começo. É algo vivo, como um ser sempre se fazendo, sem nunca terminar. É um espaço de indeterminação, aberto, escorregadio, onde há constante inquietações e dúvidas. Como

um jogo de encaixe e desencaixe, pois, nada se fixa, nem se aloca num único espaço. A experimentação parte do pressuposto de que nada está pronto, produz-se significações e cria-se territórios, “sem fazer da experimentação um ‘lugar’ definido, demarcável, mapeável”. (ALEIXO, 2014 *apud* SCHERER, 2017, p.179)

A noção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (1995) pode ser relacionada com a noção de experimentação. O rizoma é como um mapa de múltiplas entradas. Ele é feito de platôs, um platô está sempre no meio, não tem início, nem fim. A metáfora do rizoma propõe a multiplicidade, o plural em que não há raiz, mas um conjunto complexo. Qualquer ponto do um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e nenhuma conexão é mais importante que a outra. Se a árvore impõe o verbo ser, o rizoma tem como tecido a conjunção e...e...e...

O rizoma é diferente árvore que se fixa num ponto, numa ordem. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões e direções movediças. Assim é a experimentação, não está enraizada, é suscetível a modificações constantes e não está voltado a reprodução que sempre volta ao mesmo lugar. É feito de linha de fuga, desterritorialização e, como já dito, não tem começo nem fim, mas sempre um meio por onde cresce e transborda.

O trabalho de Ricardo Aleixo está muito relacionado a essa noção do rizoma. Um exemplo disso é o que ele fala em entrevista ao XII Jogo do Livro, publicado em 5 de fevereiro de 2018, que em suas performances trabalha com o “improviso preparado”, ou seja, ele sabe os elementos que vai dispor, o espaço, os instrumentos que vai usar (trabalha sempre com dois microfones, um deles com um pedal de efeitos, que ele manipula), faz procedimentos ensaiados, como silêncios abruptos e ruidagens, enfim, sabe como começa e como termina, mas nunca como se desenvolve.

É como um Corpo sem Órgãos (CsO), desenvolvido por Deleuze e Guattari (1996) em que algo será necessariamente produzido, mas não se sabe o que será produzido. A ideia do CsO é desfazer-se do adestramento e da organização. O corpo organizado funciona sob um sistema, como uma máquina, ele está preso, já o CsO quer fugir da organização e produzir realidades distintas das que lhes foram impostas.

O CsO percebe que está vivo, que não é uma máquina. Ele foge dos parâmetros, rótulos, organizações e se abre para novas sensações, a experimentação. E não é assim o trabalho de Aleixo? Uma poesia que não se contém, é móvel e desdobra-se em vários ritmos, performances, sons, artes visuais, cinema, música. Uma poesia que não se fixa, vive no espaço da *indeterminação*. O próprio Aleixo afirma isso em entrevista publicada por Scherer

(2017, p. 17): “a minha poesia tem chegado — até a mesmo a minha poesia escrita — a lugares que não são exatamente para a poesia”.

A própria poesia de Ricardo Aleixo é uma experimentação porque está aberta às experiências com as palavras, sempre explorando-as; vive num terreno de inquietação e dúvida constante; não trabalha com a linearidade; há sempre algo fora do lugar; trabalha com elementos ambíguos e contrastantes, entrecruzando signos de diferentes códigos. Além disso, transpõe a palavra escrita para os âmbitos vocal e corporal, utilizando elementos variados como o vídeo, a dança, o teatro, a música, entre outros.

A experimentação para Ricardo Aleixo são “roteiros de errância”. “Meu processo criativo não se fecha, felizmente, num único *modus operandi*”, afirma Aleixo em entrevista publicada por Scherer (2017, p.130), mostrando que ele não tem uma direção a seguir, mas tem direções. E mais, que ele quer circular entre as coisas e é permeável a tudo. É um jogo totalmente aberto ao erro, Aleixo pensa a linguagem como um *lugar de falha*, um espaço-tempo aberto à experimentação e, por isso, mesmo, ao erro.

A experimentação para Ricardo Aleixo é um processo de incompletude. Ele costuma usar o termo “obras permanentemente em obras” para retratar que não há nada pronto, acabado, no contexto das obras contemporâneas. Através dessa expressão, Aleixo também deixa claro que há uma movência em sua obra, em que não se permite qualquer caráter estanque. Sua poesia é um campo de tensões e é como um ser que está sempre se fazendo, sem nunca terminar. Ele afirma em entrevista publicada por Scherer (2017, p. 166) que o único território que conta para o poeta é o da movência, da instabilidade, do trânsito, da “pergunta que repergunta”.

A experimentação para Ricardo Aleixo é um processo aberto e indisciplinado. O ponto de partida para suas produções não é uma ideia ou a vontade de dizer algo, maso desejo de criar, pode ser a partir de um som, uma fotografia, uma cor, uma textura. Além disso, Aleixo não procura o conforto de uma linguagem, mas passei pelas zonas de riscos, onde joga com as palavras que para ele é algo vivo e dinâmico.

A experimentação para Ricardo Aleixo é liberdade. Liberdade para, num terreno onde tudo parece já ter sido feito, ter a sensação de que há muito ainda para fazer. Em entrevista publicada na revista *Estudos de Literatura Brasileira e Contemporânea* (2017), Aleixo afirma que poesia é liberdade. Não existe poesia sem liberdade. Não existe arte sem liberdade. E isso é muito mais que um fundamento. Confunde-se mesmo um com o outro.

A *experimentação para Ricardo Aleixo é performance*. Aleixo retrata a performance como *corpografia*, essa é a forma particular como ele pensa e pratica a performance. Ele vê a poesia e performance como práticas complementares e ambas como formas de leitura. Performar para Aleixo é ler, de forma ampliada, elementos que já estão presentes no texto escrito e que só por meio da ação do corpo e da voz podem ser materializados efetivamente. Para ele, o corpo é um belíssimo suporte para a palavra, não só o livro.

A poesia é a própria ação. É uma performance de escapar, ou seja, ele tem uma forma expandida e o poeta performador oferece uma discussão teórico-crítica dialogando com o contexto social e político em que está inserido. Nessa dimensão, não é possível desvincular a poesia do ato político, como afirma Ravetti (2002, p.62) a performance ajuda a imaginar formas possíveis de intervenção social.

Modelos Vivos é um espaço de experimentação de: palavras, sons, imagens, fotografias e corpo. Ele é “um emaranhado de poesia e teoria e vida, mobilizado por performances, vídeos-poemas e entrevistas” (SANTOS, L., 2015, p. 28) em que a poesia é a própria ação. Poesia performática. Poesia viva.

A experimentação aparece em *Modelos Vivos* do apelo à visualidade e a carga sonora das palavras, por exemplo. O poema *Solo* é um exemplo disso.

Figura 4: *Solo*



Fonte: ALEIXO, 2010, p. 201.

As palavras são dispostas de uma forma que dá a ideia de recorte, mas uma vez há presença da fragmentação e a falta de linearidade estão presentes. Neste poema há de marcante a palavra como unidade compositiva do poema, mais do que o verso e a sonoridade, acentuada pela aliteração sob qual foi desenvolvido. A alteração é a repetição de um fonema que dá ritmo e expressividade ao texto, além de produzir um efeito sonoro que intensifica a mensagem do texto.

Em uma de suas performances, *Música para Modelos Vivos*, Aleixo vocaliza o poema de forma ritmada, repetitiva, com seus recortes “produzindo uma partitura percussiva, ora cíclica, ora propositalmente desordenada” (LIMA, 2013, p. 34). *Boca também toca tambor*, essa representação leva a pensar em todos os sons que a voz é capaz de produzir, pois para Aleixo, o corpo e a voz também são aparelhos tecnológicos..

Através desse poema, fica evidenciado como Aleixo abusa da experimentação em sua arte, decompondo e montando as palavras de forma a produzir efeitos gráficos; não se preocupando com a estrutura formal de versos, estrofes e rimas e a predominância da imagem, ao invés do caráter discursivo da poesia. As palavras se movimentam no espaço da página porque não estão presas em um só lugar.

Considerações finais

É de forte relevância a poesia de Ricardo Aleixo no espaço do contemporâneo sob o aspecto de que ele oferece, através de seus escritos e da sua corpografia (performance), discussões e intervenções sobre questões estético-políticas-sociais que fazem parte do nosso contexto.

Escrever com Aleixo é um exercício de experimentação, pois, sua poética de está imbricada no contexto do contemporâneo que ainda está em construção para criar um presente e que se esvazia sempre pois não está interessado nas ideias de prosseguimento, continuidade, transmissibilidade.

Além disso, Aleixo é pesquisador que não se contenta com os roteiros já percorridos. Ele é inquieto, experimentador e através da sua poética, que dialoga com várias linguagens, suportes e mídias, nos possibilita criar territórios e refletir sobre questões que são essenciais no meio acadêmico e também fora dele, na sociedade em geral.

Também é relevante ressaltar que a poética de Aleixo não é dissociada do ato político. Assim, como poeta e negro, ele transforma o problema do racismo, por exemplo, tão

recorrente em suas produções, em temas que são debatidos em seus escritos e suas performances. Sua poesia é a própria ação.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Tradução Selvino Jose Assmann. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? In: *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. Cap 2. p. 56-73.
- ALEIXO, Ricardo. *Modelos Vivos*. Belo Horizonte: Crisália, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol.1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol.3. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, 1996.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Da superioridade da literatura anglo-americana. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Diálogos*. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- GARRAMUÑO, Florencia. *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. São Paulo: Rocco, 2014.
- LIMA, Carlos Augusto. *Ciranda da Poesia: Ricardo Aleixo por Carlos Augusto Lima*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- LUDMER, Josefina. Literaturas Pós-Autônomas. *Revista Sopro*, n. 17, 2007. Disponível em: <http://www.culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.
- PUCHEU, Alberto. Roberto Corrêa dos Santos: o poema contemporâneo enquanto ensaio teórico-crítico-experimental. In: PUCHEU, Alberto. *A poesia contemporânea*. Rio de Janeiro: Azougue, 2014, p.185-249.
- RAVETTI, Graciela. Narrativas Performáticas. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (org.). *Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/UFMG: PosLit, 2002, p. 47-68.
- SANTOS, Luciany Aparecida Alves. *Modelos vivos em uso: Poesia e performance de Ricardo Aleixo (em) um exercício crítico de literatura contemporânea*. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- SANTOS, Roberto Corrêa. *Cérebro-Occidente/Cérebro-Brasil: Arte-escrita-vida-pensamento-clínica - Tratos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Circuito / Farperj, 2015.
- SCHERER, Telma. *Encontros: Ricardo Aleixo*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017.

A EXPERIMENTAÇÃO EM A PAIXÃO SEGUNDO G.H., DE CLARICE LISPECTOR

Andrêssa Silva de Jesus¹
Moisés Oliveira Alves²

RESUMO: Este artigo elabora uma análise da noção de experimentação a partir dos pensamentos poéticos de Clarice Lispector em *A paixão segundo G.H.*, de modo a examinar o corpo-texto de Clarice como um espaço clínico, ou seja, clínica expandida, dentro de uma perspectiva da filosofia, arte contemporânea, teoria e crítica literária. Abre-se aqui um diálogo dessas noções com nossas práticas estético-políticas, tornando Clarice contemporânea de nosso tempo e considerando seu texto um ensaio teórico-crítico-experimental. Conceitos como o de afirmação da vida, de Nietzsche; Produção de presença, de Gumbrecht; Crueldade, de Artaud; Clínica e experimentação, de Deleuze e Roberto Corrêa dos Santos dialogarão com o romance em questão inquirindo-o sobre suas formas de produção de saúde via experimentação.

PALAVRAS-CHAVE: Clarice Lispector. Clínica expandida. Experimentação. Saúde.

Introdução

A obra de Clarice exerce-se como espaço não só de mundos ficcionais, mas, sobretudo zona de produção poética de pensamento, um dos vetores que caracterizam escritas contemporâneas no Brasil. Tomando Clarice como artista contemporânea, tornando-a contemporânea de nosso tempo e de nossas propostas estético-políticas, este artigo objetiva inquirir ao próprio texto clariceano seus modos de funcionamento, sua maquinaria, considerando-o como um ensaio teórico-crítico-experimental (PUCHEU, 2014) e livro crítico de artista: noções usadas para pensar pontos de indecibilidade entre crítica e arte.

O ensaio teórico-crítico-experimental ou poema expandido cria uma "zona de rangência", na qual as fronteiras entre ensaio, ficção e poema, antes antagônicas, são rasuradas, assim como os tipos de saberes, filosófico, crítico, literário, psicanalítico, por exemplo, sem sobredeterminação.

Para Pucheu (2010), uma crítica poética propõe outros modos de dizer e pensar aquilo que escapa do sentido literal, ou seja, do que não está predeterminado. Não há apropriação de sentidos, mas antes uma abertura (poética) de horizontes e possibilidades de pensamentos

¹ Licencianda do 7º semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e respectivas Literaturas do Centro Universitário Jorge Amado, *Campus* Comércio.

² Professor Mestre e Doutorando em Literatura e Cultura na Universidade Federal da Bahia

que não se deixam confiscar. Não há clarificação de sentidos ocultos, tampouco uma imposição de explicação totalizante.

Inicialmente, serão apresentadas as noções sobre *saúde* e a *clínica* em Clarice, analisando o livro em pauta numa perspectiva de clínica expandida com o aporte das vozes de Deleuze (1983; 1997; 1998), Pucheu (2010; 2014) e Roberto Corrêa dos Santos (2015), além de tratar o texto como um *phármakon*, baseado nos princípios de Derrida (2005). Nesse viés, Clarice erguerá dois vocábulos que produzem saúde: desiludir-se e desorganizar-se, que serão apresentados neste artigo.

Nietzsche (2001) e seu conceito de *afirmação da vida* nortearão a discussão ao pensar na tensão entre disposições tratadas como opostas, como a alegria e a dor, elegendo a dor como uma força constitutiva que atravessa o corpo e afirma a vida, a existência. Assim, Artaud (2006) falará sobre a crueldade como uma proposta de ação diante das forças políticas, artísticas e das possibilidades de produção de alegria e tristeza.

A experimentação propõe a produção de presença (GUMBRECHT, 2010), conceito que incita uma relação com o espaço e elogia a ação, a presença no instante, estabelecendo uma relação imanente com os espaços e as forças dispostas. Assim, será analisado como Clarice pensa a experimentação no romance em pauta.

Deleuze e Lawrence (2012) serão convocados aqui para tratar da noção de experimentação como embate entre forças a favor do devir, ou seja, do processo, do fluxo, do movimento ininterrupto em direção ao indeterminado; e de *simpatia* como um contato pleno com a natureza e o corpo julgando por si mesmo os acontecimentos, o que é bom ou mau.

Esses aliados teóricos são as bases que incitam a discussão aqui proposta e dialogarão com o corpo literário de Clarice Lispector, buscando delinear as linhas de fuga traçadas no romance *A paixão segundo G.H.*, como ela põe em cena as questões sociais e políticas que nos cercam e esmagam. Com isso, rasura, abre uma brecha e produz saúde a partir da sua clínica (expandida), do seu livro crítico de artista.

1 Saúde e clínica

A obra de Clarice produz saúde na medida em que possibilita outras possíveis interpretações para os dramas existenciais e constitui um corpo mais ativo. Em Clarice, a força da ruína impulsiona à grandeza. Aprende-se que tudo pode valer outra coisa e as quedas

também nos compõem. Nesse contexto, a experimentação aqui proposta se apresenta como uma libertação e desconstrução de um imaginário construído em nós; como uma saúde.

Pensar a experimentação a partir de Clarice permite refletir sobre práticas sociais e culturais na atualidade. Ela nos lê como sujeitos críticos, capazes de tomar nossas próprias decisões e refletir sobre o que nos é imposto. Em *A paixão segundo G.H.*, a personagem-narradora experimenta agir/travar um embate com as forças que reprimem, oprimem e adoecem seu corpo. Forças imobilizadoras.

Diante da sociedade atual, em que se fabrica doença de todas as formas, por todos os lados, e aqui chamo de doença o que, como diria Espinosa, afeta um corpo reduzindo sua potência de agir, enfraquecendo e fazendo adoecer, o tema paradoxalmente nos ajuda a pensar o texto a partir do fracasso, do precário, da perda.

O livro crítico em questão torna possível ampliar os espaços em que as doenças podem ser repensadas, as dores ressignificadas, formando sujeitos mais críticos, criadores e leitores da própria história. Uma clínica numa perspectiva expandida, ou seja, para além dos territórios institucionalizados e lugares de pertencimento.

A paixão segundo G.H. propõe um desvio, um enfrentamento dos processos de assujeitamento do mundo contemporâneo. Clarice desestabiliza as formalizações produzidas, possibilitando questionar as convicções e comportamentos engessados. O caráter clínico se dá pela recriação de si e do questionamento sobre verdades que nos atravessam, formam e aprisionam as subjetividades. Uma clínica em que se pode

[...] flagrar o lugar da supressão, da falta, da carência, do traço traumático na composição, trazendo mesmo o que lhe é mais importante — tal ausência, que, nem antes nem depois, será preenchida — para o título de um livro. Instaurar a falta onde havia a presença, trazer a presença à tona pela falta que não a deixa se solidificar, repetir a presença com a ausência que não a deixa petrificar, dar evidência ao que se faz a um só tempo indeterminadamente presente e ausente, articulado e desarticulado [...] (PUCHEU, 2014, p. 241).

Na clínica de Clarice encontramos um cenário em constante embate: história e política, forças que dominam outras e forças que obedecem. De acordo com Deleuze (1997), o fator de saúde gerado pela literatura consiste em inventar um povo que falta. Assim sendo, agenciar um povo menor, sempre em devir. É medida de saúde quando esse povo oprimido é invocado.

O corpo literário de Clarice produz saúde ao invocar as memórias do povo reprimido, seus fantasmas (traumas que não encontraram um lugar), convidando-lhes a resistir a tudo

que esmaga e aprisiona. E desse embate entre as forças opressoras e as reprimidas o corpo transforma-se, reconstitui-se e reelabora eventos traumáticos. Há um autoconhecimento que vem exatamente do fracasso, da dor.

Da mesma forma que algumas drogas evacuam do corpo alguns humores, cada uma o seu, e umas estancam a doença, outras a vida; do mesmo modo alguns discursos afligem, outros revigoram; uns aterrorizam, outros animam os auditores; outros, por uma má persuasão, drogam a alma e a enfeitiçam. (DERRIDA, 2005, p. 62)

A escrita de Clarice age como um *phármakon* (DERRIDA, 2005), remédio ou veneno, ao fazer um corpo sair do seu lugar habitual, sair de si mesmo aquele que nunca quis sair, põe em cena todo peso que vem sendo carregado e o envolve no descaminho. No caminho do rompimento, do devir, do possível, da saúde.

Imagens, inseto, pessoas e objetos mortificados pelos mais diversos discursos reativos da modernidade, surgem no texto de Clarice como uma potência, uma força enterrada que vem à tona. Clarice inventa essa voz que só pode murmurar e propõe reflexões estético-políticas e sociais do nosso contexto. Com isso, borram-se as categorias essencialistas que reduzem o fazer artístico e a sua literatura recebe um caráter de saúde. Clarice entende a saúde como o processo de desiludir-se, desorganizar-se, isto é, perder a forma.

1.1 Desiludir-se

G.H. é uma artista que leva uma vida sofisticada num apartamento no Rio de Janeiro. Depois de despedir sua empregada Janair, G.H. decide fazer uma faxina no quarto que ela ocupava. Ao entrar, se depara com uma imagem: “Na parede caiada, contígua à porta — e por isso eu ainda não tinha visto — estava quase em tamanho natural o contorno a carvão de um homem nu, de uma mulher nua, e de um cão que era mais nu do que um cão” (LISPECTOR, 1998, p. 38-39). A ida ao quarto é um instante ativador para a personagem que passa a pensar na sua existência. G.H., então, se depara com uma barata. Tomada por múltiplas sensações, acaba esmagando o inseto contra a porta do armário e prova da pasta da barata.

G.H. levava uma vida organizada, sem deixar-se aventurar em ventanias desconhecidas, mas isso mudou. O encontro de G.H. com a barata no quarto foi como um tombo que lhe causou grande dor e sofrimento. A dor de G.H. vem da distância entre aquilo

que ela era e aquilo que idealizava ser. A partir da dor é que tudo que ela acreditava e tinha organizado para sua vida passa por um processo de desilusão.

A dor que sentiu ao perceber a vida na barata e a sua própria vida desiludiu-se com a mulher que acreditava ser. A desilusão que teve ao se reconhecer subordinada ao sistema, organizada dentro dela, portanto iludida, significada, fez perceber a vida e se encher de um terrível prazer. Ela viveu o horror até que se transformasse em claridade, mas não a claridade que vem da beleza e do moralismo (que condiciona as visões e as formas), e sim a claridade natural, crua, do que existe e que aterroriza. Ela acredita que as rachaduras nos tornam melhores, mais fortes e nos transformam em algo novo.

A desilusão era como uma contusão que desequilibra, desestabiliza, violenta, mas que gera respostas. Ver a barata era como ver a vida se apresentando exatamente como ela é, sem os acréscimos de beleza que lhe são dados pela humanidade. E ver lhe causava dor, porque colocava em cena toda sua montagem humana, o que era uma crueldade.

O conceito de Artaud (2006) sobre crueldade se refere a tudo que age em nós, sobre nós. Surge como proposta de ação, uma troca de violência necessária entre nós e as forças vivas, mas não uma violência sangrenta exercida uns contra os outros, despedaçando corpos. A própria vida, segundo Artaud, se define por uma espécie de rigor, ou seja, uma crueldade necessária que nos coloca diante das forças políticas e de arte. Diante dos possíveis. O possível é aquilo que pode vir, pode de repente ser instaurado, tanto no vetor da alegria quanto da produção de tristeza.

No romance em questão, Clarice pensa o cruel como o cru, o não digerido. Viver pressupõe uma entrega à crueldade. Amar cada aspecto da existência significa também aceitar essa crueldade do mundo. Trata-se de experimentá-la contra si mesmo e se fortalecer a partir dela. Praticar esse gesto significa levar cada força ao seu ponto máximo e como uma potência de vida.

“No fundo somos tão, tão felizes! pois não há uma única forma de entrar em contato com a vida, há inclusive as formas negativas! inclusive as dolorosas, inclusive as quase impossíveis [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 142), pois a dor também nos constitui já que, para a personagem, a dor não é um acontecimento, e sim o que somos.

No aforismo 318, Nietzsche (2001, p. 212) afirma que “na dor há tanta sabedoria como no prazer: como este, ela está entre as forças de primeira ordem”. A dor também faz parte de um mecanismo de fortalecimento dos corpos. Se faz necessária para ter mais força, modo de elaborar os acontecimentos, ou seja, construir um saber sobre o que aconteceu. A

experiência da alegria de viver não exclui a dor, que, antes, é um fator imprescindível. A dor não é a figura negativa da saúde, ela nos permite deixar à espreita, nos dá outras perspectivas. Por meio da vivência da dor se produz, se cria e se extrai saberes que o homem saudável dificilmente seria capaz.

“Viver — isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; *não podemos* agir de outro modo” (NIETZSCHE, 2001, s.p., grifo do autor). Tanto a dor como a alegria servem para afirmar a vida, desde seus aspectos mais belos até aqueles mais sombrios. São forças igualmente potentes que compõem as experiências de vida e constituem todos os indivíduos. G.H. não foge dessa dor, extrai dela sua força, sua grandiosidade e nos diz:

Como poderia eu ter adivinhado? se não sabia que no sofrimento se ria. É que não sabia que se sofria assim. Então havia chamado de alegria o meu mais profundo sofrimento. E no soluço o Deus veio a mim, o Deus me ocupava toda agora. Eu oferecia o meu inferno a Deus. O primeiro soluço fizera — de meu terrível prazer e de minha festa — uma dor nova: que era agora tão leve e desamparada como a flor de meu próprio deserto. (LISPECTOR, 1998, p. 131)

Uma nova feição é dada a dor, pois ela não é entendida por Clarice como tratamos habitualmente, mas sim como extrema alegria, crueldade necessária que age sobre nós e que nos impele a agir, movimentando os acontecimentos, permitindo que o fluxo siga, não estanque e que continuamente nos transforme.

O ensaio poético de Clarice é aberto pensando a perda da terceira perna.

Até agora achar-me era já ter uma ideia de pessoa e nela me engastar: nessa pessoa organizada eu me encarnava, e nem mesmo sentia o grande esforço de construção que era viver. A ideia que eu fazia de pessoa vinha de minha terceira perna, daquela que me plantava no chão. Mas e agora? Estarei mais livre? (LISPECTOR, 1998, p. 12)

A desilusão sobre sua terceira perna, ou seja, sua formação humana construída por esse sistema de configurações, de verdades que guiaram sua vida até aquele acontecimento no quarto, aquele instante único no qual não se pode ter experiência alguma, a fez romper com os laços de pertencimento e desorganizar-se em meio às suas reflexões sobre a ideia que tinha de vida.

1.2 Desorganizar-se

O processo de desilusão leva G.H. a desorganizar-se: “Por que é que ver é uma tal desorganização?” (LISPECTOR, 1998, p. 13). Ao ver a barata, a personagem reconhece e reflete sobre sua antiga formação humana, seus hábitos e como costumava agir e pensar. Ela entra em conflito consigo mesma, questiona-se sobre sua existência e o mundo. Nesse embate, ela perde a sua montagem humana, o medo do feio, do desejo de beleza e moralismo que antes eram as suas bases para enxergar a vida. Acréscimos que, para ela, tiravam a naturalidade de tudo que existia.

Sem o rígido sistema a que estava habituada para guiar seu entendimento, desorienta-se em meio às suas reflexões, não tem mais pelo o quê esperar. A esperança em um futuro que pudesse concretizar seus desejos presentes a imobilizava. Para ela, não aguentamos a atualidade permanente e projetamos nossas expectativas para depois, somente para não sentirmos o hoje e já.

Sei que se eu abandonar o que foi uma vida toda organizada pela esperança, sei que abandonar tudo isso — em prol dessa coisa mais ampla que é estar vivo — abandonar tudo isso dói como separar-se de um filho ainda não nascido. A esperança é um filho ainda não nascido, só prometido, e isso machuca. (LISPECTOR, 1998, p. 147)

A personagem vê o abandono da esperança como uma dor necessária, pois viver uma promessa constante não era viver, era parar o processo de vida, interromper o seu fluxo natural por uma expectativa de algo que nunca chega, mas vida quer vida e clama por realização.

Sua moralidade era o desejo de entender, por isso arrumava tudo à sua volta e encaixava nas formas previstas. G.H. chama de desorganização o processo de perder a forma para, assim, ganhar outra, inédita. É nesse ganho de outra forma que ela muda, torna-se uma outra.

Pensa, desse modo, numa alegria paradoxal, uma alegria que só é possível após as cinzas: queimar-se até o fim para, assim, ganhar uma forma outra. "Todo momento de achar é um perder-se a si próprio" (LISPECTOR, 1998, p. 16). Ela teve que perder a sua forma para encontrar ou criar outra para si. A dor como uma fragilidade que tornar-se-á força. O tombo como uma afirmação da força de transformação dos atos. Ela toma posse do próprio sofrer, constrói um saber e transforma-se.

Clarice instaura em seu texto essa abertura a outras formas que não aquelas estabelecidas e, nesse gesto artístico-crítico, desorganiza as estruturas fixas e rígidas que

organizam nossa sociedade e o imaginário da coletividade. Sua personagem G.H. apresenta um olhar outro e diverso sobre si, sua existência e o mundo à sua volta.

Essa desconstrução de saberes predeterminados possibilita que outras e novas formas ou sentidos sejam minados do campo do negativo e se façam livres, na diferença, para encontrarem ou traçarem seus próprios fluxos. G.H. experimentou a "vivificadora morte. A fina morte que me fez manusear o proibido tecido da vida." (LISPECTOR, 1998, p. 16). A morte da sua forma, habitual e segura, que a tornava imóvel. Morte e renascimento. Um morrer que pode ser desesperador, pois é a morte das crenças, a morte das verdades e das certezas.

2 Experimentação

Chamamos de experimentação o processo de deixar-se ir, de desconhecer sempre (SANTOS, 2015) em contraposição à experiência, noção moderna, sobretudo de caráter Benjaminiano. A experiência relaciona-se à memória, ao passado, àquilo que já aconteceu, portanto tem-se experiência sobre dada coisa ou circunstância. Enquanto a experiência revela o vivido, a experimentação trata-se da tentativa, da prova, da deriva.

A experimentação demanda uma resposta para o acontecimento presente, não se está preparado para qualquer coisa, não se sabe como reagir, pois não há experiência prévia, logo pertence à ordem do imprevisto, do gesto, do contato, da intensidade, do precário, pois passa, perde-se.

No romance em questão, Clarice ergue uma noção singular de experimentação ao propor uma entrega ao instante, ao presente, permitindo-se atravessar pelas forças vivas. Experimentar, para Clarice, é o que ela chama de perder-se que "significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando." (LISPECTOR, 1998, p. 13). Ou seja, não ter experiências ou um sistema rígido para guiar suas ações.

É ter a coragem de não compor nem organizar, sobretudo não prever. Se deixar guiar pelo que não conhece e em direção ao que não conhece. As previsões fecham o mundo e condicionam o que vemos. Se entregar ao que não entende é ir apenas indo "como uma cega perdida num campo" (LISPECTOR, 1998, p. 18), nada mais é dado saber e os atos são da ordem do imprevisto, ou seja, sem prévio preparo.

Nesse gesto, há um processo de desconstrução e construção constante de sentidos, como uma guerra entre as forças de significação. Em Clarice não existe totalidade, abre-se uma multiplicidade de perspectivas. Assim, *desinterpretar*, em Clarice, será o rompimento

com a prática de dar um único sentido, um significado instituído a tudo que acontece, a tudo que existe. Politizam-se, convencionam-se os entendimentos, formando valores, morais, significações, subjetivações. Precipitar um sentido é se imobilizar na segurança paralisadora de uma terceira perna.

A personagem-narradora acredita que o homem pode sufocar a existência de acréscimos, mas deve obedecer por liberdade ao que é vivo, a começar por um despojamento inicial do humano construído. Nomear, adjetivar uma coisa é transcender e a ela queria ficar na própria coisa, ou seja, naquilo que não pode ser nomeado ou retido por um nome. A moral dada às pessoas é exigente e esmagadora, pois impõe formas de ser e estar no mundo. É sempre um ideal inatingível e G.H. se libertava dessa moral.

"Terei enfim perdido todo um sistema de bom-gosto? Mas será este o meu ganho único? Quanto eu devia ter vivido presa para sentir-me agora mais livre somente por não recear mais a falta de estética..." (LISPECTOR, 1998, p. 20). A personagem decide seguir seus próprios desejos, ser seu próprio núcleo. Ela se entregava ao desconhecido, à intensidade do momento, àquele instante e, ao se permitir isso, percebe o quarto e sua força, a barata e sua força, a sua própria força.

Viver no presente permite viver a realização da promessa embutida na esperança constante. Prescindir da esperança significa isto: ação, o hoje. Para agir é preciso abandonar o medo e dar uma resposta imediata ao acontecimento presente. O quarto, a parede e a barata são forças acionadoras que impelem G.H. a agir. Desta forma, Deleuze (1983, s.p.) comenta:

O meio e suas forças se encurvam, agem sobre o personagem, lançam-lhe um desafio e constituem uma situação na qual ele é apreendido. O personagem, por sua vez, reage (ação propriamente dita) de modo a responder a situação, ou a modificar o meio ou a sua relação com o meio, com a situação, com outros personagens. Ele deve adquirir um novo modo de ser (habitus) ou elevar seu modo de ser à altura das exigências do meio e da situação. Daí decorre uma situação modificada ou restaurada, uma nova situação.

A ação é em si um duelo de forças: duelo com o meio, com a barata, consigo mesma. A situação envolve profundamente G.H. e ela explode em ação quando esmaga a barata e prova da sua matéria branca. Nesse embate, ela pôde perceber sua luta e diz "[...] agora sim, eu estava realmente no quarto." (LISPECTOR, 1998, p. 65). Para viver o instante chamado "já", ela precisou antes se presentificar no quarto.

O exercício estético-político da experimentação propõe a produção de presença e o elogio à ação. Para Gumbrecht (2010), produzir presença significa manter/travar uma relação

com o espaço, pôr-se em relação com o espaço e guiar-se por seus efeitos no corpo, um desdobramento do termo afeto defendido por Espinosa.

Aqui, desconfia-se da suposição de que a verdade (o verdadeiro sentido, a felicidade, a “boa vida”) é algo que se encontra “oculto”, é sempre “profundo” e “transcendental”. Ao contrário, Gumbrecht defende um tipo de aderência às “coisas do mundo”, à presença no instante e à “intensidade do momento”, possuindo uma relação imanente, logo não metafísica, com o mundo, os acontecimentos do mundo e suas forças.

O que vale, para Clarice, é o processo, não o fim, nem o início. Para começar basta dizer sim e já está no meio do processo. G.H., apesar de todo medo que sentia, fez seu exercício de coragem e disse sim, se abriu à experimentação. A vida chama “E é inútil não ir” (LISPECTOR, 1998, p. 127).

Nesse romance, Clarice traça, como diria Deleuze (1998, p. 33), uma linha de fuga

Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como "pirar" etc). Há algo de demoníaco, ou de demônico, em uma linha de fuga. Os demônios distinguem-se dos deuses, porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e códigos: eles têm a ver com os eixos, com os limites e com cadastros. É próprio do demônio saltar os intervalos, e de um intervalo a outro.

Traçar uma linha de fuga é sair dos eixos, daquilo que se mantém fixo e nos retém. É como delirar e sair dos trilhos em busca de outras direções. O experimentador é um traidor da ordem e das significações dominantes, segundo Deleuze. Um desviante sem território e que, no entanto, tem a liberdade de perpassar, roçar em outros territórios, pois não pertence a nenhum. G.H. encostar a boca na matéria branca da barata também pode ser lido como um ato de traição contra a moral que diz que não devemos comer o que é imundo, impuro.

Sua organização foi interrompida e a brecha foi aberta, mostrando a vida crua, grossa, neutra, viva. Ao romper com a moralidade, G.H. seguia sua própria lei, servia às necessidades do seu corpo. A alegria imanente no próprio desejo distribui as intensidades de prazer, o que impede que as angústias, vergonhas e culpas penetrem no corpo de G.H. que seguia livre sem o conjunto de significâncias e subjetivações outrora regente.

Segundo D. H. Lawrence (2012), não se pode dizer sim a tudo e abraçar o mundo. Se o corpo segue em direção a tudo que encontra ou conhece, este não consegue distinguir o que faz bem para si e manter-se íntegro, inteiro, vivo. Acaba se unindo a todas as coisas, criando uma identidade Una e isso é a sua morte, sua autodestruição.

Existe o que Lawrence chama de *simpatia*, que é “a alma julgando por si mesma, e preservando sua integridade” (2012, p. 250). E o único caminho para isso é a grande estrada, a vida terrena, física. A concepção moral de superioridade da alma, de algo “acima” do corpo, de céu e paraíso aprisionam os corpos a ideias de salvação. Vale a jornada em si com um contato pleno e na companhia daqueles que seguem o mesmo ritmo e sem seguir uma única direção, “Somente uma alma que se mantém fiel a si mesma ao longo do percurso.” (LAWRENCE, 2012, p. 245).

A alma deve ser o juiz perfeito dos próprios movimentos que constituem a vida. Alma e corpo são uma só coisa, por isso deve-se aceitar os movimentos de amor, ódio, compaixão, desgosto e indiferença da alma-corpo. Ir aonde ela levar, submeter-se a ela, pois é a guia pela grande estrada da vida. A personagem-narradora aceita esses movimentos e sente amor, nojo, repulsa e compaixão pela barata.

Segundo Roberto Corrêa dos Santos (2015, p. 99), “não há a obra, se não se deixar o corpo atravessar-se por fluxos; entre eles fluxos de os outros: beleza, vigor; cruzeiras: permitir à coisa seu modo de oferecer a coisa crua”. Experimentar, pois, criando uma relação com o presente, com os espaços e permitir que os fluxos sigam, mesmo que carregue consigo o drama e o trágico; fazer os fluxos.

G.H. percebe que o importante está no ato de fazer, no presente. Não ficar preso ao sentimento de totalidade, de unidade, pois estas estruturas absolutas, fechadas, homogêneas adoecem, paralisam o corpo.

Um corpo não funciona quando algo entope; paralisa-se o corpo: o cano corporal entupido — Deleuze: vazar os canos, propõe. Gerar muitas saídas para que rios se espalhem, sem prender-se a um mesmo sentido (para o pensamento, a existência, a cultura). (SANTOS, 2015, p. 99)

Pensar fora do mundo do núcleo, diz Santos, o corpo em sua forma feliz de produzir possibilidades de manifestações. Marcar e permitir marcar-se. Quanto mais se apaga de um centro único, mais potência emerge o corpo.

O corpo de G.H., dada a experimentação, não se deixa mais invadir pelo medo do desconhecido. Esse medo vinha de um conjunto de significâncias e subjetivações que reforçavam sentimentos de angústia, vergonha e culpa, delimitados por regras e ideais que a reprimiam. A personagem produz, faz passar e circular intensidades durante toda narrativa, ela é povoada por intensidades. O corpo intensivo da personagem, ao se abrir à

experimentação, vai de encontro e contra esses estratos que impõem formas, funções e organizações dominantes.

Considerações finais

Vimos aqui que Clarice nos oferece o que tem de mais pleno na vida: o instante. Nada de absoluto ou extraordinário, apenas o risco para experimentar entre um fluxo e outro. A experimentação demanda justamente essa resposta ao presente e propõe a produção de presença, que é uma relação tangível com os espaços e as forças que nos cercam e nos impelem a agir.

O processo de experimentação que se deu na personagem clariceana foi o de ter a coragem de se deixar levar pelo fluxo para aquele instante ativador em que pôde encarar os seus fantasmas, representados pela barata, travar um embate com as forças imobilizadoras, refletir sobre sua montagem humana, questionando-se sobre convicções e comportamentos engessados que aprisionavam suas subjetividades. G.H. desilude-se com esse sistema e, nesse processo, se desorganiza, ou seja, perde sua forma habitual, carregada de medos e inseguranças, desejos de beleza e moralismos.

Na perda dessa forma, ganha outra, torna-se uma outra com uma visão mais ampla dos acontecimentos, não delegando-os como de caráter negativo e sim percebendo uma alegria diferente que via força em todos os aspectos da vida. E era isso uma saúde para ela.

Experimentar encarar essas forças repressoras que a imobilizavam justamente porque ela tinha medo, daí exerciam domínio sobre ela, destituir-se desse medo do desconhecido, daquilo que está sob máscaras, dava-lhe uma grande saúde, ela pôde ser livre, fazer seus próprios fluxos e estar à deriva para viver intensamente os acontecimentos.

Desse modo, pensa fora de uma lógica homogênea, única, que vê tudo como forças polares (ou isto ou aquilo) e se abre a uma multiplicidade de perspectivas. Assim, produz saúde através do enfrentamento e questionamento de verdades que atravessam e esmagam para, a partir dessa dor que é se desiludir e se desorganizar, criar outra forma para si, desta vez livre das algemas e correntes, dos véus que engessam as formas.

Referências

- ARTAUD, Antonin. *O Teatro e Seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema I: A imagem-movimento*. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
- LAWRENCE, D.H. (David Hebert). *Estudos sobre a literatura clássica americana*. Tradução de Heloisa Jahn. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PUCHEU, Alberto. *O amante da literatura*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2010.
- PUCHEU, Alberto. Roberto Corrêa dos Santos: o poema contemporâneo enquanto ensaio teórico-crítico-experimental. In: PUCHEU, Alberto. *A poesia contemporânea*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Azougue Editorial, 2014, p. 185-249.
- SANTOS, Roberto Corrêa dos. *Cérebro-Occidente/Cérebro Brasil: arte/escrita/vida/pensamento/clínica/tratos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Circuito, 2015.

REFLEXÕES DE UMA ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA: TEORIAS EDUCACIONAIS, PERCURSO FORMATIVO E REALIDADE

Alana Ramos dos Santos¹
Cenilza Pereira dos Santos²

RESUMO: Este artigo, inspirado nos princípios da autobiografia, expõe inquietações e angústias de uma estagiária, através de algumas descrições das primeiras experiências com a docência. Ao pôr em reflexão o percurso de formação acadêmica, o principal objetivo deste texto é refletir a respeito das inquietações vivenciadas enquanto estagiária sobre o significado das teorias estudadas na universidade e a articulação destas com a realidade escolar no exercício da docência. Dessa maneira, o processo de formação acadêmica é problematizado através de experiências com o estágio e das relações entre as teorias estudadas e a prática pedagógica. Desse modo torna-se possível destacar o significado das teorias educacionais para a formação e atuação docente, levando em consideração a importância da autonomia e da autorreflexão para a compreensão e aprimoramento da formação acadêmica e desenvolvimento profissional, visto que esta precisa provocar o/a estudante a ponderar sobre a construção da identidade profissional que só se dá mediante reflexão. Através disso, aponta para uma necessária atribuição de significado ao estágio como uma possibilidade de estabelecer relações entre o percurso formativo, as teorias educacionais e a realidade escolar. Nessa lógica, as reflexões aqui tecidas estão fundamentadas em autores/as como Freire (1996), Libâneo (2010), Tardif e Lessard (2005), Pimenta e Lima (2004), Cunha (1992) e Becker (1998).

PALAVRAS-CHAVE: Percurso Formativo. Teorias Educacionais. Realidade Escolar. Estágio.

Iniciando o diálogo

A pretensão deste texto é refletir sobre o processo de formação acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia — *Campus XI* — cujo objetivo é formar professores/as para atuar nos anos iniciais da Educação Básica. O percurso de formação acadêmica é aqui refletido na compreensão de que o/a estudante para se formar com qualidade precisa construir uma autonomia enquanto universitário/a a qual se estenderá para a construção da profissionalidade docente.

Nesta perspectiva, este se constitui um texto autobiográfico que tem como objetivo relatar as inquietações que surgiram a partir da seleção para a bolsa de estágio extracurricular na instituição. Durante o estágio houve a necessidade de buscar entender em que medida as

¹ Graduanda no 7º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, *Campus XI*.

² Orientada pela Professora Doutora em Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, *Campus XI*.

teorias estudadas no processo formativo auxiliam na compreensão e condução da prática pedagógica, aspecto iniciado a partir do reconhecimento dos inúmeros desafios que o contexto impõe para o profissional na atuação docente, ou seja, como o curso em estudo possibilita o enfrentamento dos desafios que a prática da sala de aula impõe àqueles que iniciam na docência. Nesse caso, considera-se que o curso de Pedagogia consiste também em oferecer o aporte teórico necessário para que o trabalho pedagógico seja conduzido de forma eficaz e consciente.

Esta percepção foi-se ampliando conforme os desafios para exercer a docência enquanto estudante do segundo semestre iam sendo gradativamente aumentados. Era frequente ouvir relatos de professoras já no exercício da profissão e no mesmo espaço escolar sobre o significado das teorias estudadas na universidade, que não passavam de “grandes utopias” e que na realidade o que formava o professor era apenas “o dom de saber ensinar”.

A partir de então, ponho-me a ponderar que, se assim fosse, de que serviria todo o processo formativo acadêmico? Qual o objetivo da formação do pedagogo no Ensino Superior? Os professores da Educação Básica que compartilham desse discurso desconsideram o longo período de formação profissional e ensinam com qual fundamento teórico? Se existem profissionais “formados” para atuar na docência os quais denominam de “inúteis” as teorias estudadas na universidade, isso significa que há possibilidade de vários estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia poderem futuramente reproduzir esse discurso sem que sejam construídas aprendizagens significativas a partir dessas teorias, e que as mesmas sejam “desconsideradas” no desenvolvimento do trabalho pedagógico?

Devido a estes e outros questionamentos, passei a buscar no espaço acadêmico explicações que proporcionassem a construção de conhecimentos necessários para lidar com desafios como estes quando me pus a exercer a prática pedagógica. É importante ainda ressaltar que, se nos discursos afirmavam de “grandes utopias” caracterizando as teorias educacionais como “um sonho distante da realidade” ou “impossível de ser realizado”, enfatizo a minha crença dizendo que, se assim o fossem, os/as professores/as poderiam transformar essas “utopias” em pontos de análise para entender os processos educativos que acontecem nos contextos das escolas, das Universidades e assim perceber que o aporte teórico que é dito como “distante da realidade” é o meio ideal para compreendê-la. Ou poderiam simplesmente levar a sério o conceito de utopia e buscar transformá-la em realidade.

Ressalto que essas experiências foram originadas no estágio extracurricular³ e respaldadas nas teorias estudadas na formação acadêmica. Este texto tem como objetivo refletir sobre as inquietações vivenciadas enquanto estagiária sobre o significado das teorias estudadas na universidade e a articulação destas com a realidade escolar no exercício da docência.

Em se tratando da relação teoria e prática, é evidente nos fazeres cotidianos das escolas que há uma real necessidade da aproximação na qual elas sejam articuladas no processo formativo, para que a qualificação dos profissionais da educação vise à construção da identidade profissional, da compreensão e reflexão da própria prática.

O desejo em aprofundar estudos sobre a prática pedagógica emergiu no segundo semestre do curso de Pedagogia, simultaneamente ao início do estágio extracurricular. Isto significa que o contato “antecipado” — considerando o currículo do curso — com o contexto escolar fez com que surgisse a necessidade de refletir sobre a docência e o curso de Pedagogia, com o objetivo de perceber o quanto é necessário construir uma identidade profissional através do processo formativo e extrair do mesmo tudo o que possibilitar a preparação para ser professora diante da realidade mutável que vivenciamos.

Diante do exposto, é possível reafirmar que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 261). Dito isto, na próxima seção refletirei sobre as angústias proporcionadas pelas experiências de estágio extracurricular, arelando-as aos conhecimentos construídos no processo formativo acadêmico. Dessa maneira, este artigo está organizado de modo que cada seção subsequente contemple o objetivo proposto.

1 Sobre ser estudante e aprendiz da profissão

Ser professora da Educação Básica significa assumir um papel formador nos contextos escolares de uma sociedade marcada por um descaso governamental para com a educação pública que tem como função legal potencializar o desenvolvimento integral de

³ De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes o estágio pode ser obrigatório ou não obrigatório. O estágio não obrigatório, “é o estágio desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, e parte do projeto pedagógico do curso (§ 2º do art. 2º da Lei no 11.788/2008). Sendo que este projeto é o documento elaborado pela instituição de ensino que estabelece as diretrizes de funcionamento de um curso contendo orientações sobre as disciplinas e seus conteúdos, carga horária, possibilidade de estágios etc.

sujeitos. Nesse sentido, é essencial que aspirantes a professores/as reflitam sobre o processo acadêmico que deve formar profissionais qualificados/as para atuar em diversos contextos educativos, especificamente o da Educação Básica, para entender o sentido de todo o processo formativo, relacionando-o à atuação docente.

Para que seja apropriado o papel formador atribuído à profissão docente, é importante compreender um pouco mais sobre a realidade educacional. Nesse contexto, tendo em vista as realidades da educação nas escolas em que exerci função de estagiária e outras que foram analisadas em atividades curriculares de pesquisa de campo, é possível afirmar que,

[...] a educação é vista como algo que se repete, que se reproduz, algo sempre idêntico e imutável. Por mais que se identifique aí uma função comunitária no sentido de inserir os indivíduos no sistema social, predomina uma ideia de adaptação passiva a uma realidade cristalizada, isto é, a educação seria sempre a mesma para uma sociedade que é sempre a mesma. (LIBÂNEO, 2010, p. 73)

Nessa perspectiva, tem-se uma concepção de educação presente nos atuais contextos escolares que os/as professores/as estão imersos/as, numa predominante realidade, sob a qual, esses/as profissionais podem optar por agir de modo a “adaptar-se à realidade cristalizada” ou ser agente de transformação a partir de novas práticas que estejam de acordo com os novos contextos sociais marcados por constantes transformações.

Isto significa dizer que, diante das mudanças sociais a sociedade não é a mesma e as pessoas que a compõem também não o são. No entanto há professores que reproduzem uma prática sem estar ciente sobre que tipo de sujeito está sendo formado e para qual sociedade. Vale salientar que não é o objetivo deste texto criticar os profissionais que se adéquam a essa afirmação, pelo contrário, é preciso considerar os inúmeros aspectos que influenciam na construção da identidade profissional e os diversos elementos que interferem no desenvolvimento da ação docente. Isso implica na construção do sujeito como professor intelectual crítico e reflexivo, atento às demandas do contexto social no qual atua.

Considerando o que foi posto a princípio, é possível afirmar que, para trabalhar nos contextos escolares hoje, assumindo as responsabilidades da profissão docente, é preciso reconhecer que a prática pedagógica deve ser exercida de modo consciente e, para tanto, o sujeito em formação precisa envolver-se num longo processo de se conhecer enquanto profissional, de entender o que está subjacente à ação docente para compreendê-la e explicá-la trabalhando com clareza e competência.

Enquanto estudante na metade do curso de Pedagogia compartilho as inquietações que motivam a busca em entender o processo acadêmico de formação e da profissão que escolhi. Desse modo, cabe relatar que as experiências vivenciadas nos estágios extracurriculares descrevem os primeiros contatos de uma estudante com o contexto da escola básica, na condição de docente.

Iniciando o primeiro ano letivo como “professora”, entrei na sala de aula vendo-a como um ambiente de descobertas e aprendizagens, parecia que eu estava ali muito mais para aprender do que para ensinar. Era uma escola particular, porém bem pequena e de bairro popular. Recebi uma turma numa sala — também pequena e com poucos alunos — e, da coordenação, foi-me confiada a responsabilidade de fazer com que aquelas crianças aprendessem e que os pais ficassem satisfeitos com meu trabalho. Isso foi o desafio!

Em seguida, foram-me entregues livros didáticos que determinavam os conteúdos que as crianças precisariam aprender naquela série e as atividades que eles iriam realizar sobre cada conteúdo. Então, fui planejando aulas visando atender com responsabilidade o que me foi confiado e, assim, aos poucos fui percebendo a satisfação dos pais, da coordenadora e dos alunos. Mas, diante dos desafios encontrados na prática, eu comecei a me perguntar: com base em quê estou ensinando essas crianças? Onde eu aprendi a ser docente se estou nos períodos iniciais do processo de formação profissional?

Os primeiros questionamentos me fizeram refletir sobre minha própria prática, o meu tempo de estudante da escola básica e, conseqüentemente, analisar o que eu estava aprendendo na universidade. Refletir sobre minhas atitudes de estudante e as teorias estudadas no espaço acadêmico me fez perceber que em nenhum momento eu encarei o processo formativo na Universidade como um desenvolvimento profissional para me ajudar a enfrentar os desafios da docência.

Isto porque ingressei na universidade com uma postura de estudante construída pela Escola Básica, em que não incluía a autorreflexão e a reflexão sobre o próprio processo de formação como atitudes necessárias. Ou seja, vivenciei os primeiros semestres com a passividade que me era solicitada pela escola, considerando que aprender seria ouvir, anotar e demonstrar o máximo possível em atividades avaliativas. Com esta postura, não havia atitudes voltadas a refletir sobre o processo de formação buscando compreendê-lo e atribuir significados.

Suponho que para compreender o sentido da universidade requer uma postura acadêmica de estudante. Postura essa que, muitas vezes, é construída através de intensas

provocações. No meu caso foram provocações de algumas professoras do curso e do contexto escolar, através das quais pude alterar a maneira com a qual vivenciava a universidade.

A partir desta percepção houve uma mudança de posicionamento enquanto docente e estudante. Percebi que minha responsabilidade na sala de aula vai muito além de “passar conteúdos e agradar os pais”, até porque aprendi, na universidade, que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 47), e que “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1998, p. 102).

A partir daí entrei num processo de desconstrução de mim mesma e reconstrução reflexiva para uma definição clara da minha prática e da minha postura enquanto estudante. Um difícil processo, porém, extremamente necessário. Não me satisfazia reproduzir um jeito de ensinar que eu mal conseguia explicar o como, o para quê e o porquê de agir. Então, passei a ver os educandos como sujeitos colaboradores do meu processo de aprender a ensinar e as teorias vistas na universidade como auxiliares da compreensão de tudo que está imerso ao contexto escolar e de como construir os conhecimentos relativos à profissão.

Na construção desses conhecimentos, percebi a importância de reconhecer que “a teoria se legitima na prática, mas uma prática sem o constante aprofundamento teórico rapidamente perde a sua consistência” (BECKER, 1998, p. 147), e assim fui construindo uma identificação com procedimentos de investigação, de pesquisa e, simultaneamente, o reconhecimento do inacabamento e da valorização do processo acadêmico de formação profissional.

Na mesma escola vivenciei um ano de experiências e após esse período passei para outro estágio extracurricular, porém, em uma escola pública da zona rural na qual também assumi o cargo de docente⁴. Neste outro momento, já consegui organizar uma proposta de

⁴ Apesar de ter sido contratada como Estagiária por uma empresa específica, ao chegar à escola foi-me atribuída à função de docente devido à ausência de uma Professora para assumir a turma na qual eu deveria ser auxiliar. Por necessitar da bolsa para prosseguir nos estudos e reconhecer a importância do contato com a realidade escolar durante o processo de formação para o desenvolvimento profissional, não houve recusa à atribuição que me foi feita. Ao invés disso, optei por encarar o novo desafio como uma experiência que iria me possibilitar ganhos significativos apesar da remuneração continuar sendo feita com base na função estabelecida em contrato, e de ter consciência que por traz disso está um poder público que se exime da responsabilidade que deveria ser assumida com a Educação de qualidade “tão almejada” e deixa que falem professores nas escolas públicas como é o caso desta realidade municipal.

trabalho mais voltada à reflexão, além de me assumir docente, estava mais consciente da responsabilidade social e política que é dada a função do professor.

Logo, sendo ciente de que o trabalho docente “não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

A partir de então, o espaço acadêmico tornou-se ainda mais significativo devido ao reconhecimento de que é o lugar em que me inseri para aprender a ser educadora. Portanto, tudo que ali estava sendo possibilitado como aprendizagem, passou a ser considerado para a compreensão da minha prática pedagógica e da formação dos educandos envolvidos nesse processo.

Tomando como ponto de partida a transformação no modo de olhar o processo formativo, os conhecimentos acadêmicos passaram a ser construídos de modo ainda mais significativo e entusiástico. Entender que “a prática educativa não sucede no vazio, mas tem por base, necessariamente, uma concepção de homem, de sociedade e de escola que sustentam e dirigem o fazer docente” (FARIAS, 2011, p. 31), fez-me compreender que é necessário refletir sobre as práticas educativas que conduzem o processo de formação escolar de crianças.

Perceber que nada que é feito ou dito aos educandos é neutro ou descontextualizado e que a prática é pedagógica por ser intencionalmente formulada para a educação de sujeitos, logo, ela deve ser pensada de modo que, quem a faz seja consciente do que a subjaz e a determina, começando pelo conhecimento de si, das crenças, concepções e intenções.

2 Teorias da educação e prática pedagógica: uma relação simbiótica

A prática pedagógica — em espaços formais — é construída e efetivada por sujeitos que se formam professores e é exercida no intuito de educar pessoas dentro de um processo de escolarização com objetivos gerais (legais e institucionais) sistematicamente definidos. O profissional que a realiza diariamente planeja esta prática com objetivos específicos. Porém, o planejamento como organização de ações docentes, escolha de materiais, conteúdos e procedimentos, não caracteriza uma construção consciente da ação docente se não for elaborado através de intensas reflexões e articulações teóricas.

Para evitar que a prática docente seja meramente técnica e reprodutora de modelos ultrapassados, é prioridade que o professor compreenda a própria prática de modo aprofundado, contextualizado e sem desconsiderar a sua subjetividade. Isto porque,

[...] à medida que o treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento, anulando o processo de construção das condições prévias de todo desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem, uma vez que o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária do desenvolvimento do conhecimento. (BECKER, 2003, p. 69).

A falta de articulação entre teoria e prática, além de mecanizar o ensino, impede que o profissional se desenvolva cognitivamente, amplie conhecimentos e potencialize a prática pedagógica fazendo-a de modo reflexivo, e, por conseguinte, eficaz. Nessa perspectiva, Cunha (1992) diz que é essencial compreender que,

[...] a sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece, e, especialmente por que acontece na sala de aula é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (CUNHA, 1992, p. 22)

Em vista disso, a sala de aula da escola pública da zona rural — do segundo estágio extracurricular — passou a ser considerada como um ambiente sob o qual eu planejava agir com o objetivo de aprofundar as teorias estudadas a partir da realidade, ou seja, com o estudo das teorias era possível identificar, por exemplo, na condução dos processos educativos das crianças e as diversas maneiras sob as quais elas podem aprender.

Além disso, no curso de Pedagogia há uma fundamentação sólida sobre o desenvolvimento da criança e as intervenções didático-pedagógicas em cada fase de desenvolvimento, de como a subjetividade da criança pode ser compreendida pelo/a adulto/a, o que pode interferir no seu desenvolvimento, quais os desafios que as crianças podem enfrentar nos contextos específicos em que crescem e como isso interfere na aprendizagem, entre diversos outros aspectos que são necessários para desenvolver o trabalho pedagógico.

Isto posto, faz-se importante salientar que são diversos os estudos desenvolvidos na universidade, independente das convergências e divergências teóricas, que contribuem para uma compreensão dos processos educativos. Então, a construção dos conhecimentos na universidade implica o conhecimento de si e da realidade atual, pois é essencial que o sujeito

que estuda as teorias educacionais faça a contextualização desses conhecimentos, reconhecendo a relação cíclica entre: conhecimento-reflexão-identificação-ação-reflexão. Tal consideração é por mim ressaltada, por ter feito a relação entre universidade, reflexão de si e ação docente e, através disso, intensificar a busca de aprimoramento do processo de desenvolvimento profissional.

Então, foi assim construída a visão de que “ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 21). Os saberes dos/as professores/as não surgem do nada, pois, a prática pedagógica é sustentada em saberes que englobam, principalmente, os conhecimentos construídos ao longo da vida escolar do sujeito, suas vivências socioculturais, suas concepções de mundo e também no processo de construção de identidade profissional. As histórias de vida dos/as professores/as proporcionam saberes que se fazem fortemente presentes no planejamento e na execução da prática, além do contato exploratório com a profissão que possibilita novas descobertas.

Então, é importante reconhecer que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 33) e os/as professores/as precisam estar cientes dessa diversidade de saberes que o orientam por vezes de forma inconsciente.

As teorias estudadas na universidade possibilitaram compreender não só os processos de aprendizagem das crianças e as possibilidades de agir pedagogicamente com elas, mas, perceber em mim, na condição de aprendiz, explicações que atribuíram maior significado ao meu processo formativo.

Fazer das teorias auxílios condutores da prática, fez-me girar na sala de aula e com os educandos de forma reflexiva com a profissão docente. Passei a buscar a articulação entre as teorias da educação e a prática docente, por considerá-las indissociáveis e, através disso, compreendi que “a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo do seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática já que nela encontra o seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (VASQUEZ, 1986, p. 202).

Isso possibilitou a minha identificação profissional a partir da associação do que eu acredito com o que explicam as teorias, fazendo assim com que eu possa atualmente dizer que: eu acredito no processo de construção do conhecimento e não na transmissão de informações consolidadas em verdades; que o sujeito carrega consigo sua história e suas

emoções e que estas não ficam de fora do processo de ensino e de aprendizagem; que temos potencialidades de transformar a sala de aula num ambiente em que todos ensinam e todos aprendem coletivamente, entre diversas outras conclusões que o entrelaçamento teoria e prática me proporcionou compreender e ainda proporciona porque sou sujeito inacabado.

Contudo, é possível descrever a importância de buscar desenvolver-se na trajetória acadêmica através do propósito de compreender o fenômeno educativo em sua totalidade e simultaneamente envolver-se num processo de desconstrução e identificação, embasada em estudo, em análise das teorias e relacionando-as aos atuais contextos de atuação docente.

A importância da construção de identidade no curso: uma possível e inacabada conclusão

O curso de Pedagogia demonstra, em sua organização curricular, a necessidade que futuros docentes compreendam o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade. Nesse contexto, os estudantes entram em contato com diversos saberes para que se tornem competentes para o exercício da profissão. Dessa maneira, conforme Pimenta e Lima (2004) é básico entender que,

[...] o termo competência também significa teoria e prática para fazer algo, conhecimento em situação, o que é necessário para qualquer trabalho (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz; é ter visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos porquês e finalidades. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 86).

Em vista disso, a formação de professores implica no envolvimento de estudantes como sujeitos reflexivos, ativos, críticos, autônomos, comprometidos com a carreira acadêmica, aspirantes a pesquisadores, engajados nas questões sociais, de modo que não sejam professores reprodutores de práticas inadequadas e ineficientes, bem como enfatiza Pozo (2002) compreendendo que,

[...] os mestres, carentes muitas vezes de uma formação prévia explícita que lhes permita refletir sobre sua tarefa e inová-la, costumam reproduzir modelos docentes e instrucionais que eles mesmos receberam de modo implícito. Dessa forma, por mais que seja cada vez menos funcional na sociedade atual, a cultura tradicional da aprendizagem reprodutiva tende a se perpetuar por processos de aprendizagem implícita. (POZO, 2002, p. 196).

Nesse sentido, o processo formativo precisa provocar os estudantes para serem sujeitos responsáveis com a própria formação profissional, de modo que conscientemente, busquem a construção de uma identidade docente desde a trajetória acadêmica. Tratando-se de identidade, a identificação com a profissão não acontece sem que sejam articulados conhecimentos teóricos e práticos no decorrer deste processo. Os estudos são tão propulsores quanto o contato com o cotidiano do trabalho, ou seja, sem que sejam vivenciadas experiências mais intensas para além do campo acadêmico, não se torna possível ao estudante compreender de fato a profissão e identificar-se (ou não) com ela.

Por essa razão, o estágio curricular tem uma função primordial na formação de professores pela possibilidade de vivenciar a profissão como pelo acompanhamento do professor(a) formador(a). Assim é possível aprender com o contexto escolar e com ele contribuir para a construção de uma identidade docente através da articulação teoria e prática e da aproximação Universidade e Escola, que tende a possibilitar um melhor desenvolvimento profissional. Desse modo,

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Portanto, para construção de uma identidade profissional que resulte no exercício consciente e explícito da prática pedagógica, o curso de pedagogia precisa ser compreendido e conduzido de modo que sejam intensificadas na trajetória de formação a reflexão e a pesquisa como princípios formativos, ou seja, refletir sobre si enquanto profissional em formação e tudo que está imerso à trajetória acadêmica, remetendo a inquietações e pesquisas que eleve o sujeito a ser agente de busca, da compreensão e da transformação, construindo e produzindo conhecimentos que possibilitarão o desenvolvimento cognitivo, intelectual e, conseqüentemente, o comprometimento com a profissão que escolheu exercer.

No entanto, é considerável lembrar que o compromisso com a formação profissional é algo que deve partir do sujeito, para que este possa vivenciar a universidade engajando-se na busca em compreender o próprio processo em que se forma profissional e arranjando meios para fazer que este aconteça qualitativamente. Porém, isto não exime a tarefa precípua dos *agentes formadores na formação acadêmica*, em provocar ao máximo os estudantes a refletirem e compreenderem a formação profissional de modo que consigam atribuir significados desenvolvendo-se enquanto sujeito autônomo.

Em razão de tudo que foi dito, torna-se importante realçar que ao refletir em torno do processo de formação acadêmica através do relato de inquietações que me induziram a buscar entender em que medida as teorias estudadas no processo formativo auxiliam na compreensão e condução da prática pedagógica, me proporcionou inúmeras outras provocações que me impulsionam a intensificar estudos sobre o curso de Pedagogia na formação de sujeitos que saibam exercer a profissão com autonomia, comprometimento, responsabilidade e consciência da função social desta e de tudo o que está aderente à mesma.

Portanto, refletir sobre as inquietações vivenciadas enquanto estagiária referente ao sentido das teorias na universidade e a articulação destas com a realidade escolar no exercício da docência, permite-me concluir que é essencial que antes de tudo no processo de formação profissional haja ênfase na constituição de estudantes com uma postura acadêmica baseada na responsabilidade com a própria formação e comprometimento ético com a profissão.

Além disso, concluo que, com este estudo, tornou-se evidente o papel fundamental do estágio para que haja a articulação teoria e prática na trajetória acadêmica, uma vez que esta articulação não deve decorrer de uma visão equivocada de que a prática é o lugar de experimentação das teorias, mas, que, ao contrário disso, é do contexto escolar e da prática em sala de aula que emergem novos saberes, novos estudos que podem ser articulados a vários outros já constituídos. Desse modo, a teoria é vista como auxílio para a condução e compreensão da prática pedagógica na medida em que esta é tomada como ponto de partida para analisar a realidade, para compreendê-la dentro do atual contexto e, a partir disso, podendo fundamentar novas teorias a serem produzidas através deste processo de construção de conhecimentos e aprendizagem constante da profissão.

Referências

- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei no 11.788/2008*. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008. 22 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1992.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LUCENA LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação; Série Saberes Pedagógicos.)

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO UNIVERSO DOS CONTOS DE FADAS: PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcela da Conceição Costa¹³

Tairana de Jesus da Silva¹⁴

Simone Sant'Ana Damasceno de Carvalho¹⁵

RESUMO: O estudo é fruto da experiência do Estágio Supervisionado em uma turma de Pré-escola da educação infantil, com crianças de cinco anos de idade, em uma escola pertencente à rede pública, localizada no município de Cruz das Almas-BA, no período de setembro a novembro do ano de 2017. O projeto de estágio objetivou trabalhar com as narrativas dos contos de fadas na perspectiva da alfabetização e do letramento e de forma mais específica, apresentar contos infantis de maneira lúdica, bordando as diversas áreas do conhecimento, promover a leitura prazerosa de literatura infantil e contribuir com o desenvolvimento da interpretação crítica dos alunos. A proposta foi aplicada durante 15 dias letivos e, a cada semana, foram apresentados às crianças alguns contos de fadas, contextualizando o trabalho com os conteúdos articulados com os eixos temáticos propostos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e outros para estimular o prazer de ler. Assim, a escolha do gênero textual conto como elemento norteador das práticas pedagógicas ofereceu diversas possibilidades para execução de atividades lúdicas com finalidade expressa, resultando no desenvolvimento e aprimoramento das competências dos educandos participantes do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Estágio Supervisionado. Educação Infantil.

Introdução

A escola tem papel fundamental de transmitir conhecimentos de forma a contribuir na formação de cidadãos críticos e conscientes. Tal formação se inicia nos primeiros momentos do aluno no ambiente escolar, sendo consolidada a partir do processo de alfabetização e letramento. Neste contexto os contos de fadas são de fundamental

¹³ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, 7º semestre, Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, BA

¹⁴ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia, 7º semestre, Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, BA.

¹⁵ Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Professora da Faculdade Maria Milza (FAMAM), Governador Mangabeira, BA.

importância na fase inicial da vida escolar por contribuir para a formação crítica, aproveitando as potencialidades do imaginário infantil.

Este trabalho destina-se a abordar a alfabetização e o letramento no universo dos contos de fadas, tendo como público alvo uma turma da educação infantil de pré-escola, composta por vinte alunos com cinco anos de idade, em uma escola pertencente à rede pública, localizada no município de Cruz das Almas-BA, tendo sido realizado no período de 16 de outubro a 08 de novembro de 2017.

A proposta de intervenção visou trabalhar com as narrativas dos contos de fadas na perspectiva da alfabetização e do letramento e, especificamente, apresentar contos infantis de forma lúcida, abordando as diversas áreas do conhecimento, promover a leitura prazerosa de literatura infantil e contribuir com o desenvolvimento da interpretação crítica dos alunos.

Entende-se que as narrativas dos contos de fadas apresentam temáticas que dialogam com a realidade infantil, despertando o fascínio e o imaginário das crianças, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das mesmas. Sendo assim, o professor pode se apropriar deste gênero textual para estimular o prazer pela leitura e ainda contextualizar conteúdos curriculares, além de favorecer o aprimoramento do uso social da leitura e escrita, promovendo o início do processo de alfabetização e letramento significativo.

Neste sentido, o projeto de intervenção encontra sua relevância no fato de contribuir com o acesso dos educandos à literatura infantil, favorecendo assim a construção da leitura de mundo dos mesmos, a partir da utilização dos contos para tal. Ademais, é necessária a estimulação do interesse pelos textos literários e esta atitude precisa ser desenvolvida de maneira lúdica e instigante, valorizando a linguagem simbólica e carregada de sentidos (peculiar a este gênero literário), a fim de despertar a motivação dos alunos pela leitura, contribuindo para a formação de sujeitos leitores.

Partindo dessa compreensão, o projeto foi aplicado durante 15 dias e, cada semana foram apresentados às crianças alguns contos de fadas. Um desses contos de fadas foi escolhido a cada semana para contextualizar o trabalho com os conteúdos articulados com os eixos temáticos propostos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e os outros serviram para os momentos de leitura deleite, ou seja, aquela que se faz exclusivamente pelo prazer de ler. Para tal, foram utilizados recursos variados explorando a ludicidade.

Assim, o presente artigo relata experiência do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, trazendo a caracterização do ambiente onde foi realizado o trabalho, a descrição das atividades realizadas durante a intervenção, com reflexões embasadas teoricamente, bem como a avaliação dos resultados obtidos com o Projeto de Intervenção seguido pelas considerações finais das autoras.

1 O estágio supervisionado

Observa-se que o Estágio Supervisionado na Educação Infantil integra a grade curricular da licenciatura em Pedagogia e está previsto no artigo 82 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96. BRASIL (1996). Neste sentido, conforme argumenta Pimenta e Lima, “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 5).

Nesta perspectiva, o acadêmico precisa estar preparado para exercer as ações que farão parte das suas atribuições enquanto professor da educação básica. Este componente, segundo Pimenta e Lima (2006), não se configura como a parte prática do curso, e sim uma reflexão a partir da realidade na qual o professor atuará e se constitui elemento de extrema relevância na formação dos pedagogos por proporcionar-lhes experiências e aprimoramentos dos saberes pedagógicos.

Para Franco, “as práticas só se tornarão instrumentos de formação quando, iluminadas pela teoria, se transformarem em objeto de pesquisa dos que as exercitam” (FRANCO, 2008, p. 119). O período de realização do estágio se constitui um momento de aprendizagem, de pesquisa e desenvolvimento de potencialidades do acadêmico.

2 A leitura e a formação da criticidade

É papel da escola transmitir conhecimentos de forma a contribuir diretamente para a construção de sujeitos capazes de interagir e questionar o mundo em que vivem. Na escola a criança tem acesso a um universo de possibilidades que são disponibilizadas através do conhecimento adquirido.

O conhecimento é construído através da capacidade de interpretação dos fatos e conceitos, para isto, o aluno precisa ler e compreender o que está lendo, pois a leitura não se

resume à decodificação, mas à interpretação do que é lido, ou seja, além da leitura das palavras, o educando precisa fazer a leitura de mundo.

Esta habilidade deve ser adquirida ainda nos primeiros anos do aluno no contexto escolar e uma das melhores formas de fazê-lo é através da leitura de materiais de interesse da criança, os quais dialoguem com sua realidade. Porém percebe-se que alguns alunos chegam ao final do ensino básico sem ter tais capacidades desenvolvidas, e a deficiência se inicia no começo da vida escolar. Isto porque não são incentivados ao prazer pela leitura desde a mais tenra idade, conforme assegura Frantz,

A melhoria na qualidade de ensino que tanto buscamos, só vai ser alcançada quando a escola formar, de fato, leitores. Não podemos esquecer também que em uma sociedade letrada como esta em que vivemos a leitura é condição primeira, indispensável para o exercício da cidadania. (FRANTZ, 2005, p. 14).

A partir desta perspectiva, compreende-se que a leitura tem a potencialidade de colaborar com o desenvolvimento crítico dos educandos, sendo então, de fundamental relevância a inclusão deste aspecto no cotidiano escolar.

Conforme as considerações de Frantz (2005), o aluno precisa ser capaz de ler atribuindo sentidos ao que lê, para que assim tenha acesso a todo o acervo científico-cultural que a humanidade disponibiliza. Para a autora, a leitura garante a aquisição de um posicionamento próprio, o direito à opção de escolher. Desta forma o indivíduo capaz de interpretar sua realidade tende a escapar de qualquer tipo de alienação.

Um dos maiores entraves da educação básica reside no fato de que grande parte dos alunos possui grandes dificuldades de interpretação textual, visto que a leitura não lhes foi apresentada como algo agradável e sim como uma espécie de punição. E de acordo com Kleiman,

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2004, p. 16).

O ato de ler em sala de aula por obrigatoriedade distancia o aluno do prazer pelas palavras, pois a ideia criada é de algo doloroso, complicado. Partindo dessa compreensão, a leitura pode ser incorporada no universo da criança desde os primeiros anos de vida, ainda que a mesma não tenha sido alfabetizada porque a literatura tem papel preponderante neste processo.

3 Contribuições da literatura infantil, na perspectiva dos contos fadas, para o início do processo de alfabetização e letramento

O processo de aquisição da linguagem escrita é iniciado na Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996. Neste nível educacional, faz-se necessária a articulação entre os conceitos de cuidar e educar. É pertinente destacar que a função do educar é de promover a educação, cumprindo sua função social de transmitir conhecimento científico independente da idade.

Assim, a aprendizagem da leitura e escrita nesta etapa amplia as possibilidades de inserção social da criança no mundo letrado. Por isso é importante o ensino de linguagem desde a pré-escola. Assim, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) assegura que:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998, p. 117)

Para atingir a aprendizagem significativa os professores devem permear o cotidiano das salas de aula com leituras de textos literários, receitas culinárias, notícias de jornal para que os alunos percebam o uso social da linguagem, utilizando como recursos materiais escritos para ler e não apenas para aprender a ler, visto que as crianças aprendem dentro de um contexto, atribuindo sentidos a um enunciado.

O ensino de linguagem na pré-escola não pode se limitar ao conceito tradicional de alfabetização, que de acordo com Soares (2004) se concentra na aquisição do código escrito e no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Pois, este processo ocorre de forma mecânica e repetitiva, preso aos materiais para aprender a ler, tais como livros didáticos e cartilhas, desvinculadas da realidade da criança, conforme Barbosa,

Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. A cartilha apresenta um universo de base bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. (BARBOSA, 1994, p. 54).

Faz-se relevante que o trabalho com as concepções de letramento se iniciem na Educação Infantil, podendo ser feito por meio do uso da literatura adequada a faixa etária, a

qual explora temas da realidade infantil, compondo um excelente pano de fundo para o aprendizado de grafemas e fonemas em conjunto com praticas sociais e leitura e escrita.

Portanto, a leitura de livros literários infantis possibilita o professor alfabetizador desenvolver um trabalho lúdico, prazeroso e contextualizado, ampliando a visão de mundo dos alunos, estimulando o pensamento crítico e principalmente formar crianças leitoras.

Por isso, é importante que a literatura infantil não seja utilizada apenas como recurso pedagógico, mas também proporcione momentos recreativos. Neste sentido o conto de fadas oferece significativas contribuições para o trabalho com linguagem na Educação Infantil.

Os contos de fadas estimulam a imaginação e a fantasia das crianças, apresentam narrativas baseadas em situações reais que qualquer criança já viveu, convidando-as a participar na resolução de conflitos como o enfrentamento da bruxa junto com Joãozinho e Maria, discriminação sofrida pelo Patinho Feio potencializando o desenvolvimento do aluno da educação infantil e promovendo o aprendizado de maneira lúdica.

Nesse sentido, o educador pode utilizar as narrativas dos contos de fadas para ensinar valores, princípios morais como não mentir (Pinóquio), obedecer à mãe (Chapeuzinho Vermelho), preparando-os para o convívio em sociedade.

Para Abramovich (1991) os contos de fadas oferecem a possibilidade das crianças experimentarem sentimentos de sua própria vivência, tais como medo, amor, conflito entre familiares, sonhos, ansiedades que são apresentados por meio de uma linguagem simbólica, levando o educando a se conhecer melhor e a compreender o mundo que o cerca.

Dessa forma, “o conto de fadas é a cartilha onde a criança aprende a ler na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compressão antes de conseguirmos a maturidade intelectual.” (BETTEHEIM, 1980 *apud* FRANTZ, 2005, p.68).

O aluno da educação infantil tem seu primeiro contato com a leitura ouvindo estórias que lhes são contadas, por isso é de fundamental importância que os pais e professores valorizem a contação de estórias e que o ato de ler faça parte do cotidiano escolar, estimulando a formação de leitores. Para isso o educador necessita promover momentos prazerosos de leituras utilizando diversos recursos como fantoches, avental de estórias e organizando um cantinho de livros na sala de aula.

O educador deve ser um leitor para formar leitores competentes e diversificar o modo de trabalhar literatura em sala de aula realizando leituras diárias, interpretações coletivas e estimulando o registro de palavras ouvidas mediado pelo professor, no processo de

atribuição de sentido do texto que contribui para alfabetização e o letramento, visto que a criança converte suas leituras em escrita e linguagem de uso social.

4 Resultados e discussão

A intervenção pedagógica visou promover o desenvolvimento das competências básicas, tendo como eixo central a literatura infantil do gênero conto de fadas. Pois compreende-se que a literatura infantil pode e deve ser apresentada à criança desde a pré-escola, porque o contato precoce com os livros, ainda que na condição de ouvinte, despertará o apreço pela leitura. Assim, a criança que não tem contato algum com livros em seus primeiros anos de vida terá maiores dificuldades em dar significado ao ato de ler.

Mediante os pressupostos, as crianças atendidas pelo projeto foram da faixa etária de cinco anos. Desta maneira foi considerado o estágio do desenvolvimento em que as mesmas se encontravam, que segundo Marsiglia (2011), é o jogo simbólico. De acordo com a autora, nesta fase, a criança, com imaginação bastante apurada, passa a se apropriar do mundo, reproduzindo, através das brincadeiras de papéis sociais, as ações dos adultos.

Reconhece-se que o texto literário favorece o desenvolvimento da imaginação da criança, uma vez que possibilita diversas significações.

Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. O mundo para ambos é do tamanho da fantasia e alcança até onde vai a imaginação criadora da criança e do artista. (FRANTZ, 1997, p. 34).

Esta realidade pôde ser vivenciada durante a realização das atividades que se iniciaram com a contação da estória Chapeuzinho Vermelho, utilizando fantoches como recursos visuais. Observou-se que as crianças já conheciam a estória, então participaram e deram contribuições significativas. Após a contação foi feita uma interpretação oralizada, na qual cada criança espontaneamente expôs seus significados para o conto. Além destes, foram utilizados Pinóquio, a Menina Bonita do Laço de Fita, entre outros.

Foi notória a expectativa das crianças pelos momentos da contação da estória e ainda a curiosidade expressa em cada olhar quando eram apresentados os livros dos quais foram retirados os contos. A turma estava iniciando o processo de alfabetização e dominava escrita de algumas palavras e ler pequenas frases. Porém ao serem disponibilizados os livros, a imaginação aliada aos conhecimentos prévios ia entrando em ação e os mesmos podiam

recontar as estórias. Também houve momentos de leitura deleite, nos quais as crianças, sentadas em círculo ouviam os contos e tinham a oportunidade de escolher quais gostariam de ouvir.

A partir dos contos foram trabalhadas as competências próprias da educação infantil. A escolha dos conteúdos foi feita a partir da observação das necessidades da turma em consonância com o previsto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

Partindo deste pressuposto, os conteúdos trabalhados a partir dos contos envolviam o Eixo *Linguagem Oral e Escrita*, no qual foram trabalhadas as letras que as crianças apresentavam maiores dificuldades. Também foram desenvolvidas atividades acrescentando novas palavras ao vocabulário prévio da turma. Ainda neste bloco, foi trabalhada a construção de palavras através das sílabas e a contagem das mesmas.

Notou-se avanços no desenvolvimento da escrita, mas principalmente da leitura de palavras durante o período de intervenção, assegurando o que é previsto no RCNEI garantir à criança: “Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 131).

Ademais, as músicas foram abordadas de maneira interdisciplinar, sendo que no início de todas as aulas, fazia-se um momento musical, sendo que em alguns destes períodos as músicas cantadas davam suporte ao conteúdo a ser trabalhado naquele dia.

Também trabalhou-se o Eixo as *Artes Visuais*, que, por sua vez, tiveram papel significativo oportunizando o desenvolvimento da criatividade dos educandos. Foram desenvolvidas atividades de colagem, pintura, produção e leitura de imagens. Destaca-se o momento em que, após a leitura do conto *Menina Bonita do Laço de Fita*, e exposição sobre as semelhanças e diferenças apresentadas no conto, bem como a importância da valorização das características próprias, foi solicitado às crianças que fizessem um autorretrato.

Durante a confecção da atividade puderam ser esclarecidos alguns pontos, uma vez que algumas crianças não aceitavam a ideia de ter a cor negra, por não considerarem bonitas. Assim, a medida que a atividade foi acontecendo, as estagiárias foram recapitulando a estória

e ressaltando a beleza que havia nos personagens do conto, apesar dos personagens serem diferentes um do outro e foi feito um paralelo com a realidade das crianças, como resultado, os alunos exibiram com orgulho seu autorretrato com a cor que representava sua pele.

O eixo *Matemática* foi abordado na intervenção exercitando noções de geometria, em uma atividade que associou a contação da estória Pinóquio com a confecção do boneco com as formas geométricas e seus respectivos nomes. Ainda foi confeccionado um cartaz junto com os alunos representando as formas geométricas no mundo.

Neste contexto, foram desenvolvidas a interação, o trabalho em grupo e a coordenação motora fina, também foram introduzidas as noções de adição e subtração através de jogos matemáticos que proporcionaram uma participação ativa e facilitaram a aprendizagem destes conceitos.

Além disso, foi reforçada a escrita dos numerais, a sequência numérica e a contagem. Na atividade, que teve por finalidade trabalhar a contagem, foi proposto um jogo de boliche no qual as crianças tinham uma bola e pinos de boliche confeccionados com garrafas pet e teriam que derrubar os pinos e contar a quantidade que conseguiram derrubar.

Assim, algumas crianças que ainda possuíam dificuldades em associar a quantidade de objetos ao numeral correspondente puderam ter esta habilidade trabalhada, tendo o caráter lúdico como facilitador da aprendizagem.

Considerações finais

Diante o exposto, entende-se que a aplicação do projeto de intervenção relatado possibilitou experiências e vivências marcantes dentro da formação das pedagogas atuantes neste processo, sendo possível estabelecer reflexões críticas a partir da realidade experimentada em sala de aula. Tal é a função do Estágio Supervisionado, a possibilidade do estabelecimento da dialética teoria e prática durante a formação do docente.

Compreende-se que a escolha do gênero textual conto como elemento norteador das práticas pedagógicas ofereceu diversas possibilidades para execução de atividades lúdicas com finalidade expressa, resultando no desenvolvimento e aprimoramento das competências dos educandos participantes do projeto. Ainda foi possível observar e vivenciar o prazer dos alunos pela leitura dos contos e o encantamento com cada estória contada.

Portanto, os desafios encontrados e a oportunidade de executar a tarefa primordial do professor, que é ensinar, fornece às pedagogas em formação um alargamento dos horizontes

de conhecimentos e preparo para desempenhar com êxito as funções que lhes serão pertinentes durante sua carreira profissional.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobiches*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a Lógica da Formação e a Lógica das Práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p.109-126, abr. 2008.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 4. ed. Unijuí: Ijuí, 2005.
- KLEIMAM, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e pratica*. 10. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, Catalão-GO, v. 3, p. 5-24, nov. 2005.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, pp. 5-17, 2004.