

ISSN 2317-0522

# DISCENTIS

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



v. 8, n. 2

[fev./jun. 2021]

**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*  
Joabson Lima Figueiredo

**REVISTA DISCENTIS**  
**ISSN: 2317-0522**  
**EDIÇÃO: v. 8, n. 2 (2021)**

COORDENAÇÃO  
Eliéte Oliveira Santos

EDITORAÇÃO  
Eliéte Oliveira Santos

EDIÇÃO DE LAYOUT  
Eliéte Oliveira Santos

REVISÃO TEXTUAL  
Eliéte Oliveira Santos

CONSELHO EDITORIAL (Edição: v. 8, n. 2)

Fabrcio Oliveira da Silva  
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves  
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB)

Felipe Bilharva da Silva  
(Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - IFSUL)

Mateus Emerson de Souza Miranda  
(University of Limerick, Irlanda)

Frederico Dourado Rodrigues Moraes  
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Natival Almeida Simões Neto  
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Gabriel Arturo Farías Rojas  
(Univers. de Santiago de Chile, Chile)

Núbia Pereira Paiva  
(Universidade do Estado da Bahia – UNEB)

Hérvickton Israel Nascimento  
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Rafael Francisco Braz  
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

Hilderlândia Machado Santos  
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Huda da Silva Santiago  
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Renata Trindade Severo  
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio  
Grande do Sul (IFRS)

Joabson Lima Figueiredo  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Terezinha Oliveira Santos  
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto  
(Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB)

Rosinês de Jesus Duarte  
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Juliana de Sá França  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Valter de Carvalho Dias  
(Instituto Federal da Bahia - IFBA)

Juliane Costa Silva  
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Vércia Gonçalves Conceição  
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

APOIO

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

CAPA

*Pôr do sol no lago*

Óleo sobre tela do artista **Sólon Barretto**  
<https://solonbarretto.wixsite.com/galeria>

**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

FICHA CATALOGRÁFICA  
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

<b>APRESENTAÇÃO</b>	5-6
---------------------	-----

### ARTIGOS

<b>BORIS SCHNAIDERMAN: NO ESPAÇO DAS FOTOGRAFIAS</b>	7-19
Júlia Azevedo Maia Evelina Hoisel	
<b>DESCORTINANDO O CÂNONE: MANEIRAS DE LER A <i>HORA DA ESTRELA</i> DE CLARICE LISPECTOR</b>	20-36
Carina de Sousa Santos Reginaldo Silva Araujo Filismina Fernandes Saraiva	
<b>AUTOR/AUTORIA EM LIMA BARRETO SOB A ÉGIDE BAKHTINIANA</b>	37-51
Antonio Victor Silva Bomfim Urbano Cavalcante Filho	
<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA CLASSE DA EJA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA</b>	52-68
Julia Pereira Motta Carolina da Paz Sousa Alves Maria Vitória Campos Mamede Maia	

## APRESENTAÇÃO

Nesta edição — volume 8, número 2 —, a *Revista Discentis* reúne quatro artigos de alunos da graduação, em coautoria com seus respectivos professores, demonstrando que a seriedade e o compromisso conduzem a pesquisa nos espaços acadêmicos de Letras e de Pedagogia, como pode ser comprovado pelas temáticas apresentadas a seguir:

O primeiro artigo, de Júlia Maia e Evelina Hoisel, intitulado *Boris Schnaiderman: no espaço das fotografias*, busca traçar a representação do intelectual na contemporaneidade, a partir do estudo da produção ficcional de Boris Schnaiderman, tendo como objeto de estudo seu texto autobiográfico *Caderno Italiano*, publicado em 2015. Para além da escrita literária, Maia e Hoisel pretendem expandir a leitura para o espaço das fotografias como uma maneira de repensar as diversas formas do saber — a história, literatura e a arte visual. Realiza-se, assim, uma leitura do poético e do político que perpassam essas narrativas — da autobiografia literária e das fotografias — do tradutor cultural Boris Schnaiderman, no qual a imagem fotográfica se configura, antes de tudo, como um gesto comunicativo.

Em seguida, os autores Carina de Sousa Santos, Reginaldo Silva Araujo e Filismina Fernandes Saraiva apresentam *Descortinando o cânone: maneiras de ler “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector*, no intuito de mostrar que, para além do deleite da leitura dos clássicos, devem ser observadas as complexidades que envolvem o processo de canonização literária com vistas ao seu questionamento e desconstrução crítica.

O texto *Autor/autoria em Lima Barreto sob a égide bakhtiniana*, de Antonio Victor Silva Bomfim e Urbano Cavalcante Filho, tem por objetivo analisar e problematizar aspectos sobre autor/autoria na obra *Diário Íntimo* de Lima Barreto, a partir da abordagem da teoria bakhtiniana, na pretensão de evidenciar como esse modernista utilizou o discurso autobiográfico ou ficcional para marcar-se enquanto sujeito da enunciação.

No texto *A prática pedagógica decolonial na Educação de Jovens e Adultos: relato de experiência em uma classe da EJA sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita*, Julia Pereira Motta, Carolina da Paz Sousa Alves e Maria Vitória Campos Mamede Maia apresentam o resultado de uma abordagem prática de leitura e escrita com o uso de recursos

literários, a partir da proposta decolonial e criativa numa classe da EJA, durante o período de estágio obrigatório. Além disso, as autoras ainda chamam a atenção para a necessidade de melhorias na qualidade nessa modalidade de ensino, denunciando a carência de recursos e as possibilidades criativas nessa área.

## BORIS SCHNAIDERMAN: NO ESPAÇO DAS FOTOGRAFIAS

Júlia Azevedo Maia<sup>1</sup>  
Evelina Hoisel<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, busca-se traçar a representação do intelectual na contemporaneidade, a partir do estudo da produção ficcional de Boris Schnaiderman, elegendo como objeto de estudo *Caderno Italiano* (2015), um texto autobiográfico que trata da participação desse escritor russo-brasileiro na Segunda Guerra Mundial, lutando na Itália. São escolhidos recortes imagéticos incluídos no capítulo 17, *Álbum de retratos*, do *Caderno Italiano*, visando flagrar o subjetivo do corpo e o campo indizível da fotografia, que se revela através do *Punctum*, conceito estudado pelo semiólogo e filósofo francês Roland Barthes, em sua obra *A Câmera Clara: nota sobre a fotografia* (1984). A metodologia para efetuar as aproximações narrativa literária e narrativa fotográfica a da literatura comparada baseia-se em que medida é possível aproximar as leituras imagéticas com as narrativas confessionais, políticas e pessoais. O mapeamento do corpo múltiplo de Boris Schnaiderman possibilita pensar a sua inserção histórica e política, buscando capturar as potências que atuam na travessia entre Rússia, Brasil e Itália. Realiza-se, assim, uma leitura do poético e do político que perpassam essas narrativas — da autobiografia literária e das fotografias — do tradutor cultural Boris Schnaiderman, no qual a imagem fotográfica se configura, antes de tudo, como um gesto comunicativo. Visto isso, tenciona-se a seguinte reflexão: o que esse corpo conhece da fotografia e o que se pode saber do corpo fotografado? Conclui-se, então, que ato de flagrar é o ato do nascimento. O que se captura em uma imagem é o momento da escolha, é uma narrativa, é criação de um corpo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fotografia. Escritor Múltiplo. Narrativas. Boris Schnaiderman.

### Apresentação

Úchkin, Dostoiévski, Tolstói, Tchekhov, Gorki, Maiakóvski são grandes nomes da literatura que passaram pelas mãos e pela mente de Boris Schnaiderman. Nascido em Uman-Ucrânia, em 1917, contexto demarcado pelo ano da Revolução Russa, aos oito anos de idade, radicou-se no Brasil, em São Paulo, onde trilhou seu percurso intelectual e exerceu seu conhecido e laborioso trabalho: o desmedido ato da tradução da sua língua de origem para o português. Além do rico elenco de passagens pelo cenário histórico brasileiro e

<sup>1</sup> Graduanda do Curso Letras Vernáculas. UFBA. Pesquisadora PIBIC do Grupo de Pesquisa em Teoria da literatura, literatura comparada e criação literária (diretório CNPq).

<sup>2</sup> Professora titular de Teoria da Literatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Teoria da literatura e literatura comparada na Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Grupo de pesquisa em teoria da literatura, literatura comprada e criação literária (diretório CNPq). Programa de pós-graduação em literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



internacional que o autor disponibiliza por meio das criações escritas, a pesquisa em questão busca integrar e expandir uma outra configuração de leitura: o das fotografias como uma maneira de repensar as diversas formas do saber — a história, literatura e a arte visual —, refletindo a importância das fotografias para a difusão do pensamento teórico-crítico e artístico desse intelectual e construindo pontes entre o perfil múltiplo do autor e as múltiplas forças artísticas presentes em sua produção.

Assim, para alcançar o objetivo do presente texto, utiliza-se como aparato metodológico de análise literária o trabalho de Roland Barthes, mais precisamente, o conceito de *punctum*. Dessa forma, conceber o campo literário para um ucraniano, engenheiro agrônomo e ex-combatente que, dentro dos padrões formais acadêmicos nunca cursou Letras, emerge como uma possibilidade de reflexão diante dos extrapolamentos de fronteiras, que superam as reduções dicotômicas e polarizadas que tendem a cercar nossos corpos e produções, deslocando nosso olhar para o não-visível e não-palpável. Por meio desse olhar, é possível mapear efervescentes narrativas do escritor para além das suas vastas e importantes traduções, mas também enxergar o autor diante de sua própria imagem.

## 1 Costuras de uma narrativa imagética e política

O conceito de biografia tanto para Eneida Maria de Souza (2011) em *A crítica biográfica*, quanto para Vavy Pacheco Borges (2005) em *Grandezas e misérias da biografia*, contempla um movimento de interação com o mundo, que se realiza de maneira subjetiva, plural e precária. É através desse olhar que o ensaio *Boris Schnaiderman: no espaço das fotografias*, encoraja e instiga o leitor-espectador a inteirar-se sobre o percurso narrativo, literário e histórico do escritor múltiplo, tradutor, ensaísta, crítico e professor, Boris Schnaiderman.

Antes de adentrarmos nessa densa travessia, existe uma questão que se faz necessária realçar: abriremos mão da busca inalcançável de uma verdade absoluta dos dados da vida de Boris Schnaiderman. Os registros dos flagras biográficos se realizam em uma trajetória híbrida, por meio da linguagem e pelo desejo de desentranhar os elementos que perpassam o corpo em sua múltipla composição artística. Os signos presentes na obra *Caderno Italiano* (2015) emergiram como dispositivo para esse trabalho: recortes narrativos e fotográficos são compreendidos não apenas como partes segmentadas do livro, mas como

uma rede de forças pessoais e afetivas. Quais imagens são eleitas para compor e dialogar com a narrativa também arranjada em lacunas? É diante desse jogo de presença-ausência que a fotografia permite outros olhares para a suspensão e atualização dos acontecimentos históricos, do território político e da própria narrativa.

O primeiro recorte narrativo encontra-se no capítulo 2 de *Caderno Italiano*, intitulado *Rufa, tambor*. Tal nomenclatura não poderia passar despercebida: “rufa” está associada à marcha militar para ditar o ritmo dos soldados; som que se cria expectativa; “tambor” é uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão — mobilidade do corpo: polirritmia. É a partir da dançante inquietude que essa seção do livro nos convida ao cinésico, realizando-se na intimidade entre a narrativa e a fotografia, constituindo uma espécie de autor-ator que recria e atualiza o instante:

Em 1940, eu estava no quarto e último ano da Escola Nacional de Agronomia...[...]... Não tinha namorada e, de modo geral, era tímido e desajeitado em relação às moças. Considerava-me feio e deselegante, completamente desenxabido...[...]... Minha mãe insistia que eu tinha de aprender a dançar, sair com jovens amigos...[...]..., mas dançar, pra mim, era algo inerente à sociedade burguesa, um hábito capitalista (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 21-22).

O relato pessoal, em primeira pessoa, introjeta o detalhe e a subjetividade como instrumentos indispensáveis para compreender o outro. Estamos, portanto, diante da confissão de um “eu” que delimita o ano, seleciona alguns retalhos de vida e recria a própria imagem. Tem-se, assim, a realização do auto registro, revelando mais do que uma aproximação entre o autor que escreve de si e o receptor que lê, mas uma possível abertura entre as lacunas da memória, permitindo a invasão do pesquisador para reinventar um enxerto textual através de outra linguagem: a fotografia.

Qual modelo audacioso de fotografia é hábil para contemplar o narciso do outro? Mais do que gravar a imagem de si, a foto-retrato se manifesta como um campo de forças. Para Barthes (1984), em sua obra *A câmera clara: nota sobre fotografia*, essa zona atravessa quatro imaginários: aquele que se pensa que é, aquele que se queria que os outros acreditassem que fosse, aquele que o fotógrafo acha que pessoa é, e aquele que ele se serve para exibir sua arte. Ou seja, assim como a narrativa, a fotografia coloca em suspensão uma identidade, pois ambas perpassam por realidades complexas, irredutíveis e ficcionalizadas.

## Fotografia 1



Fonte: SCHNAIDERMAN, 2015, p. 179.

A fotografia acima estreia o contato imagético da obra, no capítulo *Álbum de retratos*, exibindo a seguinte descrição: “foto do autor para o quadro de formatura dos agrônomos diplomados pela Escola Nacional de Agronomia em 1940”. Há uma aproximação entre a fotografia do autor e o trecho narrativo extraído anteriormente do capítulo dois, além do mesmo ano, 1940, o “ver-se a si mesmo”. A partir dessa afinidade, podemos, além de relacionar as duas formas de auto abordagem, escavar o potencial semiótico da imagem.

Em toda escolha de uma fotografia há por trás um interesse. Ao tomar o retrato de Boris Schnaiderman por meio do olhar, busco, a priori, contemplá-la no *spectrum* geral e permito meu corpo ser atravessado por algum detalhe, o que me desperta, punge e recria uma percepção. Barthes chama essa flechada de *punctum* — o acaso que fere:

O *punctum* é seguro, mas não é situável, não encontra seu signo, seu nome; é certo e, no entanto, aterrissa em uma zona vaga de mim mesmo; é agudo e sufocado, grita em silêncio. [...] O *punctum* é, portanto, uma espécie de extracampo sutil, como se imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver (BARTHES, 1984, p. 56-58).

A gravata borboleta surge como um *punctum* à minha recepção. É através da percepção subjetiva e individual que ela me golpeia, consciente ou inconscientemente. Pensar a gravata presente no retrato, reconstrói o sentido de sua existência, conferindo-lhe intimidade e sintonia, possibilitando transitar para além do papel fotográfico. Portanto, é

mais do que compreendê-la como objeto utilizado desde antiguidade grega, representando um amuleto de proteção, ou até mesmo na modernidade, como um acessório associado às exigências e padrões relacionados ao status burguês, mas sim como um tecido delicado, que necessita, antes de tudo, do corpo para ter forma e se realizar em suas diversas possibilidades.

O que nos interessa, a partir desses extrapolações, é compreender o laborioso ofício de costura da narrativa e do retrato, ambos entrelaçados pelo mesmo fio, o tempo: 1940. Ao pormenorizar-se, o próprio Boris Schnaiderman de 1940 e seus traços identitários físicos e psíquicos — solteiro, tímido, desajeitado, feio, deselegante e desenxabido — o autor nos induz a enxergar sua imagem fotográfica por meio da percepção e interação insatisfeita de si com o mundo. Diante disso, é necessária a sensibilidade para sintonizar a verdade íntima que acontece por entre os rastros do objeto estudado:

Afinal, quem olha uma fotografia e é atingido por um *punctum* ou quem se depara com uma história de vida e é pinçado por biografemas que estilhaçam uma imagem unívoca “[...] olha de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não, de seguir todos os traços do veneno, de encontrar o melhor antídoto”. Ou seja, não podemos impor ao que olhamos o falseamento aniquilador, considerando que o olhar sabe tanto de onde olha quanto o que olha (FOUCAULT, 1979, p. 30).

Através desse ângulo é possível recosturar alguns retalhos da vida de Boris Schnaiderman. Temos no retrato um jovem formado, pousando para a eternização de um momento no qual a gravata emana a necessidade de desatar os nós: “Eis-me portanto diplomado e proclamado apto a desempenhar uma função da qual não tinha nenhum conhecimento prático; eis-me finalmente possuidor de uma carteira de identidade de cidadão brasileiro [...] Faltava agora o serviço militar” (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 30). A partir dessas narrativas, revelam-se os primeiros sintomas de encontro de Boris Schnaiderman consigo mesmo, abdicando da negação de si, para habitar o seu espaço de pertencimento, que, apenas a fotografia não seria capaz de nos revelar.

Ao tomar posse e somar-se à identidade brasileira, Boris Schnaiderman, mais do que assumir um papel de mediador cultural, interage com o mundo, diluindo fronteiras e aproximando territórios. Rússia-Brasil-Itália é o tríplice trânsito geográfico que Boris lançou seu corpo: aos oito anos de idade deixou a Ucrânia e radicou-se no Brasil, em 1941, alistou-

se ao exército brasileiro e foi convocado para lutar na Segunda Guerra Mundial na Itália. Galgar por essas pontes só foi possível por meio da língua:

No quesito “Línguas estrangeiras”, eu me declarava conhecedor, além do russo, do francês e do inglês [...]. E ainda dizia conhecer em grau menor, o espanhol e o italiano. [...] Enfim, eram tantas as habilitações apresentadas que os oficiais recrutados tinham de me reter na primeira oportunidade. Certamente, era o caminho para uma possível convocação e eu tinha certeza de que isto iria acontecer. (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 31).

A sequência da narrativa reconstrói a imagem identitária de um outro Boris Schnaiderman: o que reconhece e afirma o corpo através da linguagem. É a partir dessa forma de consciência que se torna possível mapear e compreender a trajetória de tradução intercultural que este intelectual múltiplo percorreu entre as veias da história e da política. Assim, pode-se pressupor que toda política é uma questão de circuito de afetos e de estrutura de visibilidade. Portanto, o que pode nos afetar?

Decifra-se, retomando o conceito Barthesiano de *punctum*, esse instrumento pontiagudo que mobiliza o espectador através do incômodo e da ferida: “vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso” (BARTHES, 1984, p. 28) as nuances da segunda e terceira fotografia. Eleitas para flagrar as sutilezas perturbadoras, as imagens estão localizadas, respectivamente, no quinto capítulo, intitulado *No Limiar da palavra*, e no último capítulo, *Álbum de retratos*:

Fotografia 2



Fonte: SCHNAIDERMAN, 2015, p. 71.



### Fotografia 3



Fonte: SCHNAIDERMAN, 2015, p. 83.

A realidade íntima da fotografia está no seu movimento temporal: tornar o passado presente, ou seja, uma espécie de curto-circuito que nos coloca em confronto com as diversas individualidades e experiências que perpassam a nossa. Diferente do primeiro retrato, agora estamos diante de um coletivo que emana uma dupla força, o incômodo e o não-pertencimento. Ambos são constituídos de zonas delicadas e marcas sensíveis, veladas, quase inaudíveis — como o zumbido de um mosquito — é preciso pousar no corpo, estar perto para se fazer ouvir, causando o desconforto necessário que compreende o modo intenso e sutil do *punctum* de reabrir feridas e fazer sangrar:

Agora, vou tratar, retomando minha experiência pessoal, de um acontecimento em setembro de 1944, quando o Primeiro Escalão da Força Expedicionária Brasileira estava acampado junto a uma estrada [...] os alemães tinham saído dali às carreiras, o que poderia ser testemunhado pelas tabuletas “Achtung! Minen!”, encimadas por uma caveira que eles não tiveram tempo de eliminar. [...] Aqueles avisos acabavam tendo algo pungente, pois lembravam que soldados nossos da infantaria já haviam sido vitimizados por uma explosão. (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 70).

Pensa-se o acesso da memória como uma forma de regressar a esse espaço físico, que só é possível transitar se houver fôlego. Mais do que uma força abrupta e perspicaz, o

diálogo narrativo e fotográfico nos coloca diante da história, em um movimento capaz de golpear o corpo e jorrar o sangue das feridas ainda abertas por um lento e longo processo de cicatrização. “Até hoje, a alegria no rosto daqueles jovens só me causa mal-estar. Era a alegria dos que estavam pisando territórios invadidos. Como verbalizar aquilo?” (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 70)

É a partir do sintoma de um silêncio-gritante do autor que desentranharemos alguns rastros fantasmagóricos. Esses vestígios, que não se acomodam em habitar apenas a memória, insistem, violentamente, em cravar traços no presente, o que Freud define, segundo Cláudia de Moraes Rego (2006), em sua obra *Traço, Letra, Escrita-Freud, Derrida, Lacan*, como uma sobra que deixa marcas. O *punctum*, que mobiliza essa fotografia, encontra-se quase camuflado entre outros rostos: a cabeça de um porco, apoiada pelas mãos de um dos soldados nazistas, que agarra aquele prato como quem agarra um prêmio, triunfante.

A especificidade do pedaço do corpo em questão configura-se para além de um insulto aos judeus, que considera o porco um animal impuro e, portanto, são adeptos da proibição de consumo da sua carne, mas incita a normatização de atitudes nocivas, flageladoras e mortais. Para Boris Schnaiderman, encontrar-se diante dessa fotografia é não esquecer que, anterior aos sorrisos daqueles soldados, “as terras da Itália foram esvaziadas de judeus, ciganos e suspeitos de esquerdismo, em razias executadas pelos próprios italianos de Mussolini” (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 72).

Diante dessa experiência da memória, podemos decodificar o movimento de curto-circuito temporal, pontuado anteriormente. Os resquícios dos acontecimentos narrados a partir da fotografia estilhaçam-se em outros tempos, além de 1944: 2008. O cemitério judeu de Gotha, no leste da Alemanha, foi profanado por desconhecidos que colocaram a cabeça de um porco na entrada do local. Em 2013, uma cabeça de porco foi pintada com símbolos nazistas e encontrada nas obras de construção de uma mesquita em Coulommiers, Paris.

O detalhe, portanto, revela-se mais do que uma ferida, pois atua como um *zoom* que dilata e coloca em suspensão a própria existência daquele instante, acrescentando à imagem, o que, todavia, já se encontra nela. A partir disso, é possível atribuir ao *punctum* o status de suplemento que, de forma autônoma à recepção, lança-se para além da própria fotografia, utilizando o caráter limitado da linguagem para dar conta do indizível:

Como não lembrar, por trás destes sorrisos, os fornos crematórios, a abjeção e ignomínia daqueles anos? Realmente a palavra humana tem o seu limite intransponível, sua barreira final. [...] Lembro-me também da foto de uma praça de Nuremberg, pouco depois da Noite dos Cristais, onde aparece multidão risonha, exultante, vendo passar famílias judias, com velhos, mulheres e crianças, carregados com seus pertences e escoltados por militares armados, a caminho da estação ferroviária, de onde iriam para os campos de concentração. Tudo isso é forte demais, e eu só posso transmitir minha perplexidade no limiar da palavra (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 73).

A terceira e penúltima fotografia abordada neste trabalho resgata um marco histórico: “Em Camaiore, primeira cidade ocupada pela FEB”. O ano ainda é o mesmo da segunda fotografia, mas agora estamos diante de uma comuna italiana, unidade básica de organização territorial, equivalente ao município no Brasil. Ao revelar a conquista por meio da legenda, a imagem nos coloca diante de um olhar já codificado, uma mensagem pronta: o que torna mais acessível à recepção. Barthes chama essa perspectiva de apreciação da fotografia de *studium*:

Ele tem a extensão de um campo, que percebo com bastante familiaridade em função do meu saber, de minha cultura. [...] O *studium* é o campo muito vasto do desejo indolente, do interesse diversificado. [...] ...Mobiliza um meio desejo, um meio querer; é a mesma espécie de interesse vago, uniforme, irresponsável (BARTHES, 1984, p. 29-33).

Quando se trata da história é indispensável abandonarmos a zona cômoda. Volta-se, portanto, para realização da picada do *punctum*, esse desconforto que mobiliza a consciência e o corpo para existir, como uma ferida que sangra e, paradoxalmente, vivifica. O detalhe que me inquieta nessa fotografia é o mesmo que me espanta: o fuzil sendo segurado-manuseado por uma criança, direcionando a mira para cabeça do soldado brasileiro.

A escolha de Boris Schnaiderman de revisitar os locais que residiu e resistiu na guerra o coloca como um arqueólogo. O escritor escava vestígios, ressignifica experiências e atualiza o tempo, não apenas o individual, mas o da própria história-política, principalmente neste entre-lugar Brasil-Itália: “foi ontem: a poeira na estrada, as casas em escombros, as mãos estendidas: ‘*una sigaretta, paisano!*’ o desalento, as famílias escondidas entre as ruínas... [...] ...Hoje... os italianos do trem falando de política internacional, preocupando-se com a sorte do Brasil. Será possível?” (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 108).



Após perpassar por entre a linha temporal de 1940, 1944 e 2015, é possível pensar em algum cenário de sorte do Brasil atual? Podemos tencionar essa questão através do artifício psíquico-fantasmagórico de acessar aquilo que perdura: o detalhe na imagem, a arma. A naturalidade com que esse objeto nocivo se comporta nas mãos da criança, mais do que aciona uma preocupação ao visível do corpo, coloca em risco o imaginário coletivo, o não palpável, a zona inconsciente de si mesmo que também se encontra suscetível a feridas.

Ainda assim, não podemos deixar de senti-las. Um corpo anestesiado é um corpo sem força, sem narrativa. Como seria possível viver as experiências de Boris Schnaiderman se não fosse por meio de suas memórias, que também são feridas? Como um sujeito espectador compreenderia melhor o tempo presente, se não experimentasse a dor do outro? Portanto, a ferida também se revela como uma potência que sensibiliza o corpo, abala e recria a história, destruindo mitos, superando nacionalismos dissimulados, regimes totalitários fingidos, que elegem inimigos e explanam discursos desumanizadores.

As fotografias 2 e 3 apresentam signos que, lidos apenas pelo olhar, tornam-se quase imperceptíveis, mas, quando decodificados com a alma, nos lançam ao âmago e roubam o fôlego: é preciso coragem. Viver sob uma cortina de medo, que encobre a população de ódio e dissemina informações inverídicas e manipuladoras; presenciar o rompimento voraz do estado com a democracia em prol de interesses individuais; legitimar as múltiplas formas de violência para exterminar a liga socialista; submeter os manuais escolares ao controle de um governo engessado; censurar a liberdade de imprensa são imagens do fascismo que ainda habitam a existência hoje. Visto isso, é indubitável que esses sintomas não se contiveram apenas ao regime fascista italiano: manifestam-se ainda hoje, em nosso contexto, tempo e espaço, não como uma falta de sorte, mas a própria sobrevivência em um desmedido azar.

### **Considerações finais**

Ao caminhar para a finalização deste trabalho, vejo-me no dever de não apenas me conter nas diversas possibilidades de realização da ferida ou pontuar quais são essas feridas, mas examinar instrumentos aos quais podemos recorrer para cicatrizá-las. A partir disso, elejo a última fotografia que flagra o combatente, dois dias após acabada a guerra:

Fotografia 4



Fonte: SCHNAIDERMAN, 2015, p. 89.

“Impossível deixar de sentir, então, a garganta comprimir-se e ter um aperto no peito. Sim, eu venci, mas lá ficaram outros, não dá pra esquecer a lama e a neve naquele pedaço de Itália. ‘Questa bruta Itália’” (SCHNAIDERMAN, 2015, p. 56). O que fazer para superar esses rastros? Aparece-me, diante desse registro, uma outra configuração de *punctum*, que já não reabre outras feridas, pois não há mais espaço no corpo, mas introjeta doses homeopáticas de ânimo: o discreto sorriso tímido do lado direito da boca; o olhar que vislumbra um horizonte para além da fronteira fotográfica e do fotógrafo.

O avistar que se projeta para além das possibilidades do presente, rompe com a repetição do passado, transgride o futuro velho e previsível, renunciando esse retorno do mesmo, um extermínio continuado e silencioso. Essa sucessão traumática, ainda presente, institui-se mediante mecanismos de poder, mais precisamente a Biopolítica — na qual o estado pensa sua população como empreendimento de guerra, e a Necropolítica, que subjugava a vida ao poder da morte; relações pensadas, respetivamente, pelo filósofo francês Michel

Foucault (1979) em *Microfísica do poder* (1979) e o intelectual camaronês Achille Mbembe (2018) em *Necropolítica*.

Compreender essas duas formas de dominação, engloba e explana os possíveis modos de existência, resistência — o lar, o corpo e a política —, elucidando e refletindo suas atuações, principalmente na ordem contemporânea, que não apenas transfigura indivíduos e coletividades como aparelhos de produção econômica, como aniquilam a humanização, regendo uma mortificação social, corporal e psíquica. Em qual força podemos nos valer, para lutar, vencer e reexistir à violência? Seja a que fere as leis, seja a que é apoiada e fabricada pelo próprio estado?

A Oniropolítica, conceito desenvolvido na obra *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros* por Christian Dunker (2015), psicanalista brasileiro e professor titular da Universidade de São Paulo, propõe o percurso de superação do pensamento polarizador que enferruja o fio condutor da vida, optando por conduzir uma política de restauração: a da capacidade de sonhar. É através desse convite, ou melhor, desse instrumento impalpável, que se tem a possibilidade lúcida e eficiente para cura e cicatrização das incontáveis e intocáveis feridas, já que sonhar é mais do que preciso, é um ato de coragem, para que nunca deixemos de desejar o encantamento e o pulsar das veias.

### Referências

- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- DUNKER, Christian. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GOMIDE, Bruno Barreto. Pormenores violentos: Boris Schnaiderman, crítico. *Literatura e Sociedade*, v. 23, n. 26, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/148505>. Acesso em: 11 jan. 2021
- LOPES, Cássia. *Gilberto Gil, a poética e a política do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.



NASCIMENTO, Evando Batista. *Matérias-primas: entre autobiografia e autoficção. Cadernos de Estudos Culturais*, São Paulo, v. 2, p. 59-75, 2010.

REGO, Cláudia de Moraes. *Traço, letra, escrita - Freud, Derrida, Lacan. Rio de Janeiro: 7Letras*, 2006.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Projeções: Rússia/Brasil/Itália*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

SCHNAIDERMAN, Boris. Caderno Italiano. *Revista USP*, São Paulo, [S. 1.], n. 26. 26, p. 6-13, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28138>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Guerra em Surdina*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Caderno italiano*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

SOUZA, Eneida Maria de. A crítica biográfica. In: *Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

## DESCORTINANDO O CÂNONE: MANEIRAS DE LER A *HORA DA ESTRELA* DE CLARICE LISPECTOR

Carina de Sousa Santos<sup>1</sup>  
Reginaldo Silva Araujo<sup>2</sup>  
Filismina Fernandes Saraiva<sup>3</sup>

**RESUMO:** Consagrada por seus grandes clássicos, a Literatura Canônica vislumbra o prestígio, mas também perpetua a não inclusão ao ocultar muitas obras em seu processo de seleção. A partir dessa compreensão e fruto das reflexões de dois graduandos de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, o presente artigo evidencia conhecimentos obtidos por meio do componente curricular *Cânones e Contextos na Literatura Brasileira*. No texto, apresentam-se leituras canônicas e desconstruções críticas: maneiras de ler *A Hora da Estrela* (1998) de Clarice Lispector. Utiliza-se, para isso, como respaldo teórico primordial, Reis (1992) e contribuições teóricas de Baccega (1998), Borges (2014), Bottomore (2001), Coutinho (1996), Freire; Teixeira (2015), Guattari; Deleuze (2003), Hall (2006), Jacomel (2008), Koontz (2018), Lexicon (1998), Masi; Amato (2009), Oliveira (c2020), Sá (2004) e Soares (2002). O trabalho objetiva apresentar uma nova “maneira de ler” as obras canônicas baseando-se, para isso, na proposição de Reis (1992). Para a construção do texto, empregou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com livros e artigos científicos que contemplam a temática em questão. Os resultados obtidos evidenciam que nas leituras dos clássicos, assim como da novela analisada, além do deleite, devem ser observadas as complexidades que envolvem o processo de canonização literária com vistas ao seu questionamento e desconstrução crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cânones. *A Hora da Estrela*. Clarice Lispector. Maneiras de ler.

### Introdução

São canônicas as obras literárias clássicas dos grandes autores que emergem de críticas seleções. Se de um lado o cânone parece favorecer alguns escritores e suas escritas, por outro, muitos são relegados a um segundo plano. Assim, quais seriam as características observáveis para o questionamento dos critérios utilizados na escolha dos cânones? Partindo

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XXIII* – Seabra.

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XXIII* – Seabra.

<sup>3</sup> Mestra em Crítica Cultural (UNEB); Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do Grupo de Pesquisa *Crítica Literária e Identidade Cultural*, orienta bolsistas de Iniciação Científica e Iniciação à Docência e atua principalmente nas áreas de Literatura Afro-brasileira e Baiana.

dessa questão, o presente texto apresenta leituras e desconstruções críticas de *A Hora da Estrela*<sup>4</sup> de Clarice Lispector.

Para isso, objetiva-se expor “maneiras de ler” AHE, o *corpus* em questão, a partir das proposições de Reis (1992). Dessa forma, colabora-se para a proposta de que AHE seja utilizada, no ensino básico (6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), por leitores em processo de escolarização, possibilitando que estes possam enxergar os meandros da instituição canonizante.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em periódicos, obras literárias e livros científicos. As análises baseiam-se, primordialmente, em Reis (1992) e Lispector (1998). Além desses, foram utilizadas as contribuições teóricas de Baccega (1998), Borges (2014), Bottomore (2001), Coutinho (1996), Freire; Teixeira (2015), Guattari; Deleuze (2003), Hall (2006), Jacomel (2008), Koontz (2018), Lexicon (1998), Masi; Amato (2009), Oliveira (c2020), Sá (2004) e Soares (2002).

O artigo encontra-se organizado nas seguintes seções: a primeira, *Por uma desconstrução canônica*, expõe o conceito de cânone, os seus critérios para seleção de textos/autores e discorre sobre “maneiras de ler” o texto literário; na segunda seção, *Lispector, Clarice*, a biografia da escritora ucraniana, naturalizada brasileira, é condensada, bem como é resumido o texto que serve como *corpus*; a terceira parte expõe “maneiras de ler” AHE, principiando pela lente *O discurso cultural da elite em AHE* e seguindo nas duas subseções, a saber: *Diferentes leituras de AHE: classe e sexo em foco* e *Gênero e raça em AHE*; por fim, na última parte do texto, as considerações finais exprimem tanto o desejo de fruição estética da obra de Lispector, quanto o anseio por uma desconstrução da leitura canônica.

## 1 Por uma desconstrução canônica

No curso de Letras, a cada novo componente curricular, apresentam-se diversos conhecimentos e percepções sobre os mais diferentes aspectos que fomentam a formação do profissional. Em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, essas possibilidades ocorrem em seus cursistas, favorecendo-lhes a descoberta de aprendizagens

<sup>4</sup> Doravante adotar-se-á a sigla AHE para a obra *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector; 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



decorrentes dos estudos do amplo espectro que é o campo das linguagens. Assim, a partir do componente curricular *Cânones e Contextos na Literatura Brasileira*<sup>5</sup>, as discussões acerca do cânone permitiram constatações e indagações observadas ou não nos processos que envolvem uma categorização de obras literárias. Assim, é possível estabelecer, tomando por base as considerações efetuadas por Reis (1992), desconstruções críticas sobre as “obras-modelos”, sendo estas necessárias para se pensar nas relações em que na escrita se estabelecem as esferas do poder.

Tendo em vista sua necessidade, a escrita, desde os seus primórdios, torna viva a história de um povo através de registros, oferecendo um papel fundamental na comunicação e atuando como força de prestígio aos que a possuem. Foi utilizada como instrumento de dominação em relação aos povos de culturas ágrafas, julgados “sem educação”, e, dessa forma, entendidos como um povo que necessitava ser “educado” por nações que detinham tal habilidade e poder.

Com isso, pode-se perceber que, na história da humanidade, a escrita atribui privilégios àqueles que a detêm. Conforme salienta Reis (1992):

a linguagem também hierarquiza e engendra em seu bojo mecanismos de poder, na medida em que ela articula e está articulada pelas significações forjadas no seio de uma dada cultura, no interior da qual, como ficou dito, as ideologias estão operando para garantir a dominação social. As sociedades que têm escrita usaram e abusaram do alfabeto como forma de subjugar as culturas “ágrafas” e esta foi uma das maneiras como, por exemplo, os europeus colonizaram os povos do chamado Terceiro Mundo (REIS, 1992, p. 2).

O autor ainda acrescenta que,

por trás de noções como linguagem, cultura, escrita e literatura, mesmo se não as tratarmos (como seria mais indicado) em termos históricos e menos abrangentes, se esconde a noção de poder. Para trabalhar o conceito de “cânon” é importante ter em mente este horizonte, pois o que se pretende, ao se questionar o processo de canonização de obras literárias é, em última instância, colocar em xeque os mecanismos de poder a ele subjacentes (REIS, 1992, p. 2).

<sup>5</sup> Componente curricular do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XXIII – Seabra – BA*, ministrado pela Docente Mestra Filismina Fernandes Saraiva (UNEB).

Para compreender o processo abordado pelo referido autor, é preciso atentar-se ao fato de que a canonização sempre estará associada ao poder, aos interesses de classe da burguesia e à ideologia da época. Coutinho (1996) expõe que “discutir o cânone nada mais é do que pôr em xeque um sistema de valores instituído por grupos detentores de poder, que legitimaram decisões particulares com um discurso globalizante” (COUTINHO, 1996, p. 70). O termo cânone, para Reis (1992),

nas artes em geral e na literatura, [...] significa um perene e exemplar conjunto de obras — os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres — um patrimônio da humanidade (e, hoje percebemos com mais clareza, esta “humanidade” é muito fechada e restrita) a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável (REIS, 1992, p. 3).

A crítica feita por Reis cria inquietações nos leitores, pois quando se fala em cânone literário o que vem à mente da maioria das pessoas são os grandes clássicos da literatura que “devem” ser passados e contemplados pelas próximas gerações. Surge, então, o questionamento: de que maneira e em que circunstâncias ocorrem tais seleções? Para responder essa indagação, é preciso partir da hipótese de que toda escolha, ao tempo que elege opções, exclui muitas outras.

Quando se atribui o *status* de canônico a um autor e/ou obra literária, os interesses daqueles que detêm o poder de fazê-lo emergem, propiciando, assim, a segregação da escrita de grupos socialmente excluídos na sociedade — mulheres, negros, homossexuais, entre outros — que têm seus escritos ocultados devido a uma ideologia que privilegia os interesses da burguesia. Dessa maneira, é notório que:

o cânone literário é uma seleção fundamentada em fatores extra-literários [*sic*], ou seja, não se restringem apenas às questões estéticas do texto literário, mas também a fatores sociais e morais do universo do escritor. Por isso, as “listas” não agregam mulheres, negros, ex-colonizados [*sic*], enfim, personalidades ex-centralizadas [*sic*] que não preenchem os critérios ideológicos estabelecidos pela crítica tradicional (JACOMEL, 2008, p. 5).

É fundamental o questionamento da eleição canônica de obras literárias, pois, como afirma Reis (1992), o critério:

[...] não pode se descurar do fato de que, numa dada circunstância histórica, indivíduos dotados de poder atribuíram o estatuto de literário àquele texto (e não a outros), canonizando-o [...]. A literatura parece ter sido uma dessas





grandes narrativas que [...] se prestou a consolidar a hegemonia das elites letradas. Sendo uma ideologia, tem ocultado e reforçado a divisão social, inclinando-se a transformar o discurso de uma classe em discurso de toda a sociedade. O discurso da chamada alta cultura tem, o mais das vezes, estado a serviço do poder e do Estado (REIS, 1992, p. 3).

Assim sendo, quando observados, os grandes clássicos literários publicados, por exemplo, pelos árcades, românticos e modernistas — período em que o cânone era tido como verdade absoluta, isento de quaisquer questionamentos — nota-se a supremacia de homens brancos pertencentes ao topo da pirâmide social. Considera-se também que as obras dessas gerações de escritores, mesmo quando mencionavam o “povo”, figurava-se uma espécie de inversão do real, representando, ao contrário do que se pregava, a própria elite que produzia e consumia a literatura.

Desvencilhando-se da inquestionável soberania atribuída ao cânone literário, Reis (1992), como forma de desconstruí-lo, propõe “maneiras de ler” estas obras, pautando-se principalmente em analisar a produção literária pela sua história. Assim, rompe com as “rígidas barreiras de gênero, raça, classe e sexo, encobertas nos bastidores dos textos, pondo às claras uma sociedade hierarquizada que estava mascarada na ante-cena [*sic*] correspondente à dimensão mais epidérmica da narrativa” (REIS, 1992, p. 13). O aludido escritor alerta para pontos que devem ser examinados:

quem articulou o cânon — de que posição social falava, que interesses representava, qual seria seu público-alvo e qual a sua agenda política, qual o seu estatuto de classe, de gênero ou étnico, por quais critérios norteou a sua eleição e rejeição de obras e autores. A noção de valor e a atribuição de sentido não são empresas separáveis do contexto cultural e político em que se produzem, não podendo, por conseguinte, ser desconectadas de um quadro histórico. O significado de qualquer juízo de valor sempre depende, entre outras coisas, do contexto em que for emitido e de sua relação com os potenciais destinatários e a sua capacidade de afetá-los ou mesmo convencê-los (REIS, 1992, p. 5).

Observa-se, dessa forma, que não se intenciona pôr em xeque o *glamour* e o valor atribuído aos autores e obras canônicas, mas sim buscar entender que nesse processo de seleção são deixadas às margens questões que ultrapassam a interpretação do texto, a qual não se encerra nele próprio. É preciso que o leitor use sua autoridade sobre o escrito e teça uma interpretação ativando todos os *links* de sua bagagem cultural e conhecimentos prévios, transpondo os muros de uma mera análise “inocente”.

Portanto, os pontos apontados por Reis (1992) para desconstruir a visão dos cânones são: a observação ao discurso cultural da elite e às categorias classe, sexo, gênero e raça na obra literária. Esses são os alvos da investigação deste texto de um ponto de vista contemporâneo na novela AHE de Clarice Lispector, haja vista que no momento da publicação da obra, na segunda metade do século XX, as leituras e os pontos em destaques eram divergentes dos que serão avaliados.

## 2 Lispector, Clarice

Chaya Pinkhasovna Lispector, a Clarice Lispector, nasceu em 1920 na Ucrânia. No momento em que o antissemitismo se disseminou durante a Guerra Civil Russa, a família viu-se obrigada a fugir da Europa e, assim, chegaram ao Brasil. Devido à perseguição sofrida aos judeus na época, o pai decidiu que todos mudariam de nome, exceto uma das filhas. No Rio de Janeiro, a escritora passou a maior parte de sua vida, concluiu o segundo grau e ingressou na Faculdade Nacional de Direito. Após casar-se com um diplomata, viajou para o exterior, onde nasceram seus dois filhos. Tempos depois, Clarice voltou ao país com a separação do marido.

*Perto do Coração Selvagem* (1943) foi a primeira obra que escreveu, sendo bem aclamada pela crítica, recebendo, inclusive, o Prêmio Graça Aranha. Clarice publicou muitos outros livros, sendo alguns deles: *O lustre* (1946); *Alguns contos* (1952); *Laços de família* (1960), vencedor do Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro; *A maçã no escuro* (1961), premiado como o melhor livro do ano em 1962; e *A hora da estrela* (1977), o último de sua carreira, o qual foi publicado no mesmo ano de sua morte.

AHE é descrito por Rodrigo S. M., narrador/personagem da história, e tem como protagonista “a nordestina” Macabéa, como enfatiza. A moça é uma jovem de 19 anos, nascida no sertão de Alagoas e que perdeu os pais aos dois anos de idade. Devido a esse fato, foi criada por uma tia, até que, quando essa única familiar morreu, passou a dividir um quarto com quatro Marias no subúrbio do Rio de Janeiro. Macabéa era virgem, gostava de ouvir a Rádio Relógio, de deliciar-se com uma goiabada com queijo, sonhava em ser uma estrela de cinema como Marilyn Monroe e, para sobreviver, trabalhava como datilógrafa.

No transcorrer da história, a jovem alagoana começa um namoro com o também nordestino Olímpico de Jesus, que, ao contrário dela, sonhava em crescer na vida. Ele

enxerga essa oportunidade em Glória, colega de trabalho da datilógrafa. Então, terminou o namoro para relacionar-se com a amiga da migrante. Para compensar o roubo do namorado, Glória pediu a Macabéa para procurar a cartomante Madame Carlota, a qual previu um ótimo futuro à menina. Quando a moça saía da casa de Carlota, já se via outra pessoa. Porém, ao descer da calçada para atravessar a rua, é tragicamente atropelada, chegando, assim, a sua Hora de Estrela. Como salienta Clarice, “[é] na hora da morte [que] a pessoa se torna brilhante estrela de cinema” (LISPECTOR, 1998, p. 29).

AHE foi a produção em que Lispector mais se aproxima do povo ao focalizar suas atenções nas desigualdades entre os mais pobres e os mais afortunados. Essa obra foi “publicada em 1977, período de turbulência política e instabilidade no país, pairando uma expectativa acerca do fim do período ditatorial, [assim] o trabalho literário surge com um sentido explicitamente social” (MASI; AMATO, 2009, p. 22). Foram tempos em que a nação conviveu com a fome, a censura e a repressão. Importante ressaltar que:

à época em que [a] obra foi escrita, Lispector era corroída por um câncer em estágio terminal. Cogita-se que, percebendo que sua “*hora da estrela*” aproximava-se, compreendeu que poderia fazer a diferença antes do fim. A criação do único narrador masculino de sua inteira produção, indica a intenção de oferecer à narrativa um tom mais objetivo, sem parecer sentimental: “*porque escritora mulher pode lacrimejar piegas*” (MASI; AMATO, 2009, p. 24, grifos dos autores).

A temática da morte é por vezes abordada em AHE, mas esse não é o foco principal. O único narrador masculino de Clarice, Rodrigo S. M., é criado de forma a explicitar a diferença de classes entre ele e Macabéa, salientando que “a diferença social que o separa de Macabéa é tratada de forma abertamente cínica” (SÁ, 2004, p. 52) propositalmente para incomodar seus leitores.

Lispector confunde-se ao narrador/personagem quando insere características da sua própria realidade, como se observa neste trecho da novela: “sem falar que eu em menino me criei no Nordeste. Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos” (LISPECTOR, 1998, p. 12). A autora também se identifica com a personagem Macabéa, como afirma Soares (2002):

do mesmo modo que a identificação entre Clarice e Rodrigo, o duplo Clarice/Macabéa não é apenas uma intuição crítica. Ela está implícita e

explícita na construção da personagem [...]. Clarice e Macabéa vão se confundindo, via Rodrigo, através das miúdas misérias da alma, porque tanto uma quanto a outra sobraram. Não têm lugar na terra dos homens (SOARES, 2002, p. 77).

Tal aspecto configura-se como uma reflexão a respeito da falta de voz da mulher na sociedade.

A história de Macabéa destaca-se na crítica literária, dentre outras questões, pela abordagem social adotada. Essa novela apresenta uma interlocução entre personagens de Graciliano Ramos em *Vidas Secas* e *Os sertões* de Euclides da Cunha, demonstrando uma continuidade da temática do sertão nordestino na literatura modernista do século XX, porém com um viés novo ao adotar o intimismo (SÁ, 2004). A escritora, em entrevista a Júlio Lerner na TV Cultura (1977), revelou que alguns dos autores que a influenciaram foram Dostoiévski e Hermann Hesse, porém suas leituras eram motivadas pelos títulos das obras e não pelas autorias (OLIVEIRA, c2020).

### 3 O discurso cultural da elite em AHE

Em AHE, o discurso cultural da elite é notório em diferentes passagens com pontuações do narrador e dos personagens, sobretudo Macabéa. Isso é evidenciado através dos estereótipos que são utilizados na novela para caracterizar o nordestino. Por estereótipo entende-se que é:

[...] um reflexo/refração específica da realidade — ou seja, reflete com desvios, como um lápis que, colocado em um copo de água, “entorta” —, mas o estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano. Ele se manifesta, portanto, em bases emocionais, trazendo em si [...] juízos de valor preconcebidos, preconceitos, e atuam na nossa vontade (BACCEGA, 1998, p. 10).

Estereótipos referentes aos migrantes nordestinos aparecem fortemente na novela. Essa região brasileira é, na obra literária, um expoente de fome, seca e mazelas sociais.

Em AHE, Rodrigo S. M. não descreve a história de Macabéa a partir do seu lugar de fala, pois ele é da classe média. Suas descrições e observações da personagem principal,

de sua vida, do nordestino e do migrante são, em certa medida, idealizadas, marcadas pelo estereótipo do que é o Nordeste e o seu povo para parcela da população brasileira. Assim sendo, para o narrador da trama, essa região brasileira é um local doentio: “Nascera inteiramente raquítica, herança do sertão — os maus antecedentes de que falei. Com dois anos de idade lhe haviam morrido os pais de febres ruins no sertão de Alagoas, lá onde o diabo perdera as botas” (LISPECTOR, 1998, p. 28).

Com essa mesma perspectiva, sua visão do povo nordestino é carregada de estereótipos preconceituosos. Macabéa é vista como raquítica — como se observa no trecho acima — e veste-se com um vestido de chita — típica indumentária da mulher nordestina: “Ela que deveria ter ficado no sertão de Alagoas com vestido de chita e sem nenhuma datilografia, já que escrevia mal, só tinha até o terceiro ano primário” (LISPECTOR, 1998, p. 150).

Na visão do narrador, a jovem e seu namorado, Olímpico de Jesus, seriam classificados como animais: “O rapaz e ela se olharam por entre a chuva e se reconheceram como dois nordestinos, bichos da mesma espécie que se farejam (LISPECTOR, 1998, p. 43)”. Destarte, o nordestino, por estar distante dos grandes centros econômicos, é visibilizado na novela como um ser que vive à margem. Conforme salienta Sá (2004), “Rodrigo frequentemente se refere a Macabéa como ‘a nordestina’, estendendo os atributos de sua protagonista a todas as mulheres provenientes dessa região do Brasil, ou pelo menos às pobres e migrantes” (SÁ, 2004, p. 50).

Por outro lado, as identidades da personagem Macabéa são aceitas por ela mesma e como tal revelam sua autoafirmação: “Porque, por pior que fosse sua situação, não queira ser privada de si, ela queria ser ela mesma (LISPECTOR, 1998, p. 32)”; “Já que sou, o jeito é ser (LISPECTOR, 1998, p. 34)”. Esse olhar da migrante sobre si mesma e sua identificação, corroboram com o pensamento de Hall (2006):

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2006, p. 38-39).

Portanto, o discurso cultural da elite está visível, como evidencia a análise, por meio dos estereótipos que permeiam AHE. Após o olhar desse ponto da trama de Lispector, observar-se-á as demais categorias específicas elencadas por Reis (1992) como imprescindíveis para um processo de desconstrução do cânone na literatura. Isto posto, nas duas subseções que se seguem serão abordados os fatores classe, sexo, gênero e raça.

### 3.1 Diferentes leituras de AHE: classe e sexo em foco

Uma leitura atenta à obra AHE, bem como a qualquer obra literária, revela os elementos classe, sexo, gênero e raça elencados por Reis (1992) como fundamentais para uma análise crítica dos cânones.

A categoria *classe* manifesta-se ao longo da novela no confronto entre classes sociais e na crítica à burguesia e ao capitalismo. No trecho a seguir, por exemplo, o embate entre camadas sociais distintas evidencia-se:

A moça que pelo menos comida não mendigava, havia toda uma subclasse de gente mais perdida e com fome. Só eu a amo. Depois — ignora-se por quê — tinham vindo para o Rio, o inacreditável Rio de Janeiro, a tia lhe arranjara emprego, finalmente morrera e ela, agora sozinha, morava numa vaga de quarto compartilhado com mais quatro moças balconistas das Lojas Americanas. O quarto ficava num velho sobrado colonial da áspera rua do Acre entre as prostitutas que serviam a marinheiros, depósitos de carvão e de cimento em pó, não longe do cais do porto. [...] Rua do Acre. Mas que lugar. Os gordos ratos da rua do Acre (LISPECTOR, 1998, p. 30).

Nessa passagem, o narrador descreve a situação social da migrante nordestina no Rio de Janeiro. Conforme seu relato, Macabéa pertencia a uma subclasse, era assalariada, trabalhava como datilógrafa, passava fome e vivia em um quarto com quatro Marias — “Maria da Penha, Maria Aparecida, Maria José e Maria apenas” (LISPECTOR, 1998, p. 31) —, as quais eram balconistas de uma loja de departamentos. Essa referência a quatro mulheres, todas Marias, é um indício da tentativa de exposição da realidade social brasileira metaforicamente idealizada a partir da simbolização da mulher pobre moradora das periferias.

A crítica ao sistema capitalista e à realidade brasileira da personagem principal da novela de Clarice Lispector é expressa em trechos nos quais o leitor é tomado por um sentimento de piedade e compaixão perante Maca — como a obra também denomina Macabéa: “Às vezes antes de dormir sentia fome e ficava meio alucinada pensando em coxa



de vaca. O remédio então era mastigar papel bem mastigadinho e engolir” (LISPECTOR, 1998, p. 32). A moça era tão pobre que não conseguia comprar roupas ou acessórios. Contudo, os impulsos capitalistas a acometiam por meio de olhares atentos às vitrines de lojas: “Vez por outra ia para a Zona Sul e ficava olhando as vitrines faiscantes de jóias [sic] e roupas acetinadas — só para se mortificar um pouco” (LISPECTOR, 1998, p. 34-35).

Outro aspecto da crítica ao sistema capitalista está quando Macabéa vê o livro *Humilhados e Ofendidos*, passando, assim, a ter consciência de sua condição como proletária. A obra que proporcionou essa epifania, ou seja, a revelação de Maca, é do escritor Fedor Dostoiévski. Nessa obra russa, há uma cidade “bela e lúgubre, onde os ricos se repimpavam no luxo mais ostensivo e os pobres não tinham o que comer” (KOONTZ, 2018, *on-line*), o que muito assemelha-se à história da alagoana:

Outro retrato: nunca recebera presentes. Aliás não precisava de muita coisa. Mas um dia viu algo que por um leve instante cobiçou: um livro que Seu Raimundo, dado a literatura, deixara sobre a mesa. O título era “Humilhados e Ofendidos”. Ficou pensativa. Talvez tivesse pela primeira vez se definido numa classe social. Pensou, pensou e pensou! Chegou à conclusão que na verdade ninguém jamais a ofendera, tudo que acontecia era porque as coisas são assim mesmo e não havia luta possível, para que lutar? (LISPECTOR, 1998, p. 40).

A jovem e seu namorado eram proletários, mas, consideravam-se um “casal de classe”. Ele vivia de graça em uma guarita de obras de demolição e não questionava a sua função no trabalho, simplesmente fazia-a. Esse aspecto, permite uma aproximação com o conceito de Marx de alienação, o qual é a “ação pela qual [...] um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam [...] alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados [...] de sua própria atividade (e à atividade ela mesma)” (BOTTOMORE, 2001, p. 5):

Olímpico de Jesus trabalhava de operário numa metalúrgica e ela nem notou que ele não se chamava de “operário” e sim de “metalúrgico”. Macabéa ficava contente com a posição social dele porque também tinha orgulho de ser datilógrafa, embora ganhasse menos que o salário mínimo. Mas ela e Olímpico eram alguém no mundo. “Metalúrgico e datilógrafa” formavam um casal de classe. A tarefa de Olímpico tinha o gosto que se sente quando se fuma um cigarro acendendo-o do lado errado, na ponta da cortiça. O trabalho consistia em pegar barras de metal que vinham deslizando de cima da máquina para colocá-las embaixo, sobre uma placa deslizante. Nunca se perguntara por que colocava a barra embaixo. A vida não lhe era má e ele até economizava um pouco de dinheiro: dormia de

graça numa guarita em obras de demolição por camaradagem do vigia (LISPECTOR, 1998, p. 45).

Perante o exposto, evidencia-se que o fator *classe* em AHE é marcado pelas discussões das desigualdades sociais, do processo de alienação e críticas à burguesia. Após esse olhar, proceder-se-á ao enfoque sobre a categoria *sexo*, sempre levando em conta o que propõe Reis (1992).

Macabéa deveria casar-se com um vestido branco, símbolo da virgindade, do casamento, nascimento e da iniciação (LEXICON, 1998). Essa é uma tradição ocidental presente, ainda hoje, na sociedade brasileira e que é narrada na novela de Lispector: “Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca. Essa idéia [*sic*] de borboleta branca vem de que, se a moça vier a se casar, casar-se-á magra e leve, e, como virgem, de branco” (LISPECTOR, 1998, p. 21). Corroborando com esta visão, Maca é vista por Olímpico como uma moça-donzela, virgem, intocada, pura e inocente, visão que predominava no romantismo.

A repressão sexual é outro ponto que perpassa a história da jovem migrante alagoana. Ela sentia-se assexuada:

Quando dormia quase que sonhava que a tia lhe batia na cabeça. Ou sonhava estranhamente em sexo, ela que de aparência era assexuada. Quando acordava se sentia culpada sem saber por quê, talvez porque o que é bom devia ser proibido. Culpada e contente. Por via das dúvidas se sentia de propósito culpada e rezava mecanicamente três ave-marias, amém, amém, amém. Rezava mas sem Deus, ela não sabia quem era Ele e portanto Ele não existia (LISPECTOR, 1998, p. 34).

A personagem principal sonhava com a relação sexual e isso era um tabu para ela, pois achava errado devido à repressão que sofreu da tia quando mais jovem. Então, ao acordar rezava para que o “pecado” fosse perdoado:

Ela sabia o que era o desejo — embora não soubesse que sabia. Era assim: ficava faminta mas não de comida, era um gosto meio doloroso que subia do baixo-ventre e arrepiava o bico dos seios e os braços vazios sem abraço. Tornava-se toda dramática e viver doía. Ficava então meio nervosa e Glória lhe dava água com açúcar (LISPECTOR, 1998, p. 45).



Dessa forma, o *sexo* em AHE é tratado em diferentes passagens, ora sob o enfoque da virgindade, ora pela sexualidade reprimida sofrida por Maca desde pequena no sertão nordestino.

### 3.2 Gênero e raça em AHE

Abordar o *gênero* no século XXI diverge dos pensamentos em voga no momento de publicação de AHE, na segunda metade do século XX. Ainda hoje, essas relações não estão livres dos estigmas de uma sociedade preconceituosa. Todavia, as minorias se encontram em processo de reterritorialização (GUATTARI; DELEUZE, 2003) e após anos de opressão vêm conquistando sua representatividade.

Os protagonistas de Lispector revelam a identidade de homens e mulheres oriundos de uma população regida pelo machismo e paternalismo. “Esse patriarcado caracteriza-se pelo domínio de valores masculinos, fundamentados em relações de poder exercidas por complexos mecanismos de controle social que oprimem e marginalizam as mulheres” (MASI; AMATO, 2009, p. 24). Na obra AHE, é evidente a postura machista que Olímpico exerce sobre sua namorada.

Macabéa, uma mulher nordestina, é descrita por adjetivos que lhe atribuíam toda uma gama de preconceitos, entre os quais estão os apelidos ignorante, incapaz, submissa e virgem. Como afirmam Masi; Amato (2009) “é, ainda que sua consciência não o consiga perceber, antes de tudo, uma mulher. Mulher que, analisada por seu gênero, ao longo da História sempre ocupou o segundo plano das relações sociais [...] não deixa[ndo] de ser a personificação da mulher como ser oprimido” (MASI; AMATO, 2009, p. 22-23), o que faz da classe feminina uma das minorias existentes.

Em outra personagem da obra, nota-se a objetificação da mulher quando Olímpico compara Glória, amiga de trabalho de Macabéa, a uma mercadoria, como se averigua no trecho a seguir: “Vendo-a, ele logo adivinhou que, apesar de feia, Glória era bem alimentada. E isso fazia dela material de boa qualidade” (LISPECTOR, 1998, p. 59). O adjetivo que é associado à moça explicita a inferioridade com qual muitos se referem aos corpos femininos, revelando pensamentos machistas.

Olímpico de Jesus Moreira Chaves era do sertão paraibano, homem, esperto, ambicioso e dominador. O personagem, conforme assinalam Masi; Amato (2009):

nas entrelinhas, representa um grupo social que não consegue desligar-se de suas origens, mas que, ao mesmo tempo, possui a ânsia de conquistar sempre algo a mais, sem qualquer noção de moralidade, pudor ou decoro. Por essa razão, Olímpico trata Macabéa como um animal, até porque dela não pode esperar mais do que uma mera companhia presencial (MASI; AMATO, 2009, p. 23).

Isso se observa no trecho: “— Você, Macabéa, é um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer. Me desculpe se eu lhe ofendi, mas sou sincero” (LISPECTOR, 1998, p. 51). Em outro diálogo que teve com a namorada, Olímpico diz que saber álgebra é coisa de “homem que vira mulher”. Esse comportamento, comum à época, classifica-se hoje como uma visão preconceituosa e estereotipada:

— Você sabia que na Rádio Relógio disseram que um homem escreveu um livro chamado “Alice no País das Maravilhas” e que era também um matemático? Falaram também em “élgebra”. O que é que quer dizer “élgebra”?

— Saber disso é coisa de fresco, de homem que vira mulher. Desculpe a palavra de eu ter dito fresco porque isso é palavrão para moça direita (LISPECTOR, 1998, p. 50).

Segundo Borges (2014):

O machismo que caracteriza Olímpico [...] figura traços caricatos da sociedade patriarcal do Brasil nos anos 1970, quando movimentos feministas, pertencentes principalmente às classes médias, questionam a posição social da mulher na ordem geral da vida. Não estamos afirmando que hoje, mais de trinta anos depois, vivamos em uma sociedade mais igualitária, muito pelo contrário; a discussão sobre gêneros, que ultrapassa o binômio masculino e feminino, nunca esteve tão em voga (BORGES, 2014, p. 86).

Diante disso, sabe-se que o discurso machista deve ser, ainda hoje, alvo de muitas lutas a serem vencidas para que se consiga viver numa nação mais igualitária.

Já a categoria de *raça* na obra de Lispector é retratada pela maneira como Glória, com características e atributos de uma mulher negra, tem seu corpo hipersexualizado. Essa posição é evidente no imaginário de Olímpico em relação à moça: “Glória possuía no sangue um bom vinho português e também era amaneirada no bamboleio do caminhar por causa do sangue africano escondido” (LISPECTOR, 1998, p. 59); “Pelos quadris adivinhava-se que seria boa parideira” (LISPECTOR, 1998, p. 60). Os trechos revelam estereótipos atribuídos ao corpo da mulher negra que permanecem arraigados na sociedade, visto que:

Glória se enquadra nos moldes das convenções de uma ideologia apologética da mestiçagem, que produz clichês em torno de uma suposta superioridade da mulher mestiça brasileira, cujas qualidades realçadas são principalmente as que se relacionam com a sensualidade. Vemos que “Apesar de branca, tinha a força da mulatice”, que numa sociedade de forte herança escravista é uma qualidade que carrega certa ambivalência, ora considerada como positiva, ora vista como negativa, de acordo com [a] situação (FREIRE; TEIXEIRA 2015, p. 141).

Esse pensamento também corrobora com o de Borges (2014). Segundo ela, não se deve “deixar de pontuar, ainda que em linhas bastante gerais, a falácia da democracia racial brasileira, a exemplo da descrição de Glória, que tem seu ‘sangue africano bem escondido’ e seu genótipo negro só é valorizado em relação à sexualidade, como objeto de desejo” (BORGES, 2014, p. 89-90). Dessa forma, fica evidenciada a categoria *raça* na obra AHE, mostrando como o negro ainda sofre com o estigma que lhe é associado pela cor de sua pele e principalmente como a mulher negra tem seu corpo erotizado no imaginário da sociedade, causando a segregação dessa população que, mesmo com muita luta, continua sendo oprimida.

### Considerações finais

“Como a lagarta que deixa o seu casulo transformando-se em uma borboleta”, o processo árduo e impactante de desconstrução dos cânones literários é significativo. Mas, como efetuar-lo na obra AHE de Clarice Lispector? As contribuições do ensaio de Reis (1992) ofereceram orientações e enfoques acerca de leituras críticas, ou como o teórico denomina, “maneiras de ler” o texto literário.

A observação ao discurso cultural da elite, sob a perspectiva dos estereótipos presentes em AHE, permitiram uma análise profunda do que é a estereotipia sobre o nordeste do Brasil demonstrando, dessa maneira, a sua face mais aparente.

Os fatores classe e sexo elencados na novela pelas vozes de Rodrigo S. M., Olímpico de Jesus e Macabéa possibilitaram uma discussão a respeito das disputas entre classes sociais e ponderações sobre o sistema capitalista. Sobre a categoria sexo, nota-se que AHE mantém um *continuum* com o pensamento machista, além do foco sobre a repressão sexual que Macabéa fora vítima em sua juventude.

Nas análises sobre gênero, demonstrou-se que o discurso paternalista e a objetificação da mulher estão presentes na obra lispectoriana. A respeito da raça, a hipersexualização da mulher negra é posta em destaque.

Portanto, leituras interpretativas sobre a obra canônica *A Hora da Estrela*, como evidenciado pelo texto, são possíveis e devem ser realizadas por leitores, tanto mais experientes quanto pelos que ainda estão em processo de escolarização. As “maneiras de ler” são uma forma de destacarem-se passagens/trechos fundamentais para a discussão sobre o processo de canonização, o qual não está envolto em uma a-historicidade, como salienta Reis (1992). Os resultados deste artigo evidenciam que a leitura de AHE, assim como de outras obras, deve ser marcada tanto pelo desejo de fruição estética, quanto pelo anseio de revelarem-se os meandros que envolvem a canonização do objeto literário. Como diria Lispector (1998, p. 11), “tudo começou com um sim”, sim marcado pelo desejo de análise crítica dos cânones.

### Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & educação*, n. 13, p. 7-14, 1998. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820>. Acesso em: 10 out. 2020.

BORGES, Tânia Cristina Souza. “*A culpa é minha*” ou “*A hora da estrela?*”: uma análise do romance a hora da estrela de Clarice Lispector. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-03112014-150447/publico/2014\\_TaniaCristinaSouzaBorges\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-03112014-150447/publico/2014_TaniaCristinaSouzaBorges_VCorr.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COUTINHO, Eduardo F. Literatura comparada. literaturas nacionais e o questionamento do cânone. *Revista brasileira de literatura comparada*, v. 3, n. 3, p. 67-73, 1996.

Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/37/38>. Acesso em: 09 out. 2020.

FREIRE, Manuel; TEIXEIRA, Mona Lisa Bezerra. A hora da estrela uma encenação cômica da tragédia brasileira. *Raído*, v. 9, n. 20, p. 133-145, 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/4263>. Acesso em: 13 out. 2020.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. O que é uma literatura menor? In: GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. *Kafka: por uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque. Uma Leitura do Processo de Formação do Cânone Literário: o relativismo literário e a pretensão à universalidade. *Fragments de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, v. 18, n. 3, p. 01-15, 2008. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/624/493>. Acesso em: 09 out. 2020.

KOONTZ, Jeffa. [Resenha #395] Humilhados e Ofendidos - Fiódor Dostoiévski. *Saga Literária*. 2018. Disponível em: <https://www.sagaliteraria.com.br/2018/01/resenha-395-humilhados-e-ofendidos.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

LEXICON, Herder. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Cultrix, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MASI, Carlo Velho; AMATO, Gabriela Cruz. A estigmatização do gênero feminino em A hora da estrela: uma reflexão criminológica acerca da violência contra a mulher. *Direito & Justiça*, v. 35, n. 1, p. 22-27, 2009. Disponível em: [http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1367012421\\_A%20estigmatiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20g%C3%AAnero%20feminino%20em%20A%20hora%20da%20estrela.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1367012421_A%20estigmatiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20g%C3%AAnero%20feminino%20em%20A%20hora%20da%20estrela.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

OLIVEIRA, Helena. A última entrevista de Clarice Lispector. *Revista Bula*, Brasília, c2020. Disponível em: <https://www.revistabula.com/503-a-ultima-entrevista-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org). *Palavras da crítica: Tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033631/mod\\_resource/content/1/REIS%2C%20Roberto%20-%20C%C3%A2non.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033631/mod_resource/content/1/REIS%2C%20Roberto%20-%20C%C3%A2non.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

SÁ, Lúcia. A hora da estrela e o mal estar das elites. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 23, p. 49-65, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4846096>. Acesso em: 10 out. 2020.

SOARES, Maria Elias. O discurso feminino de Clarice Lispector em A hora da estrela. *Revista de Letras*, v. 1, n. 24, p. 75-79, 2002. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16089/1/2002\\_art\\_mesoares.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16089/1/2002_art_mesoares.pdf). Acesso em: 16 out. 2020.



## AUTOR/AUTORIA EM LIMA BARRETO SOB A ÉGIDE BAKHTINIANA

Antonio Victor Silva Bomfim<sup>1</sup>  
Urbano Cavalcante Filho<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar e problematizar aspectos sobre autor/autoria na obra *Diário Íntimo* do pré-modernista Lima Barreto (1956) a partir da abordagem da teoria bakhtiniana. Assim, tomamos como foco principal a noção de autor e autoria empreendida por Bakhtin, em especial dos textos/ensaios presentes em *Estética da criação verbal* (2003 [1919]) e *Questões de literatura e de estética* (2010 [1923-1924]), com o intuito de evidenciar de que ou quais forma(s) Lima Barreto utilizou tal noção em seus escritos. Nessa esteira discursiva, pesquisas recentes que se encontram no cerne da temática analisada têm mostrado que Lima Barreto não utilizou a ficção ou o discurso autoral apenas para confessar, pois isso foi uma leitura promovida pelo cânone literário para rebaixar a obra a uma possível ficção de ínfima qualidade. Nesse sentido, não pretendemos enquadrar a obra de Lima Barreto com base na vida do autor; ao contrário, pretendemos evidenciar como ele utilizou o discurso autobiográfico ou ficcional para marcar-se enquanto sujeito da enunciação. A análise empreendida neste trabalho, de caráter bibliográfico e de tipologia qualitativa, alicerçado primordialmente, além da obra do teórico Bakhtin (2003 [1919]; 2006 [1979]; 2008 [1929]; 2013 [1923-1924]; 2015 [1934-1935]; 2016), nas contribuições dos trabalhos de Barreto (1956), Faraco (2005), Schwarcz (2017), entre outros/as, nos permite inferir que Lima Barreto deu significação ao texto apoiado nas particularidades e experiências de sua vida, englobando, simultaneamente, o texto, o contexto e, sobretudo, o leitor, cuja importância estabelecerá uma função precípua em cotejar possíveis sentidos na criação estético-verbal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autor. Autoria. Teoria Bakhtiniana. Lima Barreto.

### Introdução

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: na primeira parte trazemos informações pertinentes sobre a vida de Lima Barreto, sobretudo, a partir do livro da pesquisadora Lilia Moritz Schwarcz, *Triste Visionário* (2017), ensejando aspectos histórico-sociais aos quais ele viveu, como o pós-abolição e a *Belle Époque*, com o intuito de dissertar como eventuais momentos influenciaram a obra e, por conseguinte, a vida do escritor. Em segundo momento, traçamos um pequeno percurso da linguagem sob a ótica bakhtiniana, até chegar na estética-literária, com o objetivo de argumentar qual(is) apreensões discursivas o

<sup>1</sup> Graduando em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), membro do Grupo de Pesquisa *Linguagens, Discurso e Sociedade* (LINDES - CNPq/IFBA). E-mail: [avsbomfim.let@uesc.br](mailto:avsbomfim.let@uesc.br)

<sup>2</sup> Professor Doutor, pesquisador do Instituto Federal da Bahia, *Campus Ilhéus*. Docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Representações e do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: [urbanocavalcante@gmail.com](mailto:urbanocavalcante@gmail.com)



falante move na construção do discurso verbal ou extraverbal que, nesse caso, elencamos o aspecto do autor/autoria. Autor/autoria é entendido por Bakhtin como uma posição axiológica e valorativa, em que ganha bojo em Lima Barreto no momento em que categorizamos, com base na teoria bakhtiniana, em *autor-criador* (ou *autor-personagem*) e *autor-pessoa*. Por fim, ancorado na narrativa da vida e obra de *Diário Íntimo* (1956), tecemos uma abordagem da significação do *Diário Íntimo* e como o autor utilizou este gênero para enunciar/escrever suas anotações e apagou, simultaneamente, outros possíveis sentidos silenciados historicamente.

## 1 Lima Barreto: a voz insurgente no cenário do Brasil pós-colonial

A 15ª edição da *Festa Literária Internacional de Paraty* (FLIP), que ocorreu em julho de 2017, homenageou o célebre escritor de reconhecimento tardio Lima Barreto. Escritor negro, nascido em 13 de maio de 1881, data que, por sinal, tomou como sua própria predestinação oito anos depois, na abolição da escravidão. Filho de escravizada liberta e professora e de pai tipógrafo, desde muito cedo Lima Barreto se opôs a quase tudo apregrado no período da monarquia e da pós-abolição da escravidão brasileira e com críticas ferozes ao estilo literário vigente — o Parnasianismo —, questionando a linguagem erudita da época, esta pertencente, a priori, à elite carioca. Dessa variante, considerada erudita e socialmente privilegiada, muitos escritores se valeram, como Machado de Assis e Olavo Bilac, aclamados pelos críticos por sua literatura de requinte num Brasil em processo de alfabetização e com grande parte de pessoas iletradas (SCHAWRCZ, 2017). Todo esse indumentário histórico-social que permeou o período ficou conhecido como *Belle Époque*, contexto de pós-abolição e de inúmeras transformações na sociedade brasileira, não só no campo literário, mas também nos costumes, na civilidade e na construção de um projeto identitário do país.

Entre o fim do século XIX e primeiras décadas do século XX, a elite carioca procurava incessantemente formas de “esquecer” o passado colonial e escravocrata em busca da identidade nacional, da modernização e, sobretudo, do progresso, o que se intensificava pelo fato de o Rio de Janeiro ser, nessa época, capital do país. Não obstante, embora o período supracitado tenha trazido inovações tecnológicas (a saber, o telefone, o telégrafo, o cinema, o automóvel, entre outros), o mesmo período implementava uma política higienista

e de nítida segregação social com a dita camada dos excluídos e abnegados do pós-abolição (SOUZA, 2008).

Nesse contexto, de forma indelével, Lima Barreto já expunha seu inconformismo com a República e com problemas advindos da urbanização, o que para ele era uma urbe marcada pelo atraso, com suas vielas sujas e estreitas. O Rio de Janeiro a essa altura já havia passado por inúmeras transformações sócio-históricas, como a Revolta da Armada — que consistia em igualar os direitos e salários do exército e da marinha (1893-94); a Reforma de Pereira Passos (1902-06) — que transformou o centro do Rio Janeiro e jogou a pobreza para as margens; a Revolta da Vacina (1904) — motim organizado pelas camadas pobres que protestaram pelo modo como a vacina era aplicada e disseminada; enfim, revoltas e rebeliões ligadas a uma “política higienizadora” e de reurbanização. Na mesma seara, Lima Barreto já expunha relato em seu *Diário Íntimo*, em que mostra seu inconformismo com o dito progresso, ao afirmar:

Um progresso! Até aqui se fazia isso sem ser preciso estudo de sítio; o Brasil já estava habituado a essa história. Durante quatrocentos anos não se fez outra coisa pelo Brasil. Creio que se modificará o nome: de estado de sítio passará ser estado de fazenda. De sítio para fazenda há sempre um aumento, pelo menos no número de escravos (BARRETO, 1956, p. 112).

A imagem de Lima Barreto ora é forjada pela utópica criação da elite carioca, ora é vivenciada de forma real e subalterna por Lima Barreto. A historiadora e antropóloga Lilia Schawrcz (2017) traz uma profícua discussão no que tange à literatura barretiana, ao pôr no centro do debate não só a indivíduo-autor, ou sua mera biografia, mas, ao contrário, os conflitos, divergências e contradições inerentes ao próprio autor. O escritor assistiu, no final do século XIX, uma institucionalização da literatura nas classes mais elevadas, sobretudo com a criação da Academia Brasileira de Letras em 1897, que forjava uma literatura dita erudita, de fato com prestígio social, mas que empenhava mecanismos institucionais e políticos de exclusão social — não à toa, Lima Barreto, crítico feroz da ABL, tentou candidatar-se duas vezes na Academia, sendo ambas rejeitadas (SCHAWRCZ, 2017).

Na contramão do pensamento vigente na época, Lima Barreto trazia sua escrita contundente, com seu vocábulo que incomodava a elite e os críticos literários, e suscitando questões subjacentes à sociedade, como por exemplo, a morte de mulheres (hoje conceitualizado como feminicídio), a corrupção, a violência policial e, sobretudo, o racismo



enraizado numa sociedade dita civilizada e moderna. Ainda no campo da linguagem, Lima Barreto subverteu a ordem do texto literário vigente em sua época, com sobreposições de informações, ruptura na linearidade narrativa e a hibridização de gêneros (tanto primários, que dizem respeito a situações comunicativas do cotidiano, comum a todos/as, por assim dizer, quanto os secundários, normalmente concretizados pela escrita, como o romance, conto, o diário, etc).

A recepção de Lima Barreto pelos modernistas foi cercada de críticas e pré-julgamentos. João Ribeiro, a quem fez o prefácio de *A Numa e a Ninfa*, lamentava o que chamou de “defeito grave” do autor, ou seja, pouco acabamento de suas obras. Para ele, os personagens desapareciam de repente, como que “desfaleciam”. Seu primeiro biógrafo, Francisco de Assis Barbosa, convidou Gilberto Freyre para escrever a introdução de *Diário Íntimo* (1956). O pernambucano Freyre, quando redigiu e datou o prefácio em 1956, andava muito empenhado em seu projeto utópico da mestiçagem brasileira e definiu Lima Barreto como “ressentido de ser mulato”, afirmando que ele era “homem de sensualidade quase moça” e que lhe faltou a “certeza” [talvez literária] encontrada por Machado de Assis. Na contramão das críticas, o historiador Caio Prado Jr., por exemplo, reconhecia Lima Barreto como o “maior romancista brasileiro”, entretanto julgava-o como “ignorado” e “incompreendido” num Brasil repleto de contradições aos quais negava a todo instante (SCHWARCZ, 2017).

A biblioteca de Lima Barreto era vasta; nas páginas de *Diário Íntimo* (1956), que reunia um compilado de anotações suas, encontramos comentários sobre grandes escritores, aos quais não economizou elogio como o Balzac, Flaubert, Taine, Gaultier, Eça de Queiroz, Castelo Branco, Schopenhauer, Nietzsche, Haeckel, Dostoiévski, Shakespeare, dentre outros. Perante o vasto conhecimento de Lima, percebemos que a sua trajetória de escritor-pesquisador percorreu desde os recortes de tiras de jornais, como também artigos de revistas, obras clássicas da literatura, fatos cotidianos, etc.

Na contemporaneidade, mesmo dada a relevância de Lima Barreto, o escritor só veio à tona no campo da literatura graças ao seu primeiro biógrafo, o historiador Francisco de Assis Barbosa. Também jornalista, Francisco de Assis Barbosa se esforçou durante seis pretensos anos com o intuito de catalogar as obras de Lima Barreto, em especial, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, ao qual recebeu o convite da irmã de Lima em 1946, D. Evangelina, com a missão de organizar a referida obra. A partir daí, Assis Barbosa passou a estabelecer

contato direto com D. Evangelina, que lhe entregou uma série de documentos que haviam sido guardados na casa da família durante anos, na Ilha do Governador (SCHWARCZ, 2017).

## 2 Autor/autoria em Bakhtin: o texto e a exterioridade estética

Mikhail Bakhtin (1895-1975), filólogo russo, viveu sob forte influência da Revolução Russa, em 1917, mesmo período em que foi professor em Nevél, pequena cidade da Rússia, onde constitui o primeiro círculo de amigos, denominado de Seminário Kantiano ou Círculo de Nevél, e que, posteriormente, viria a ser conhecido como Círculo de Bakhtin<sup>3</sup>. Seu primeiro texto, *Arte e Responsabilidade* (2003 [1919]), chama a atenção para a indissociabilidade entre ciência, arte e vida que, segundo o autor, são aspectos intrínsecos à vida humana, embora sejam vivenciadas de maneiras distintas pelos indivíduos e que nos remete a alteridade entre os sujeitos ou a uma particularidade dessa identidade contrastiva do sujeito. O referido texto, com inúmeras traduções — espanhol, 1982; inglês, 1986 e; português, 2003 — traz à tona aspectos que permearão todas as suas obras, como a questão da ética e da estética, elementos centrais para a compreensão da teoria bakhtiniana.

O pensamento bakhtiniano é rico e fascinante ao leitor leigo e não-leigo, embora devamos reconhecer a complexidade em sua teoria. Em Bakhtin se encontra o *inacabamento*, ou melhor, a *inconclusibilidade* estética, que são aplicáveis aos estudos linguísticos e literários, e que são marcados por forte influência do neokantismo e pela fenomenologia. Boris Schnaiderman, brasileiro naturalizado, professor, tradutor e ensaísta, um dos maiores conhecedores de Mikhail Bakhtin, reconhece e reitera a diversidade em Bakhtin e sua inegável importância ao afirmar que: “Bakhtin é múltiplo, então ele é contraditório, riquíssimo, variado. Tem que ser assimilado dentro dessa riqueza toda. É nele que existe a polifonia, o dialogismo. Sempre há um Bakhtin dialogando com outro Bakhtin” (BRAIT, 2009, p. 225).

Apesar das intensas agruras socioculturais, política e econômica da Rússia Soviética, o Círculo de Bakhtin teve uma forte produção intelectual no período

<sup>3</sup> Círculo de Bakhtin é a denominação dada por pesquisadores da área da linguagem, ao grupo de intelectuais russos, que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Volóchinov, Medvedev, Kanaev, Kagan, Pumpianskii, Sollertiski, Zubakin, Vaguinov e Yudina.

compreendido entre 1919 a 1940, com a publicação de títulos como: *Para uma filosofia do ato responsável* (2017 [1920/24]), *A palavra na vida e a palavra na poesia* (2019 [1926]), *O freudismo* (2007 [1927]), *Marxismo e filosofia da linguagem* (2018 [1929]), *Problemas da obra de Dostoiévski* (2008 [1929]), entre outros textos escritos após a prisão de Bakhtin, no final da década de 1920. Atualmente, pesquisadores/as das mais variadas vertentes dos estudos da linguagem têm realizado um grande esforço para tradução de alguns títulos de Bakhtin e o Círculo, bem como, pondo em evidência uma discussão profícua acerca da autoria de determinadas obras ainda não conhecidas aqui no Brasil.

Bakhtin dedicou seus primeiros escritos a analisar as obras de Dostoiévski e a alteridade presente entre os personagens, nos quais, esclarece seu ponto de vista sobre o escritor em sua célebre obra *Problemas da obra em Dostoiévski* datada de 1929 e reeditada em 1963 sob o título *Problemas da Poética de Dostoiévski*<sup>4</sup>, denominando-o como um grande inovador na área artístico-literária, ao abarcar a *polifonia* ou a ideia do *romance polifônico* e afirmando: “Dostoiévski não cria escravos mudos (como Zeus), mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele” (BAKHTIN, 2008 [1919], p. 4). Para Bakhtin (2008), Dostoiévski apresenta em suas obras o caráter artístico de dar “liberdade” aos seus heróis, alegando que os personagens não são postos exterior ao discurso, mas, ao contrário, são construtores de sua comunicação discursiva, ou melhor dizendo, desempenham um papel de *autonomia* e de *responsividade* em relação ao enunciado.

Alguns pesquisadores e estudiosos de Dostoiévski afirmam que a voz do autor outrora é permeada pela voz do herói, em que, no confronto ideológico, a voz dos personagens se sobressai em detrimento da enunciação do sujeito em questão. Nesse sentido, Bakhtin (2008 [1929], p. 292-293) assevera que “a autoconsciência do herói em Dostoiévski é totalmente dialogada, estando sempre voltada para fora, dirigindo-se a si, a um outro, e a

---

<sup>4</sup> Bakhtin, preso em 1928 pelo regime stalinista, ainda conseguiu publicar no ano subsequente sua exímia e mais importante obra *Problemas da obra de Dostoiévski*, reeditada em 1963 por três estudantes de Moscou — Vadin Kójinov, Serguei Botcharov e Gueórgui Gátchev — que redescobriram seu livro sobre Dostoiévski e o trouxeram sob o título de *Problemas da poética de Dostoiévski*. Em suma, tanto no primeiro título, referindo-se à *obra*, quanto no segundo, referindo-se à *poética*, Bakhtin, chama a atenção e analisa em Dostoiévski problemas do texto, da narrativa, os confrontos ideológicos, a bivocalidade dos personagens.

um terceiro [...] Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.”

Na perspectiva de Bakhtin (2016), o falante não é um Adão mítico, que veio com a palavra única, com o monólogo; ao contrário, o falante tece seu enunciado levando em conta os discursos alheios que o antecedem, sempre numa concepção alterativa, contrastiva e dialógica de ver e compreender o mundo ao seu torno. Bakhtin afirma

Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação mútua com a palavra do outro no objeto. Isto não é dado à palavra histórica e concreta do homem: pode abstrair-se da palavra do outro, mas apenas em termos convencionais e só até certo grau. (BAKHTIN, 2016, p. 51).

O sujeito bakhtiniano se constitui na e pela linguagem, na interação com *o outro*, não há, nesse sentido, sujeito (e linguagem) anterior à enunciação. Como já anteriormente citado, o próprio Bakhtin reconhece em Dostoiévski tal interação estabelecida com o *outro* (no caso para com seus personagens), atribuindo-lhe, para além de um caráter estético, uma postura filosófica e ética ao colocar-se fora de “[...] todos os elementos do *acabamento do todo*, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra” (BAKHTIN, 2010 [1924-1927], p. 26, grifos nosso).

O acabamento estético ao qual Bakhtin se refere está presente em duas diferentes obras, a saber: *O autor e a personagem na atividade estética* e *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*. O primeiro ao qual nos referimos está presente em *Estética da criação verbal*; e o segundo, em *Questões de literatura e de estética – a teoria do romance*. Em ambos os textos, o autor estabelece uma categorização das instâncias que constituem o objeto estético sob sua ótica, sendo eles: o autor, a personagem e o leitor. Neste trabalho, nos detemos *ao autor-pessoa* e *autor-criador*, depreendido a partir de sua teoria, ao passo que o acabamento estético destes se realiza pela interação dos dois *eus* (não coincidentes), dados em diferentes campos axiológicos e localizados no excedente de visão, isto é, na exterioridade ou, como reitera o Bajtín (2000)

No soy yo quien mira *desde el interior de mi mirada* al mundo, sino que yo me veo a mí mismo com ojos del mundo, com los ojos ajenos; estoy poseído por el outro. [...] No poseo um punto de vista externo sobre mí mismo, no tengo enfoque adecuado para mi própria imagem interna. Desde

mis hijos están mirando los ojos del outro (BAJTÍN, 2000, p. 156).<sup>5</sup>

Na fronteira semiótica do texto, Bakhtin, apoiado em tal exterioridade literária, faz uma diferença entre *autor-criador* e *autor-pessoa*. Nas palavras de Bakhtin (2006 [1979], p. 315), o *autor-criador* é aquele que possui “dom de falar indireto”, que se move largamente entre os personagens e dá vida a eles, expressando sua opinião nos entremeios da discursividade, é o elemento da obra e por esse princípio é impossível sua inseparabilidade com ela, no caso, a própria obra. Em contrapartida, o *autor-pessoa* é o elemento do acontecimento estético, é aquele de múltiplas linguagens e que direciona as vozes do *outrem* ao *autor-criador* para a construção do todo artístico.

Nesse cerne do autor/autoria entendido por Bakhtin, mais especificamente no texto *O discurso no romance* (2015 [1934-1935]), o autor reitera a ideia de que o *autor-criador* é uma posição externa, isto é, ele assume uma visão de exterioridade para com seus personagens, uma vez que o acontecimento estético e ético se tornam refratantes no processo de sua criação. Na esteira dos escritos bakhtinianos, Faraco (2005) afirma que

[...] O *autor-criador* é, assim, uma *posição refratada e refratante*. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do *autor-pessoa*; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2005 p. 305, grifos nosso).

A posição axiológica empreendida pelo autor para com seus personagens implica numa descrição de vida, de entender o indivíduo em seu estado mais íntimo. O lugar particular de enunciação, no qual o autor às vezes se encontra, não só exige uma postura histórica em narrar os elementos estéticos da obra, mas, também, um lugar biográfico, uma vez que a fronteira de narração pode invadir a fronteira da personagem e coincidir com o autor; nesse sentido, afirmamos que a personagem se torna concorrente do autor à medida que esse entrelaçamento discursivo ocorre na zona limítrofe entre a criação do *autor-criador* com o *autor-pessoa*.

Se, por um lado a escrita exige do autor um distanciamento de sua obra, por outro,

---

<sup>5</sup> Eu não sou aquele que olha *de dentro dos meus olhos* para o mundo, mas eu me vejo com os olhos do mundo, com os olhos dos outros; estou possuído pelo outro. [...] Não tenho em mim uma perspectiva externa sobre mim mesmo, eu não tenho nenhuma visão correta para a minha própria imagem interna. No meu olhar estão os olhos do outro (BAJTÍN, 2000, p.156, tradução nossa, grifos do autor).





este exigirá uma introspecção, ou seja, a vida e obra constituem um mesmo elemento estético, desse modo, o autor sempre verá a si como um outro possível. Bakhtin, enquanto um dos primeiros filólogos a pensar na concepção de gêneros discursivos, em seu texto intitulado *A autobiografia e a biografia* (2006 [1979]), aponta o caráter multiforme e híbrido do gênero, afirmando que este não está dissociado da vida, ou seja, em dicotomia com o autor, mas, constituem-se na alternância entre o eu/outro consigo mesmo, mediante duas consciências não coincidentes (BAKHTIN, 2006 [1979]).

A inserção de um caráter biográfico aqui apresentado enseja numa postura que permite o autor organizar seu mundo e compenetrar em seus personagens, entendendo suas vicissitudes e mazelas. Não obstante, assim fez o escritor Lima Barreto. Tributário de seu tempo, o autor mostra como o discurso autobiográfico, tido ao longo dos séculos em segundo plano e renegado aos estudos dos gêneros discursivos, pode estar intrinsecamente ligado à vida e aos processos sócio-históricos de si e dos seus personagens.

### 3 Lima Barreto: uma discussão sobre autor-pessoa e autor-personagem

Em pesquisas que versam sobre a vida e obra de Lima Barreto, há alguns pesquisadores, a exemplo de Prado (1976), que trabalham com a hipótese da literatura de Lima Barreto como uma confissão trazida no escopo dos estudos de Lejeune (2008). Entretanto, para este trabalho não nos interessa o caráter confessional do escritor, pois estas são possíveis leituras/interpretações que tangenciam nossa abordagem central que é o aspecto (auto)biográfico em relação ao *autor-pessoa* e *autor-criador* na tessitura da obra *Diário Íntimo* (1956), que nada tem de concluído e sempre estará sujeito a outras possíveis depreensões.

*Diário Íntimo* (1956), assim como foi explanado, consiste não só num compilado de anotações realizadas por Lima Barreto durante sua vida, inclusive durante as duas internações, mas também um espaço de ensaio para seus romances. No Diário, não há uma sequência de registros ou fatos, as informações são de diferentes datas e momentos, e por este motivo, depreendem-se diferentes intenções enunciativas e discursivas por parte do escritor, que almejava escrever uma “História da escravidão negra”, não fosse sua precoce morte, aos 41 anos (SCHWARCZ, 2017, p. 21).

Nessa seara, o gênero diário, diferentes de alguns gêneros discursivos, tem uma



maior hibridização e flexibilização de temas e fatos do cotidiano, por enquadrar-se, com base em Bakhtin (2016), na classificação de gêneros primários. Os gêneros do discurso nem sempre foram aceitos no meio científico, haja vista o descrédito em considerar o gênero primário (nesse caso o diário) como parte tangenciável de uma pesquisa acadêmica, por exemplo; porém, como aponta o Bakhtin (2016), os gêneros secundários, tais como os literários, buscam feições e possíveis fontes de inspiração no gênero primário, a depender da mobilização metodológica e discursiva empreendida pelo autor.

Para Lima Barreto, o papel foi um espelho: não só refletia a si, mas também refratava a realidade social. O escritor, de certo modo, poderia ser reconhecido em qualquer um dos seus textos, contos, romances, como um autor inacabado, um autor que costumava guardar memória de si mesmo, embora por diversas circunstâncias sobre as quais discorremos neste trabalho, o impediam de falar em primeira pessoa. Dito isso, queremos deixar explícito que a literatura de Lima Barreto não é uma literatura palpável, fácil de ser entendida em sua concretude e que, por vezes, pode ser contraditória. O autor, em diferentes passagens e momentos de sua vida, afirmava que era casado e tinha um filho, afirmações essas que suscitam questões importantes presentes em sua obra, como por exemplo: a loucura, o hospício, auto(biografia), o alcoolismo, etc.

A obra *Diário Íntimo* (1956), organizada por Francisco de Assis Barbosa vinte anos após a morte de Lima Barreto, consiste num compilado de anotações esparsas do próprio Lima Barreto durante sua vida. A referida obra esteve prestes a ser publicada em 1926 pelo editor A. J. Pereira, não fosse, posteriormente, o editor achar “inconveniente” e ser somente publicada, de fato, em 1953, pela Editora Mérito. Em diversas de suas anotações no diário, Lima Barreto expunha o sofrimento do povo fluminense marginalizado, a violência policial e, não por acaso, sua vida fragmentada, sobretudo pelo período de sua internação no hospício.

Lima Barreto transporta às páginas do diário as tensões resultantes de uma subjetividade inerente ao autor (ou atribuído a ele), das mazelas sociais às quais se circunscreviam, o que podemos observar neste excerto:

Hoje, pois, como não houvesse assunto, resolvi fazer dessa nota uma *página íntima*, tanto mais íntima que é de mim para mim, do Afonso de vinte e três anos para o Afonso de trinta, de quarenta, de cinquenta anos. Guardando-as, eu poderei fazer delas como pontos determinantes da trajetória da minha vida e do meu espírito, e outro não é o meu fito

(BARRETO, 1956, p. 77, grifos nosso).

Nota-se, no trecho acima, que o narrador demonstra uma demasiada estagnação em relação aos seus registros, que devido ao ciclo de opressão em torno da sua vida, o tenha colocado numa situação de tédio, embora seu desejo de autoconhecimento esteja explícito ao afirmar que deseja transformar esse caos em “pontos determinantes de trajetória de sua vida.” Ainda em *Diário Íntimo* (1956), dizia de forma pretensa em suas anotações, que escreveria uma história da escravidão, uma espécie de “germinal negro” (p. 42). Se o autor não escreveu esse germinal negro, com certeza Barreto obteve êxito ao tratar de forma crítica a questão do Brasil no pós-abolição e utilizando para isso a literatura como um instrumento de denúncia.

Em certo momento de *Diário Íntimo* percebemos uma ruptura, quase um salto temporal que se deve ao contexto de sua internação. Em um desses saltos, ele diz: “Noto que estou mudando de gênio. Hoje tive um pavor de burro. Estou indo para a loucura?” (BARRETO, 1956, p. 54).

Se essas notas forem algum dia lidas, o que eu não espero, há de ser difícil explicar esse sentimento doloroso que eu tenho de minha casa, do desacordo profundo entre mim e ela; é de tal forma nuançoso a razão de ser disso, *que para bem ser compreendido exigiria uma autobiografia, que nunca farei.* (BARRETO, 1956, p. 77, grifos nosso).

O *autor-criador e autor-personagem* em Lima Barreto se realizam na medida em que transferem aos personagens a possibilidade de transfigurarem uma nova realização narrativa, mesmo que como mote de fuga (ou distanciamento) de sua realidade. Ademais, na referida obra, o autor, mesmo com anotações não íntimas/pessoais, como se o diário fosse um autorretrato, faz questão de ressaltar nuances entre o público e o privado, os quais é possível observar em:

Voltei para casa, eis senão quando dou com um baile em forma. Eram dez horas da noite. Havia canto, dança etc. Ora, no estado que (*sic*) meu pai está, com os poucos recursos que temos, positivamente aquilo me aborreceu. Como permitia o meu orgulho, que eu recebesse gente, sem oferecer-lhes boas cousas? Como? Demais, meu pai, aluado, na saleta, e o baile, a roncar na de visitas. Não me contive e manifestei logo o meu descontentamento. Isso, ao depois das visitas, deu lugar a um destampatório familiar (BARRETO, 1956, p. 98).

O escritor relata uma incompatibilidade entre as diversas instâncias de sua vida: a literária, a do emprego burocrático e o de intelectual, o que rompe a tensão entre a esfera pública e a privada. Tal desacordo acompanha um momento bastante verossímilante ao do seu pai, vítima do seu tempo e que Lima Barreto utilizará em algumas de suas anotações do *Diário Íntimo* para construir uma narração que possamos compreender o processo criador para com seus personagens/obras. Nota-se, nesse sentido, que o *Diário Íntimo* não é resultado de uma sequência de fatos cronológicos e lineares inconscientes, ao contrário, como aponta Figueiredo (2007), o *Diário Íntimo* consiste em

Tornar significativo um conjunto de registros fragmentários implica propor uma leitura do cotidiano e da História que, longe de uma descrição paulatina, linearizada e cronológica dos acontecimentos, recolhe os discursos, as promessas, mas também as confidências e o silêncio reticente que pode vir das esquinas, dos becos, da massa anônima. Quem fala — um intelectual — e de onde fala tornam instigantes esses fragmentos em que predomina a observação, no lugar do senso prático da experiência vivida. (FIGUEIREDO, 2007, p. 85-86).

Chamamos atenção para três dimensões nas quais Lima Barreto viveu: a dimensão intelectual; do jornalista, literário e escritor, a dimensão biográfica; na qual se compreende tantos os projetos literários quanto a visão de mundo do escritor; e a dimensão biográfica, na qual se revela um homem voltado em face das injustiças sociais que atingiam a maior parte da população brasileira, inclusive ele próprio, também vítima da ordem excludente. O discurso, sob essa ótica, é o terreno onde ocorre essa dimensão intelectual e biográfica, mas também é o espaço onde há jogos de interdições, ou melhor, *políticas de silenciamentos* (ORLANDI, 1997)<sup>6</sup>.

Com isso, chamamos atenção para o fato que, quando Lima Barreto (1956) escreveu suas anotações em seu *Diário Íntimo*, este, possivelmente, estava sob sistemas de interdições discursivas que o silenciavam. Afirmamos, nesse sentido, que o silêncio pode ser eloquente, isto é, ao dizer/enunciar algo, tanto oral quanto verbalmente, apagamos, simultaneamente, outros possíveis sentidos em uma dada situação discursiva. Dessa forma, o silêncio não age como mero complemento da linguagem, inerente a ela, ao contrário, ela atua no não-dizer e

---

<sup>6</sup> Eni Orlandi se ancora na Análise do Discurso Francesa (ou materialista), em que toma o conceito de silêncio como fundante e fundador nas formações discursivas e ideológicas materializadas na língua.

mobiliza importantes efeitos de produção de sentido no interior do discurso (BOMFIM; SACRAMENTO, 2019).

### Considerações finais

Sob a égide da linguagem alterativa, procuramos neste artigo evidenciar aspectos de autor/autoria em Lima Barreto (1956) alicerçado na teoria bakhtiniana. Assim como Bakhtin, Lima Barreto (1956) se construiu pela alteridade para com seus personagens, em que o *autor-criador* e *autor-personagem* se constituem numa alternância de *eus* diferentes, em intenso e contínuo confronto com sua própria identidade, num processo de *inconclusibilidade* consigo mesmo. Para além disso, o pré-modernista trouxe em suas anotações, os aspectos mais ávidos de sua vida sofrida no Brasil de recém abolição da escravidão e cercado de exclusão social.

Ademais, o gênero textual (diário) nos permitiu colocar em voga a subjetividade do autor/escritor, bem como suas angústias, indignações, sofrimentos ou até mesmo seus momentos de felicidade e êxito. Nesse aspecto, o escritor não é inconsciente quanto ao destino do seu diário, escreve ao que parece ter vislumbrado seus *eus* do futuro. Desse modo, o ato de escrever não chega a ser uma despersonalização ou esquecimento de si mesmo; ao contrário, a maior riqueza no *Diário Íntimo* está no diálogo do autor com o seu tempo, no qual vida e obra se fundem e reorganizam um novo fazer literário.

Resta-nos, portanto, além de trazer à tona para o cânone literário, como forma de desconstrução, sujeitos como Lima Barreto; desvendar o que não é dito e questionar o dito, o que está posto nas entrelinhas do discurso. A teoria bakhtiniana, em especial, nos forneceu base para corroborar a visão de autor/autoria que suspeitamos no início da escrita: um autor refratante e refratado, consciente, de valoração e de alteridade para com seus personagens — mais do que isso, Lima Barreto abalou a elite carioca e a literatura da época. Seu texto emana sentidos e significados que subjazem nosso tempo e modifica uma posição social de um autor que contribui para uma agenda interseccional.

### Referências

- BAJTÍN, Mikhail. *Yo también soy* (Fragmentos sobre el outro). Méjico: Taurus, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1919].

- BAKHTIN, Mikhail. Autor e personagem na atividade na atividade estética. *In:* BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo: um esboço crítico*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007 [1927].
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In:* BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Bernardini *et al.* São Paulo: HUCITEC, 2010 [1923-1924].
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução Paulo Bezerra: São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1935].
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João editores, 2017 [1920-1924].
- BARRETO, Lima. *Diário Íntimo*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1956.
- BOMFIM, Antonio; SACRAMENTO, Sandra. Profissão de fé e Dom de Iludir: invisibilidade ao direito de fala. *Revista Discentis*, UNEB, v. 7, n. 2, p. 22-35, ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/discentis/article/view/6269>. Acesso em: 26 out. 2020.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In:* BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FARACO, Carlos. Autor e Autoria. *In:* BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FIGUEIREDO, Carmem Lúcia Negreiros de. O arquivo e o olhar: da vida literária à rede de imagens culturais. *Revista Matraca*. Rio de Janeiro, v.14, n.21, p. 85-103, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca21/arqs/matraca21a06.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. De Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- PRADO, Antônio. *Lima Barreto: o crítico e a crise*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília, INL, 1976.
- SOUZA, Fernando Gralha de. *A Belle Époque carioca: imagens da modernidade na obra de Augusto Malta (1900-1920)*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) –

Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008. Disponível em:  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF\\_af6013da318fd989e75226a64f4ac2f9](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_af6013da318fd989e75226a64f4ac2f9). Acesso em: 21 set. 2019.

SCHWARCZ, Lília. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLOCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].



## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA CLASSE DA EJA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA**

Julia Pereira Motta<sup>1</sup>

Carolina da Paz Sousa Alves<sup>2</sup>

Maria Vitória Campos Mamede Maia<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho se orienta a partir da experiência do estágio obrigatório de prática de ensino em Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No período do estágio, as autoras uniram teoria e prática para compor essa pesquisa, cujo objetivo é discutir abordagens que envolvam a criatividade, leitura e escrita em uma classe da EJA, partindo de uma prática pedagógica decolonial. As atividades que incentivaram a leitura e escrita com o uso de um recurso literário, a partir da proposta decolonial e criativa, foram realizadas em sala de aula pelas autoras e uma professora regente da classe da EJA. Ao abordar a temática da EJA e da pedagogia decolonial, relacionadas com a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, aproxima-se de uma abordagem indutiva (IVENICKI; CANEN, 2016). Após a fundamentação teórica, incluindo um panorama sobre a EJA no Brasil, e considerações sobre o período prático do estágio, apontamos a carência de recursos e as possibilidades criativas para essa modalidade de ensino. Também destacamos a necessidade da universalização dessa modalidade, acompanhada de qualidade. Por fim, reiteramos a necessidade de uma práxis transformadora (PIMENTA, 2012) apoiada no estudo teórico da Pedagogia, destacando a importância dos estágios obrigatórios para aplicação da teoria na práxis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Estágio Obrigatório. Pedagogia Decolonial.

### **Introdução**

O presente trabalho partiu da experiência de duas alunas de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no estágio obrigatório de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da Zona Oeste do Rio de Janeiro, cumprido entre os meses de agosto e novembro de 2019. A pesquisa é de cunho qualitativo, enfatizando a interpretação e partindo de uma abordagem indutiva, sem a necessidade de partir de

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC/UFRJ) e participante do grupo de pesquisa Criar e Brincar: LUPEA.

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do grupo de pesquisa Criar e Brincar: LUPEA.

hipóteses delineadas já no início da pesquisa (IVENICKI; CANEN, 2016). Este trabalho se inicia com um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos, seguido dos referenciais teóricos que nos ajudaram a compreender o que seria uma prática decolonial (WALSH, 2009) e criativa. Encerramos com reflexões sobre a vivência do estágio e considerações finais.

O objetivo geral do trabalho é discutir abordagens que envolvam criatividade, leitura e escrita, utilizando-se de um recurso literário no ensino-aprendizagem em uma classe da EJA e partindo de uma prática pedagógica decolonial. Especificamente, objetivamos aproximar o leitor da vivência de duas docentes em formação com uma classe da EJA, contribuir com futuras práticas pedagógicas e/ou pesquisas acadêmicas sobre abordagens de ensino com a EJA e justificar a necessidade da prática decolonial para a EJA e a Educação Básica no geral.

Durante o período de estágio, as alunas autoras deste trabalho ficaram na mesma sala do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) I/Bloco II (que confere o ensino do fundamental I) nos mesmos dias e com os mesmos alunos. Estas conduziram a regência final, que foi pensada e realizada em dupla, assim como as pesquisas posteriores ao estágio. No mesmo período letivo (2019.2) e, para uma aula de alfabetização e letramento da Faculdade de Educação da UFRJ, surgiu a necessidade de se pensar uma produção literária, independentemente do segmento. Em função do estágio foi considerada a EJA, visando a uma possível utilização do livro para posteriores pesquisas ou trabalhos. Essa e outras atividades foram relatadas em um caderno de campo, que posteriormente ajudou na composição desta pesquisa.

## 1 Panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para compreender e contextualizar a EJA, aprofundamos nossa compreensão sobre onde e como surgiram os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Segundo Darcy Ribeiro (1995), o Brasil registra, desde seu período colonial, altos índices de sujeitos que foram inseridos em uma espécie de “educação escolar” por meio da catequização, ação que foi conduzida por europeus a fim de empreender uma pretensa pacificação desses povos. Esse processo gerou na sociedade altos índices de sujeitos que não foram inseridos na escola, tornando assim um processo de desescolarização, ou seja, indivíduos educados apenas

através de suas experiências sem contar com uma educação escolar próxima do que conhecemos atualmente (RIBEIRO, 1995).

Desde essa época, os sujeitos marginalizados não acompanham o desenvolvimento da sociedade, sendo esquecidos em uma realidade fortemente regulada pela comunicação letrada e reconhecidos como pessoas que adquirem conhecimentos por meio de um sistema de compreensão de valores transmitidos pelo rádio ou oralmente (RIBEIRO, 1995, p. 430). Em sua obra, Ribeiro salienta que “nessas condições, uma homogeneização cultural processada pela pobreza — tal como uma deculturação uniformizadora se processou, no passado (...)” (RIBEIRO, 1995 p. 430). Nesse sentido, em consequência da escravidão, da catequização que resultava em um apagamento cultural da religião dos povos africanos e indígenas, das relações de cunho social entre os sujeitos, formou-se o povo brasileiro. As condições precárias de vida das populações marginalizadas (que eram maioria) ainda refletem na atualidade, com a negação de direitos básicos como alimentação, saúde e educação. Os processos de exclusão da população escravizada não terminaram com o fim da escravidão, pois a memória escravocrata segue latente. Ainda se faz necessário o rompimento obstinado com a lógica da cultura colonial imposta pelos povos europeus.

O contexto da EJA no Brasil passou por vários desdobramentos até chegar ao que temos hoje. Por isso, torna-se necessário apresentar um resumo dessa trajetória. Partindo da leitura do texto *Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil* (HADDAD; SIQUEIRA, 2015), os autores apontam gráficos que mostram o Brasil entre os 10 países que compõem 72% do contingente global de analfabetos. Neste ponto, podemos observar como o processo de reconhecimento desses sujeitos e reajuste das necessidades básicas desta modalidade de ensino vem avançando de maneira lenta e frágil, devido às suas causas históricas e aos diversos problemas estruturais ainda não superados.

Desde meados do século XX, a EJA tem sido reconhecida como uma responsabilidade coletiva internacionalmente. Neste cenário, houve várias conferências ao redor do mundo reforçando a ideia de estabelecer uma educação a todos. Haddad e Siqueira (2015) apontam que a educação de adultos é, mais que um direito, a chave para a garantia de outros direitos, além de ser reconhecida como uma educação que se realiza ao longo da vida.

Ao final da década de 1940, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), emergiram políticas públicas com intenção de aprimorar o setor

industrial do país, partindo da premissa de que sem educação profissional não seria possível o desenvolvimento industrial. Em sequência, na década de 1950, é criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), acompanhada do desenvolvimento de material didático para este público. Em 1947 acontecem o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 (FRIEDRICH *et al.*, 2010), este último de caráter internacional. No governo de Juscelino Kubitschek surgem diversas iniciativas de inovações pedagógicas, a fim de contribuir para o movimento educacional de adultos no país, incluindo ideias de Paulo Freire centradas na educação com o homem e não para o homem (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Com o golpe militar em 1964, muitas dessas iniciativas civis e governamentais foram interrompidas e seus participantes perseguidos. O então novo governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e também instituiu o Ensino Supletivo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971. Findando o período da ditadura, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). No governo de Fernando Henrique Cardoso, este foi substituído pelo Programa Alfabetização Solidária (Alfasol). No início da década de 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, surge o Programa Brasil Alfabetizado. Além dessas medidas da esfera federal, também havia programas congêneres de instâncias estaduais e municipais (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Devido ao surgimento de todos esses programas que atravessaram diversos governos brasileiros, é possível perceber que a taxa de analfabetismo no país foi atenuada, porém ainda não fora o necessário para conquistar de forma significativa o público da EJA. Esses sujeitos ainda não tinham seus direitos à educação garantidos e eram reconhecidos somente como índices de um problema social, fato que explica o atraso no alcance desse público. As desigualdades regionais, de gênero, de raça e classe explicam e agravam esse descompasso (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). Em termos regionais, as maiores taxas de analfabetismo estão na região rural, majoritariamente no Nordeste. Em termos raciais, as maiores taxas estão entre a população preta. Quanto à classe social, a população mais pobre é a mais afetada. Quanto ao gênero, as mulheres superam os homens nas altas taxas (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Levando em conta as leis que abrangem a EJA, temos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, o Parecer

CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação. A seguir, apresenta-se o quadro com apontamentos sobre os principais aspectos dessas leis segundo o documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020):

Quadro 1 - Leis Vigentes para a EJA

<b>Leis Vigentes para a EJA segundo “Princípios da Educação de Jovens e Adultos”</b>	
<u>Constituição Federal de 1988</u>	<p>- Em artigo 208 assegura a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos</p> <p>“I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria como dever do Estado”</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Alteração do Artigo 208: este artigo consistia em assegurar educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso a idade própria.</li></ul> <p>Com a mudança fica então os incisos I e VII:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria</li><li>· VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</li></ul>
<u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)</u>	<p>- Trata educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta e todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.</li><li>· Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.</li></ul>

<p><u>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000)</u></p>	<p>- Devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelece que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio...”</li> </ul>
<p><u>Resolução CNE/CEB nº 01/2000</u></p>	<p>- Artigo 6º, Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.</p>
<p><u>Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001)</u></p>	<p>- A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.</p>

Fonte: Quadro montado pelas autoras com base nas informações do documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020)

É importante ressaltar com qual finalidade e por quais órgãos a Educação de Jovens e Adultos é financiada. Nesse sentido, podemos observar uma síntese de informações no quadro a seguir, também com base no documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020):

Quadro 2 - Financiamento para a EJA

<p><b>Financiamentos direcionados para a EJA</b></p>	
<p><u>FUNDEB – Lei nº 11.494/2007 -</u></p>	<p>- Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.</p>



<p><u>PNAE –</u> <u>Lei nº 11.947/2009 -</u></p>	<p>- O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.</p>
<p><u>PNATE – Lei Federal nº</u> <u>10.880/2004</u></p>	<p>- Baseado na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural.</p>

Fonte: Quadro montado pelas autoras com base nas informações do documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020)

Ainda que não tenha sido um percurso fácil até os dias atuais, é notório como a realidade da sala de aula da EJA ainda deve percorrer um grande caminho até o nível de uma educação universalizada, de qualidade e inclusiva. Na disciplina de Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos, trocando experiências com outros estagiários, foi possível observar outras realidades, tais como: instituições com merendas contadas, professores que não cumpriam toda a carga horária da EJA (deixando o estagiário com o controle da turma) e docentes com dificuldade de encontrar espaço nesse segmento, pois as vagas não são amplamente divulgadas (CADERNO DE CAMPO, 2019). Justifica-se a necessidade de detalhar as resoluções legislativas que temos sobre a EJA para fundamentar a percepção dos sujeitos que atuam nessa modalidade, incluindo os estagiários que participam dessa rotina durante determinados períodos. Destacam-se, ainda, a falta de recursos no atendimento do público alcançado pela EJA, apesar dos avanços já citados.

## 2 Pensamento decolonial com base em uma prática criativa

Partindo da experiência em sala de aula, sendo essa de ordem pedagógica e cultural, o termo decolonial nos remete ao que Walsh (2009) discorre sobre o pensamento decolonial. Para a autora, é preciso possibilitar a visualização da lógica racista e colonial que estruturas (como a escola) ainda seguem nos dias atuais. O multiculturalismo neoliberal é um termo utilizado pela autora que une a interculturalidade e o neoliberalismo, sendo este traduzido

como o entendimento da “colonialidade” que ainda impera na sociedade atual. Como exemplo pode-se utilizar a ideia de “raça”, engendrada historicamente para ser um instrumento de controle social a fim de naturalizar as diferenças e defender a “orgânica” superioridade eurocêntrica, e em como a evolução mascarada do pensamento pode se configurar em novas formas de dominação e racialização (WALSH, 2009). O discurso neoliberal multiculturalista atual é abastecido de propostas progressistas, fazendo pensar que, “com o reconhecimento da diversidade e a promoção da sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido” (WALSH, 2009, p. 14). Entretanto, essa lógica de progresso visa apenas o controle dos confrontos étnicos para continuar mantendo a estratégia econômica de acumulação do capital com determinados grupos. Reconhecemos que essas ações funcionam como dispositivos de poder, fortalecendo as estruturas de matriz colonial. Quando o neoliberalismo se alia às questões da interculturalidade, esta perde seu caráter crítico, justamente o que nos moveria para uma “pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (WALSH, 2009, p. 14).

É compreendido que romper com a lógica colonial é necessário, considerando os diversos apagamentos que o eurocentrismo provocou. Torna-se importante construir espaços nos quais esses outros modos de saber, de ser e de viver sejam reconhecidos (WALSH, 2009). Lucini e Santana (2019) tratam, em seu artigo, a nomeação de um ensino menos colonizado, articulando uma experiência prática baseada nos temas geradores de Paulo Freire. Essa vivência ocorreu em uma dinâmica que aconteceu “por meio da construção, reflexão e reconstrução contínua do ato educativo” (LUCINI; SANTANA, 2019, p. 11).

Para que se consiga combater e questionar o que está imposto por tantos anos, é necessário compreender que precisamos ser criativos. Todos nós temos um potencial criativo, pois desde o início da vida “a criança adquire a experiência brincando” e “as experiências, tanto externas como internas, podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia” (WINNICOTT, 1982, p. 162). Nesse contexto, é importante salientar que nossas vivências como crianças contribuem para nossa formação como adultos. Portanto,

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras

crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo extremamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1982, p. 162).

Seguindo essa perspectiva, defendemos que o brincar é o lugar no qual manifestamos nossa criatividade. Quando crianças, relacionamo-nos por meio dele. Quando adultos, entretanto, somos cercados pelo senso comum de que a brincadeira é algo restrito às crianças. Na função de docentes em sala de aula (da EJA ou qualquer segmento), deparamo-nos com diversas heranças da lógica colonial que nos permeiam até hoje. Portanto, pensamos que será preciso estudar saídas alternativas e criativas para ressignificar e defender o exercício do pensamento decolonial.

Colaborando com essas ideias, é importante ressaltar o ponto de vista democrático de Paulo Freire (1998). Para o autor, a prática docente democrática deve reforçar a capacidade crítica do educando e a sua curiosidade (FREIRE, 1998, p. 28). Assim, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1998, p. 29). A partir desses pensamentos, inferimos ser possível o rompimento com a lógica colonial que defende uma posição hierárquica dentro de sala de aula. Salientamos um necessário estreitamento de troca de saberes, reconhecendo professor e aluno como parte do todo, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1998, p. 25). Em suma, ensinar é aprender, assim como aprender é ensinar.

Levando em conta a presença desta curiosidade indagadora do educando, Freire nos diz como esta é necessária para a criatividade, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1998, p. 35). Assim, percebemos como a curiosidade humana vem mudando a forma de compreender o mundo através do tempo, tanto historicamente quanto socialmente. Como educadoras, almejamos o rompimento com os ideais coloniais e a aproximação com o pensamento criativo.

### 3 Vivências na instituição escolar: da prática à regência

O local escolhido para realizar o Estágio Supervisionado foi uma escola municipal localizada no bairro da Pechincha, Zona Oeste do Rio de Janeiro. A escola existe há 65 anos e possui os 3 turnos, sendo eles os turnos da manhã e da tarde (primeiro segmento – 1º ao 5º ano e segundo segmento – 6º ao 9º ano) e o turno da noite (EJA).

Para a EJA, são oferecidas 10 turmas, sendo 2 turmas de PEJA I (Bloco I e II) e 8 turmas de PEJA II. Durante a semana há a presença de 10 professores, mas especificamente nas sextas-feiras ocorrem atividades extras de inglês, espanhol, educação física, artes e música. Essa escola municipal é uma instituição localizada numa área reconhecida como deflagrada, o que significa que os turnos terminam trinta minutos mais cedo do que o habitual.

A turma em que a prática foi realizada possui 34 estudantes e uma professora regente com formação em Licenciatura em História, além da formação continuada oferecida aos docentes da EJA. Quanto aos estudantes, o número é majoritariamente feminino, pois a turma tem o dobro de mulheres com relação à quantidade de homens. Os estudantes são em sua maioria idosos, incluindo aposentados. Por fim, há 4 alunos incluídos.

No primeiro dia de prática, a professora regente nos apresentou um caderno em que ela produzia diversos planos de aula de acordo com os objetivos, conteúdos e habilidades previstas para alunos do PEJA I/Bloco II. As estratégias para o ensino, segundo ela, foram pensadas de acordo com a realidade da turma. Observamos, de início, a professora regente entregar aos alunos folhas A4 reprografadas com textos de diferentes gêneros ou contas matemáticas. A primeira folha era uma fábula intitulada *Bombaboa: a bomba que tinha coração*. O exercício proposto era uma reflexão sobre qual seria a moral da história. Em aula, a professora pergunta “o que não é real na história?”. Uma aluna responde: “não existe bomba boa, o mal já faz ela assim”. Outra aluna complementa com a seguinte fala: “quem vê cara, coração não sente” (CADERNO DE CAMPO, AGOSTO, 2019).

Após o contato inicial, começamos a ser notadas pelos alunos como alguém que também os ensinaria, oportunidade que foi abraçada por nós com dedicação. Ao longo dos meses estivemos com eles em avaliações, que ocorriam na forma de trabalhos e também de provas “tradicionais” incluindo cadeiras afastadas e o uso do silêncio. A necessidade das provas era uma exigência que estava além do que preferia a professora regente. Esta tinha predileção por métodos de avaliação diferentes, pois já havia observado que resultados melhores foram obtidos quando os alunos foram avaliados fora da atmosfera de prova

tradicional. Atitudes como essa nos remetem ao pensamento de Lucini e Santana (2019) sobre a alfabetização estar além de domínios técnicos para leitura, concentrando-se na compreensão de como esse processo altera a vida dos alunos. A professora regente se mostrou uma docente preocupada com todos os conhecimentos que os alunos poderiam aprender, indo além da aprendizagem da escrita de um código.

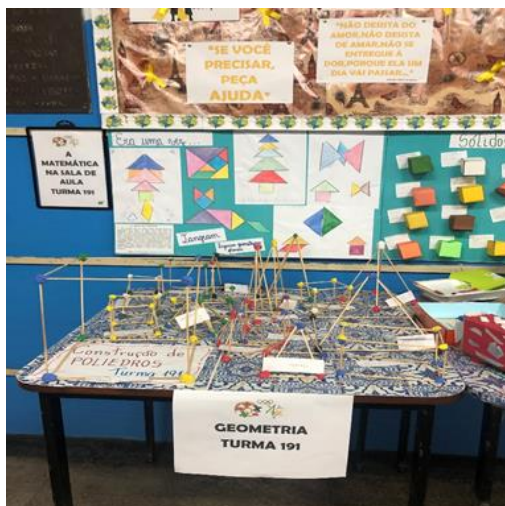
Ademais, auxiliamos os alunos na produção de trabalhos para um evento anual chamado EXPOPEJA. Essa escola seria a sede de todas as produções das turmas de EJA da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Nas imagens abaixo, podemos observar os trabalhos produzidos por esses alunos.

Figura 1: Sólidos geométricos EXPOPEJA



Fonte: Acervo pessoal, Julia Pereira Motta (2019)

Figura 2: Mesa sobre geometria para EXPOPEJA



Fonte: Acervo pessoal, Julia Pereira Motta (2019)



Além da produção de cartazes e maquetes, a escola preparou um vídeo no qual alguns alunos voluntários falavam sobre suas trajetórias até chegarem a EJA. Essa atividade poderia ser descrita como um marco em toda a vivência de estágio, pois participamos ativamente da gravação dos vídeos da nossa turma. Ressaltamos que essa vivência se alinha com o que compreendemos sobre ensino decolonizado, isto é, o ensino que não reproduz discriminação social (LUCINI; SANTANA, 2019) e que faz “questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25). Por consequência, conhecemos a história de vida dessas pessoas, reiterando o papel transformador da EJA na vida desses alunos.

Durante nossas interações com a professora regente, percebemos que as folhas A4 pareciam, à primeira vista, atividades simples e pouco lúdicas/criativas. Entretanto, observamos que essas folhas eram a única forma encontrada de levar um conteúdo diferenciado e atrativo para a sala de aula (CADERNO DE CAMPO, 2019). Essas folhas possuíam caráter infantil, sendo algo altamente desencorajado para a EJA. Além disso, os livros e materiais didáticos oferecidos para os alunos eram precários, sendo guardados em um armário insalubre e, ainda, insuficientes para a quantidade de alunos e de caráter não inclusivo (CADERNO DE CAMPO, SETEMBRO, 2019). Vale ressaltar que os profissionais que trabalham e zelam pelo espaço físico da instituição nem sempre lecionam naquela escola nos demais turnos. Um exemplo é a professora regente que acompanhamos, pois esta só chega à escola no turno da noite, ficando assim dependente do cuidado que outros profissionais dispensam ao material da EJA utilizado em sala de aula.

Sendo assim, algumas situações, apesar de não convergirem, se completam de alguma maneira, pois a falta de materiais para a EJA e o interesse das autoras em contribuir culminou na ação de auxiliar a professora regente na complementação do ensino daqueles alunos. Posteriormente chegamos a um denominador comum: o livro intitulado “O Sonho de Maria”.



Figura 3: O livro



Fonte: Acervo pessoal digitalizado, Carolina da Paz Sousa Alves (2019)

A respeito do livro produzido, o enredo foi pensado como se uma personagem chamada Maria contasse ao leitor o seu sonho. Este se tratava de frequentar uma escola para aprender a ler e escrever, para que assim pudesse estudar culinária e produzir suas próprias receitas. Este livro propiciou identificação da turma com essa história, suscitando desdobramentos para as aulas seguintes.

Foi realizada a leitura da história e todos os alunos ganharam uma cópia do texto digitado. Eles também acompanharam o trabalho manual da produção do livro, servindo como inspiração aos próprios alunos. Após a leitura da história, foram pensadas algumas atividades juntamente com a professora regente como, por exemplo, a elaboração de redações. Foram distribuídas folhas A4 com 18 linhas. Na primeira linha, foi deixada uma lacuna para o nome de cada um, com a frase “*Sonho de \_\_\_\_\_*”.

Por meio do uso deste recurso didático que envolve literatura, dispomos do que Corti e Vóvio (2007) apontam sobre as propostas que precisam ser desenvolvidas em uma turma de alfabetização para integrar variadas aprendizagens. Uma delas remete à importância da leitura compreensiva e da interpretação, de forma que o indivíduo consiga relacionar aquilo que lê com a sua vida e a bagagem de conhecimentos que já carrega. Nessa

perspectiva, quando os estudantes da EJA se deparam com uma leitura que abrange suas histórias de vida, possibilitamos que tivessem propriedade para escrever textos sobre si. Logo, suscitaram-se dois diálogos: i) entre os alunos e a narrativa; ii) entre a classe. Isso propiciou a troca de informações sobre as diferentes histórias de vida (CADERNO DE CAMPO, SETEMBRO, 2019). Essa interação tornou-se importante para o desdobramento das demais atividades que envolveram a turma no decorrer do estágio e da regência, além de aprimorar a relação com os alunos.

O maior obstáculo dessa turma se encontrava em torno dos tipos textuais, dos gêneros e das interpretações, enquanto as operações matemáticas eram resolvidas com certa autonomia (CADERNO DE CAMPO, OUTUBRO, 2019). Com essa observação, após essa experiência com o livro, pensamos a regência em torno dos conteúdos programáticos menos dominados pelos estudantes. Foi elaborado um plano de aula para esses estudantes envolvendo Tipologia Textual e suas representações. Dessa maneira, como objetivo geral pretendemos “potencializar o entendimento dos tipos de texto, de forma que os alunos consigam fazer suas próprias produções textuais, análises e comunicação” (CADERNO DE CAMPO, OUTUBRO, 2019).

Conforme o desdobramento da aula, esta atividade consistia em apresentar textos do cotidiano e a nomenclatura tipológica na qual esses estão inseridos, refinando seus olhares acerca das diferentes estruturas de textos que contornam suas rotinas. Assim, os tipos de textos e suas representações procuraram envolver tudo aquilo já trabalhado em sala de aula, apenas acrescentando alguns exemplos como: narrativo (fábula, conto e lenda); descritivo (biografia e lista de compras); expositivo (bilhete e reportagem); Instrucional (receita e manual de instruções) e dissertativo (argumentação e resenha de filmes).

Por conseguinte, apresentamos o conteúdo sobre as estruturas textuais e seguimos interagindo com a turma conforme eles colaboravam oralmente, usando exemplos que percebiam no dia a dia. No quadro branco, foram anotadas suas ideias e compartilhamos os exemplos físicos que levamos para a aula, incluindo crônicas retiradas de revistas, listas de compras feitas por nós e reportagens de jornais. O intuito foi propiciar que os alunos tivessem os exemplos em mãos, ampliando suas camadas de significados sobre as estruturas. Finalizada esta etapa, a atividade desta regência consistia em que os estudantes, em duplas ou trios, elaborassem algum desses tipos de texto conforme as amostras que apresentamos. Por fim, essas atividades foram anexadas em um cartaz para mural que foi produzido pelas

estagiárias, com o propósito de expor suas produções e para eventuais consultas, além de servir como material didático.

Sendo assim, a atividade propiciou, para os alunos, a ampliação de seus olhares e de sua autonomia, além do direito de falar e de ser ouvido. Seguimos a premissa de que o respeito à liberdade dos educandos é o principal sentido de uma prática educativa (FREIRE, 1999). Observamos interação dialógica entre indivíduos a fim de cultivar diferentes saberes. As estagiárias, por sua vez, ampliaram seus olhares sobre a EJA, assim como os alunos puderam desenvolver sua comunicação e seu aprendizado. Dessa maneira, confirmamos que quem ensina aprende ao ensinar, concluindo que não há docência sem discência (FREIRE, 1998).

### **Considerações finais**

A experiência de estágio aqui analisada foi considerada frutífera, propiciando interpretações e pensamentos sobre como determinadas práticas pedagógicas podem promover autonomia ao ser educando. Essa vivência desafia a prática pedagógica pautada na simples transferência de conhecimento, conforme crítica feita por Freire (1998).

A partir dessas análises de conjuntura e de vivências neste espaço da EJA, assim como dos referenciais teóricos que apoiam o presente trabalho, podemos concluir que a elaboração do livro *O Sonho de Maria* remete aos estudos de Ribeiro (1999). Para a autora, as especificidades da EJA nos fazem perceber de que forma a perspectiva assistencialista e infantilizada deste segmento é um fator que prejudica a constituição deste campo. Dessa maneira, nós, como pedagogas em formação, tivemos o objetivo de romper com essas perspectivas, tendo foco na construção deste livro e na elaboração da regência. Assim, as abordagens criativas que levamos para a vivência do estágio se traduziram na configuração do livro e da regência realizada, pois conseguimos aguçar a curiosidade dos alunos (FREIRE, 1998) e ajudá-los a usar seu potencial criativo (WINNICOTT, 1982) nas produções das redações e do mural.

Ao detalhar as resoluções legislativas, podemos observar que há exigências, planejamentos e financiamento acerca da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, no contexto prático e cotidiano, educadores e educandos percebem e vivenciam certas carências de recursos que tornam esse espaço limitado e desvalorizado. A experiência de estágio foi

relevante para perceber o quanto as instituições escolares se diferenciam entre si no que diz respeito à EJA. Por um lado, encontramos professores dedicados a esse segmento. Por outro lado, interagindo com nossos pares, percebemos que o estágio da EJA nem sempre agrega práticas transformadoras. Inferimos que se faz necessária maior universalização da EJA, acompanhada de critérios de qualidade. Assim, conseguiremos propiciar um ensino tal qual é previsto nas legislações, atingindo mais escolas e, conseqüentemente, mais alunos.

Cumprindo com nossos objetivos, procuramos aproximar os leitores com a perspectiva da EJA quando discorremos, com detalhes, sobre a nossa vivência ao realizar o estágio obrigatório. Consideramos de extrema importância que mais trabalhos sobre experiências de estágio sejam veiculados, pois tratam-se de vivências que podem auxiliar futuros educadores, aproximando-os de uma realidade prática e preparando-os como professores agentes da práxis transformadora (a formação teórico-prática do futuro professor). Essa práxis necessita de uma sólida apreensão da Pedagogia, entendendo-a como a ciência que estuda a educação e suas contradições, auxilia os agentes da práxis com o exercício e o preparo da atividade docente a fim de estabelecer sentido e possibilidade para a desalienação do homem (PIMENTA, 2012). A dedicação com os estágios obrigatórios é algo que deve ser encorajada, cultivada e divulgada, pois assim possibilitamos que diferentes sujeitos conheçam a trajetória do estudante de Pedagogia, incluindo suas complexas atribuições e responsabilidades.

### Referências

ALVES, Carolina da Paz Sousa; MOTTA, Julia Pereira. *Diário de campo da EJA*. Rio de Janeiro: [s.l.], 2019. Diário de campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. *Princípios da Educação de Jovens e Adultos*. Confinte Brasil Mais 6.

Disponível em:

[http://confintebrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao\\_vigente\\_EJA.pdf](http://confintebrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf).

Acesso em: 21 out. 2020.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Claudia Lemos. Alfabetização de jovens: para além das letras. In: CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Claudia Lemos. *Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, p. 53-68. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 18, n. 67, p. 389-410, junho. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 21 out. 2020.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. *Revista brasileira de Alfabetização - ABALF*. Vitória: v. 1, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81/64>. Acesso em: 21 out. 2020.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

LUCINI, Marizete; SANTANA, Leyla Menezes de. Pedagogia Decolonial e Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma sociedade racializada. *Revista Roteiro*. Santa Catarina, v. 44, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15451/pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2a. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Revista Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 184-201. 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 out. 2020

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WINNICOTT, Donald Woods. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.