



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-
GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS III - CENTRO DE HUMANIDADES MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: LEITURA
DOS SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS EM O *AUTO DA COMPADECIDA***

**GUARABIRA
2020**

MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES

**A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: LEITURA
DOS SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS EM *O AUTO DA COMPADECIDA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins.

**GUARABIRA
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P813f Pontes, Meilene Carvalho Pereira.

A formação do sujeito-leitor na perspectiva discursiva
[manuscrito] : leitura dos sentidos étnico-raciais em O Auto da
Compadecid / Meilene Carvalho Pereira Pontes. - 2020.

141 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.

"Orientação : Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins ,
Departamento de Letras - CH."

1. Texto literário. 2. Leitura. 3. Análise do discurso. 4.
Sentidos étnico-raciais. I. Título

21. ed. CDD 372.4

MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: LEITURA
DOS SENTIDOS ÉTNICO-RACIAIS EM *O AUTO DA COMPADECIDA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

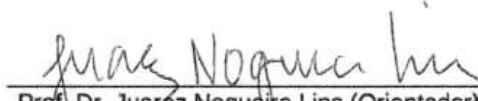
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

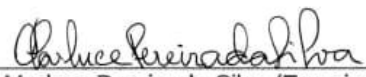
Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

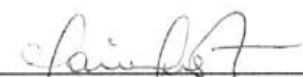
Orientador: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins.

Aprovada em: 20/02/2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS -UEPB)


Prof. (a) Dr. (a) Marluce Pereira da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS – UFPB)


Prof. (a) Dr. (a) Matia Suely da Costa (Examinadora Interna)
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS -UEPB)

Aos que me fortalecem, com amor, para os desafios diários:
meu esposo, Thiago; meus filhos, João Felipe e João Miguel;
meus irmãos, Joale e Joalene; minha mãe, Marlene, e ao meu
pai, João (in memoriam), dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Ao meu esposo, Thiago, por apoiar-me no alcance dos meus objetivos, pela compreensão nos momentos dedicados a este trabalho. Aos nossos filhos, João Felipe e João Miguel, presentes em nossas vidas, frutos do nosso amor.

À minha mãe, meu grande exemplo de ser humano. Cresci orgulhosa em ser conhecida como a “filha da professora Marlene”, por sua dedicação à docência e sua forma respeitosa de tratar seus alunos. Meu primeiro e grande exemplo de educadora.

Aos meus irmãos, Joale e Joalene, meus amigos de todas as horas.

Aos que não estão mais no plano da vida, mas espiritualmente me acompanham: meu pai, que me conscientizou sobre o poder da educação; minha tia Mariquinha, que cuidou de mim como uma mãe, e tantos outros que marcaram minha trajetória, aos quais eu sou imensamente grata.

Ao meu orientador, professor Dr. Juarez Nogueira Lins, pela dedicação e paciência na orientação, confiança na minha pesquisa e amizade construída.

Aos avaliadores (as) da minha dissertação, pelas contribuições valiosas.

Aos que fazem o PROFLETRAS – UEPB, Guarabira, desde seus professores, pelos conhecimentos compartilhados, ao secretário Cleycikleber, por sua atenção e disponibilidade.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo e reflexões. Em especial, aos amigos Eduardo, Gildiane e Nadja Carolina, responsáveis por deixar mais leve a jornada que cumprimos.

À gestora Zenilda Fernandes e todos que fazem parte da Escola Municipal José Tomaz de Aquino, pela colaboração nesta pesquisa.

Aos alunos do 9º ano D dessa escola, do ano letivo de 2019, pela dedicação e comprometimento nas atividades realizadas nesse projeto.

A todos que direta ou indiretamente me motivaram e me auxiliaram para a realização deste mestrado.

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

Paulo Freire

RESUMO

O ato de ler é um importante instrumento escolar por contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus papéis sociais. Para isso, é preciso que os alunos consigam compreender e refletir sobre os sentidos, explícitos ou não, encontrados na materialidade linguística. Porém, na realidade escolar muitos alunos, ao final do ensino fundamental, apresentam lacunas consideráveis no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos. Dificuldades perceptíveis quando, por exemplo, nos discursos das mais diferentes esferas sociais (literário, pedagógico, midiático e outros) os efeitos de sentido de preconceito, discriminação, exclusão, presentes em tais discursividades, são pouco percebidos pelos alunos (as). Muitos desses *leitores* limitam-se ao campo textual, sem refletirem sobre a articulação entre os dizeres (a linguagem), o sujeito e o contexto sócio-histórico-ideológico. Assim, a partir dessas dificuldades, observadas em alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Cuitegi/Paraíba, surgiu e justificou-se essa pesquisa-ação. Ela objetiva analisar os sentidos étnico-raciais presentes nos dizeres das personagens da obra *Auto da Compadecida*, com vista na ampliação do letramento literário dos sujeitos-leitores. Esse estudo tem como metodologia a pesquisa qualitativa, bibliográfica, descritiva e a pesquisa-ação. E se deu a partir da aplicação de uma proposta de intervenção baseada na sequência expandida de Cosson (2016), que viabiliza a proposta de realizar a leitura literária a partir dos pressupostos e especificidades da análise do discurso, fazendo o aluno entender as possibilidades de sentidos, os diálogos e o contexto em que um texto se inscreve. Como referencial teórico, a pesquisa fundamenta-se em Bakhtin (1997), Maingueneau (2012), Orlandi (2005), Fernandes (2009), Schwarcz (2012), Cândido (1970), entre outros. Os resultados da pesquisa indicaram que a abordagem da leitura, pela perspectiva discursiva, contribuiu para que os alunos estabelecessem um melhor diálogo com o texto: a compreensão de efeitos de sentidos de preconceito, discriminação e exclusão, tornando assim, suas leituras mais significativas e reflexivas. E desse modo, aos encontrar outros sentidos, na opacidade dos discursos, eles puderam ir além da superficialidade do texto/discurso e ressignificar os sentidos já construídos e cristalizados.

Palavras-chave: Texto literário. Leitura. Análise do discurso. Sentidos étnico-raciais.

ABSTRACT

The act of reading is an important school tool as it contributes to the formation of conscious and critical subjects before the society and its relations. For that, it is necessary that students are able to understand and reflect on the meanings, explicit or not, found in linguistic materiality. However, in the school reality we notice that many students, at the end of elementary school, presenting considerable gaps in terms of reading and understanding texts. Perceptible difficulties when, for example, in the discourses of the most different social spheres (literary, pedagogical, media and others) the effects of prejudice, discrimination, exclusion, present in such discursivities, are little perceived by students. Many of these readers are limited to the textual field, without reflecting on the articulation between the sayings (language), the subject and the socio-historical-ideological context. Thus, from these difficulties, observed in students from a 9th grade class of elementary school, from a public school in the Municipal Education Network of Cuitegi / Paraíba, this action research emerged and was justified. It aims to analyze the ethnic-racial senses present in the words of the characters in the work *Auto da Compadecida*, with a view to expanding the literary literacy of subject-readers. This study has as methodology the qualitative, bibliographic, descriptive and action research. And it was based on the application of an intervention proposal based on the expanded sequence of Cosson (2016), which enables the proposal to carry out literary reading from the assumptions and specificities of discourse analysis, making the student understand the possibilities of meanings, dialogues and the context in which a text is inserted. As a theoretical framework, the research is based on Bakhtin (1997), Maingueneau (2012), Orlandi (2005), Fernandes (2009), Schwarcz (2012), Cândido (1970), among others. The results of the research indicated that the approach to reading, from a discursive perspective, contributed to students establishing a better dialogue with the text: understanding the effects of prejudice, discrimination and exclusion, thus making their readings more meaningful and reflective. And so, when they found other meanings, in the opacity of the speeches, they were able to go beyond the superficiality of the text / discourse and resignify the meanings already constructed and crystallized.

Key-words: Speech analysis. Literary text. Reading. Ethnic-racial senses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Leitura do poema <i>Deus negro</i>	68
Figura 2 – Exibição de cena do filme <i>O Auto da Compadecida</i>	69
Figura 3 – Apresentação de imagens sacras cristãs	75
Figura 4 – Entrevista 1	82
Figura 5 – Entrevista 2	83
Figura 6 – Entrevista 3	84
Figura 7 – Entrevista 4	85
Figura 8 – Resenha do aluno E	88
Figura 9 – Resenha do aluno G	89
Figura 10 – Resenha do aluno I	89
Figura 11 – Resenha do aluno N	90
Figura 12 – Início do tribunal celeste	98
Figura 13 – João Grilo se despedindo da Compadecida	101
Figura 14 – Apresentação da peça <i>O julgamento final</i> em praça pública	102
Figura 15 – Trecho do cordel <i>Um pouco do Auto da Compadecida</i>	107
Figura 16 – Trecho do final do cordel <i>Um pouco do Auto da Compadecida</i>	107
Figura 17 – Trecho do cordel <i>O juízo final</i>	108
Figura 18 – Trecho do cordel <i>O juízo final</i>	109
Figura 19 – Trecho do cordel <i>A história de João Grilo</i>	110
Figura 20 – Trecho do cordel <i>O danado de João Grilo</i>	110
Figura 21 – Trecho do cordel <i>João Grilo na cidade grande</i>	112
Figura 22 – Trecho do cordel <i>Como se sentem as pessoas que sofrem com o preconceito</i>	113
Figura 23 – Trecho do cordel <i>Diga não ao preconceito</i>	114
Figura 24 – Cordel <i>O nosso julgamento de João Grilo</i>	115
Figura 25 – Livro <i>Auto da Compadecida em versos de cordel</i>	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de aprovação e média da proficiência no Saeb em 2017	58
Tabela 2 – Pergunta “Você gosta de ler?”	63
Tabela 3 – Pergunta “Quando você lê um texto, você compreende que os textos possuem um único sentido ou há casos em que o texto pode gerar mais de um sentido?”	65
Tabela 4 – Pergunta “O que você entende por preconceito social? E por preconceito étnico?”	66
Tabela 5 – Pergunta “Que situação do dia a dia você identifica nessa letra de canção?”	72
Tabela 6 – Pergunta “Diante do discurso proferido por Jesus Cristo para justificar a sua aparição como um homem negro, percebe-se que”	78
Tabela 7 – Pergunta “As características físicas das figuras religiosas representadas nas imagens sacras (Jesus Cristo, Nossa Senhora, por exemplo), em geral, são próximas do grupo”	79

LISTA DE ABREVIATURAS

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 APORTES TEÓRICOS	19
2.1 Considerações sobre análise do discurso	19
2.2 Análise do discurso, discurso literário e letramento literário	25
2.3 <i>Auto da Compadecida</i> : heterogeneidade discursiva	30
2.3.1 Contextualizando a obra, o autor e o momento histórico-literário	30
2.3.2 As personagens no texto literário	41
2.3.3 A cena do julgamento final	45
3 APORTES METODOLÓGICOS	55
3.1 Tipo de pesquisa	55
3.2 Situando o espaço da pesquisa	56
3.3 Sujeitos e instrumentos da pesquisa	57
3.4 Procedimentos da pesquisa	59
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	62
4.1 Atividade diagnóstica	62
4.2 Aplicação da sequência expandida	67
4.2.1 Motivação	67
4.2.2 Introdução	69
4.2.3 Leitura	70
4.2.3.1 Primeiro intervalo de leitura	70
4.2.3.2 Segundo intervalo de leitura	75
4.2.4 Primeira interpretação	81
4.2.5 Contextualização	85
4.2.5.1 Contextualização histórica	86
4.2.5.2 Contextualização temática	87
4.2.5.3 Contextualização presentificadora	87
4.2.6 Segunda interpretação	91
4.2.7 Expansão	103
4.3 Produção do produto final	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
ANEXOS	125

ANEXO A – Poema Deus negro.....	125
ANEXO B – Letra de canção: Súplica cearense	127
ANEXO C – Trecho da cena do julgamento final do Auto da Compadecida	128
ANEXO D – Declaração de concordância com projeto de pesquisa	129
ANEXO E – Termo de compromisso do pesquisador responsável	130
ANEXO F – Termo de autorização institucional	131
ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido	132
ANEXO H – Termo de assentimento.....	134
ANEXO I – Termo de autorização para uso de imagens.....	137
ANEXO J – Parecer de aprovação pelo CEP: Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UEPB.....	138

1 INTRODUÇÃO

Ler é uma das competências essenciais para a aprendizagem do ser humano. Para alunos do ensino fundamental, é um poderoso instrumento por possibilitar a aquisição de conhecimentos diversos, a formação de leitores autônomos e de sujeitos conscientes e críticos. Cabe à escola a formação de leitores proficientes que, por viverem em uma sociedade letrada, precisam usar da competência leitora para compreender além de linhas escritas a própria conjuntura social, por ser a língua determinada e também reprodutora da realidade de uma sociedade construída com um “tipo de correlação de forças [...] cujos efeitos não são necessariamente considerados como válidos ou justos para todos os segmentos sociais” (VOESE, 2004, p. 137).

Para a concretização desses pressupostos, os alunos devem entender que os sentidos de um texto, literário ou não, são gerados a partir do momento em que várias contextualizações são estabelecidas. Esses sentidos, nem sempre, estarão explícitos na materialidade linguística; muitos se encontram nas entrelinhas da enunciação; por isso, diz Maingueneau que “a leitura exige a construção de implícitos” (2012, p. 84).

Para a apreensão dos possíveis sentidos de um dado texto, é imprescindível que o aluno perceba que pela heterogeneidade textual vários diálogos são empreendidos entre textos e vozes antecessores, constituindo uma relação intertextual e interdiscursiva com vozes sendo reiteradas, negadas, transformadas, ou, ainda, silenciadas nesses outros contextos discursivos. É nesse entendimento em que os sujeitos percebem como todo dizer é ideologicamente marcado e que, é na língua, como diz Orlandi (2005) que a ideologia se materializa.

Entretanto, a leitura empreendida em muitas salas de aula ainda é muito superficial, por contemplá-la na busca de sentidos geralmente simples e explícitos no texto. Outros contemplam o texto em sala de aula – não raramente, fragmentos de textos – para exercitar, apenas, a compreensão de regras gramaticais. Essas abordagens geralmente acontecem por uma opção metodológica mais tradicional do ensino e podem contribuir para a geração de uma realidade cada vez mais comum nos anos finais do ensino fundamental: alunos com expressivas dificuldades em leitura e na apreensão de sentidos de um texto. São alunos que não conseguem ler

de forma prazerosa e significativa, que só conseguem interpretar o que se encontra explícito na materialidade linguística.

Diante disso, algumas hipóteses podem ser levadas. Alunos pouco dialogam com o texto, aceitam passivamente a leitura feita pelo professor, sem refletirem criticamente o que se está lendo, sem compreenderem os sentidos implícitos presentes no texto/discurso. Na apreensão dos sentidos, as questões sociais e étnico-raciais contidas em um texto, especialmente o literário, são mais percebidos pelos alunos quando estão expostas na materialidade linguística – a exemplo do racismo. Com uma leitura que não envolve reflexão e criticidade, esses sentidos, quando perceptíveis, são limitados apenas ao campo textual como se no cotidiano os alunos não presenciassem – praticando ou recebendo – atitudes de racismo no entorno social.

Na busca por práticas diferenciadas para a formação de alunos leitores proficientes, a análise do discurso pode se constituir numa importante ferramenta metodológica. A leitura pela perspectiva discursiva possibilita aos sujeitos o desvelamento de questões não explícitas na materialidade linguística, por considerar na construção do contexto de criação textual os aspectos sócio-histórico e ideológico. Por esse viés teórico e metodológico, é possível a leitura e a apreensão de significados do texto além da abordagem tradicional, especialmente no campo literário, pois, como diz Maingueneau, “basta a um texto ser literário para tornar-se portador de um ‘outro sentido’, que não pode ser literal nem trivial” (2012, p. 74).

O trabalho com textos pela perspectiva discursiva ganha um valor especial quando se trata do literário, por ele revelar identidades, incentivar o sujeito a desejar e a expressar o mundo por si mesmo, como diz Cosson (2016):

“[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada, e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (2016, p. 16).

Destarte, é possível apreender que pela análise do discurso literário, em práticas educativas bem direcionadas, o professor pode ter uma importante ferramenta. Maingueneau diz que “a análise do discurso não se concebe como uma leitura entre outras, esforçando-se em vez disso por definir o quadro em cujo âmbito se distribui as múltiplas ‘leituras’ que a obra autoriza” (2012, p. 38). Com essa

estratégia, busca-se promover nos alunos leituras que lhes sejam significativas, colaborando para a formação de sujeitos-leitores conscientes e críticos.

Assim, concebeu-se essa pesquisa que se justifica pela necessidade de se desenvolver, a partir do texto literário, a leitura significativa, de busca de sentidos e crítica, fomentando atividades, por meio de uma proposta de intervenção, que busquem diminuir as possíveis lacunas de aprendizagem existentes na capacidade leitora dos alunos e na apreensão dos sentidos gerados em um texto. Algumas questões direcionam nosso trabalho: os alunos percebem o sentido de racismo, preconceito e exclusão presentes em falas das personagens da obra literária? De que forma eles percebem? Assim, tendo como objeto de pesquisa a leitura dos efeitos de sentidos étnico-raciais, nosso objetivo será analisar os sentidos étnico-raciais presentes nos dizeres das personagens da obra *o Auto da Compadecida*, com vista na ampliação do letramento literário dos sujeitos-leitores.

Como objetivos específicos: apresentar e discutir os elementos teóricos da pesquisa; descrever a metodologia utilizada; apresentar a proposta de intervenção, as atividades; aplicar as atividades (a proposta de intervenção) baseada na sequência expandida de Cosson, de modo a possibilitar ao aluno o desvelamento de questões não explícitas na materialidade linguística literária, a partir do viés teórico e metodológico da análise do discurso, além de ampliar seu letramento literário, levando-os a refletir sobre o pertencimento, ou não, desses discentes ao grupo estigmatizado na sociedade brasileira por questões étnico-raciais.

A metodologia desse trabalho é a *pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva*, bem como a *pesquisa-ação*, por propor a aplicação de uma intervenção a partir da situação-problema observada no espaço da pesquisa, uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública localizada no município de Cuitegi, Paraíba.

A intervenção contemplará como texto principal a obra *o Auto da Compadecida*, publicado em 1955, em forma de peça, por Ariano Suassuna. Trata-se de um texto enriquecedor por refletir bem a heterogeneidade discursiva na construção do texto literário, tendo em uma de suas cenas, o julgamento final (terceiro ato da peça), um espaço para a análise da interdiscursividade, a partir dos diálogos que são realizados pelos personagens, cada qual evidenciando as marcas das posições sociais e ideológicas que os constituem.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos sobre a análise do discurso expostos por Orlandi (2005), bem como na sua proposta de construção de um dispositivo de interpretação a partir dessa perspectiva; nas análises de Maingueneau (2012) sobre como se constitui o discurso literário e suas particularidades, bem como a perspectiva discursiva, que contribui para a interpretação e apreensão dos implícitos do texto literário; nas discussões sobre o letramento literário de Cosson (2016) e na estratégia do autor em trabalhar o texto literário por meio de sequência. E ainda, nos pressupostos discutidos; as noções de língua e discurso de Voese (2004); as considerações de Pêcheux (2012) e Foucault (2011) sobre análise do discurso, além de Cândido et al (1970), Brait (1985), Moraes (2006), Schwarcz (1998, 2012), entre outros.

O trabalho estrutura-se em quatro partes, enumeradas a partir desta introdução. O capítulo 2, *Aportes teóricos*, encontra-se subdividido em três partes, nas quais se elencam considerações sobre a análise do discurso, bem como, a partir desse viés teórico, análises sobre a aproximação entre a análise do discurso literário e o letramento literário. Ao final desse capítulo, é discutida sobre a heterogeneidade discursiva presente na obra *o Auto da Compadecida*, com uma análise de sua contextualização, passando por considerações sobre como os personagens no texto literário contribuem para a construção da interdiscursividade no texto.

No capítulo 3, *Aportes metodológicos*, são apresentados o tipo de pesquisa, bem como seu espaço, sujeitos, instrumentos e procedimentos realizados para a construção desse trabalho.

No capítulo 4, *Descrição e análise da proposta de intervenção*, são descritas e analisadas as etapas da pesquisa, desde a atividade diagnóstica, seguindo a aplicação da sequência expandida e as atividades de produção do produto final dessa intervenção, um livro de cordéis produzidos pelos alunos. Nesse capítulo, serão percebidas adequações que se tornaram necessárias em relação ao projeto que fora apresentado ao comitê de ética da UEPB. Essas adequações envolvem, no geral, algumas atividades aplicadas e buscaram favorecer a compreensão e, conseqüentemente, a aprendizagem do discente. Entre elas, destaca-se a escolha da denominação *étnico-racial*, presente desde o título desse trabalho, em

substituição ao termo *étnico*¹, ajuste que fora necessário quando fora aplicada a atividade diagnóstica.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas da pesquisa, além dos anexos.

¹ A substituição deu-se pela dificuldade que os alunos apresentaram, na atividade diagnóstica, em entender o significado do termo *étnico*, o qual sempre era remetido para a noção de *raça*. Sendo assim, com vista em atender aos objetivos desse projeto e viabilizar os estudos de forma compreensível aos alunos, decidiu-se utilizar a designação *étnico-racial*, conforme será descrito no capítulo 4.

2 APORTES TEÓRICOS

Com esse capítulo, buscando fomentar uma discussão sobre o viés teórico e metodológico da análise do discurso: inicialmente, considerações sobre análise do discurso para, a partir desses pressupostos, entender a aproximação desse viés teórico e metodológico com o discurso literário e o letramento literário. Após, serão apresentadas considerações sobre a heterogeneidade discursiva existente na obra literária *o Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

2.1 Considerações sobre análise do discurso

O uso da língua na literatura se realiza em texto e, para compreender o texto literário, é preciso analisar não só o que compõe suas relações internas (para entender, por exemplo, “o que este texto diz?” “Como ele diz?”) como as externas (compreender “por que este texto diz o que ele diz?”). Isso porque a língua, instrumento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, pelo olhar da análise do discurso, produz efeitos de sentidos na interação entre os interlocutores que nem sempre são unívocos nem explícitos, por ela receber marcas sócio-históricas e ideológicas colocadas no ato da interação de acordo com a posição dos sujeitos, fazendo emergir significações que não existe em si, mas que passam a ser concebidas quando atravessadas por essas marcas. É nesse complexo em que se realiza o discurso, definido por Orlandi (2005) como o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Nessa perspectiva, analisa-se a língua e sua materialidade linguística, o texto, sem limitá-la aos seus aspectos puramente estruturais, colocando-a como uma simples decifração de signos: passa-se a analisá-la a partir de sua natureza funcional e interativa.

Assim, a função da língua em análise do discurso não se resume à visão de ser, apenas, um instrumento para a comunicação humana. Sendo a língua um elemento tão importante para a vida dos indivíduos em sociedade, pois seria impossível pensar nas relações humanas sem a sua utilização, é algo simplista e reducionista defender que a função da língua se restringe à transmissão de informações, à representação do pensamento – vale destacar que, nos nossos dias,

essa perspectiva sobre a função da língua ainda é difundida nos meios sociais, inclusive nas escolas. É uma concepção reducionista em que, segundo Koch (2009), há a predominância de uma consciência individual no uso da linguagem; pressupõe que o sujeito da enunciação constrói uma representação mental que será compreendida, tal como foi mentalizada pelo interlocutor. O sujeito seria o único responsável pelo sentido e a língua um instrumento à disposição dos indivíduos. Acolher essa concepção quanto à função representativa para a língua é simplificar a noção de língua a um código, certamente um equívoco, pois se a língua “fosse algo como um código, os enunciados deveriam remeter sempre a um mesmo significado, mesmo alterando-se, por exemplo, os contextos em que foram produzidos” (VOESE, 2004, p. 30)

Língua é espaço de interação; nela se encontram intrínsecas as condições complexas das próprias relações sociais. Não se pode imaginar em relações sociais sem o uso da língua, uma inter-relação que transfere a complexidade de uma para a outra. Por isso que a análise do discurso procura compreender

a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2005, p. 1).

Nessa perspectiva, pensar em relações sociais é conscientizar que nem sempre elas acontecem motivadas pela transparência e sinceridade, por vezes são caracterizadas por situações que geram mal-entendido, constrangimento e até sofrimento. O sujeito faz e age, posicionando-se em uma determinada situação sócio-histórica, conforme seus interesses e intenções pessoais, que nem sempre se mostram explícitos, gerando sentidos que não nem sempre são óbvios, estáveis e completos.

Nesse enfoque pragmático sobre a língua se desenvolve o discurso, a língua em interação, um produto social de funcionamento enunciativo que não é neutro, na medida em que está engajado em uma série de escolhas e intencionalidades assumidas pelo sujeito da enunciação ao estabelecer relação com o enunciatário. O produto resultante das interações sociais da língua é o texto, definido por vários autores, a exemplo de Marcuschi, como o único material linguístico observável; segundo o autor, trata-se de um tecido estruturado linguisticamente, “uma entidade

significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (2008, p. 72). Analisar o discurso é, pois, analisar as condições de produção do texto, as quais são enriquecidas com elementos extralinguísticos, marcas inseridas pelo sujeito da enunciação que conduzem o leitor a entender a relação entre o texto e o contexto de produção. Por isso que, a partir dessa perspectiva, interpretar os possíveis sentidos de um texto é uma atividade que não se pode deter apenas aos aspectos próprios da linguagem, àqueles eminentemente gramaticais.

O discurso é uma enunciação inserida em um determinado contexto de produção, com suas intencionalidades e perpassado pelos aspectos sócio-históricos, elementos próprios das interações. O sujeito é um ser social e, conforme Koch (2009), ao enunciar, ele se encontra inserido no interior de uma determinada cultura, cujas regras sociais são obedecidas e perpetuadas; além disso, nesse espaço, o sujeito assume papéis sociais que lhes farão ocupar um lugar hierarquizante na sociedade e interage moldando seus comportamentos conforme os aspectos sócio-históricos em que eles se inserem. Sendo assim, estes se submetem às regras que têm origem em esferas sociais, incluindo ou excluindo, por exemplo, determinadas condutas, perpetuando ou reconstruindo tradições, costumes, crenças, etc.; eles também representam papéis sociais, passando a ocupar lugares sociais que serão valorizados (ou não) enquanto ao prestígio e ao poder, pois

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1970, p. 10)

Pelo discurso, torna-se mais claro perceber os valores sobre os quais se assentam o texto. Ele reproduz o conflito entre os segmentos sociais, sua hierarquização e a diferenciação quanto à valorização daquilo que se diz em cada posição social: o enunciante, “entre seus interesses e os instituídos nos diferentes grupos, forçosamente incluirá, na sua voz, aquelas que têm as mesmas motivações e silenciará as que se opõem” (VOESE, 2004, p. 29). Percebe-se no discurso um grau de importância maior ou menor que é dado para o que é proferido pelo sujeito

conforme seu lugar social, o que desperta nos indivíduos o desejo possível de usufruir o poder e o prestígio que emana da posição social, já que

na maioria das sociedades parece haver um sistema principal ou geral de estratificação e em muitas sociedades estratificadas existe a idealização dos estratos superiores e uma certa aspiração, por parte dos que ocupam posições inferiores, de ascender às mais elevadas. (GOFFMAN, 1985, p. 41)

Ademais, o sujeito é, também, produto histórico e o seu discurso sofre com os modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder, como afirma Orlandi (2005). Os enunciados vão sendo (re)inscritos historicamente: enuncia-se algo que já foi proferido em outros contextos, inferindo em sentidos cristalizados culturalmente.

Para Voese (2004), as regras sociais geram possibilidades que se modificam incessantemente e isso requer, para os enunciados, uma observação tanto da situação imediata da enunciação quanto do contexto mais amplo e histórico para a significação. Como exemplo, pode-se imaginar na criação de um texto, como uma charge, uma sátira a algum elemento do contexto presente na qual o autor utilize elementos bíblicos na sua criação. Para a formulação das possíveis interpretações e significações de tal charge, o leitor precisará relacionar desde elementos do contexto imediato de sua criação até os fatos bíblicos, situados em um contexto mais amplo.

Ou seja: pelo enunciado é possível entender os acontecimentos discursivos, aquilo que é produzido no possível contato de uma formulação imediata com a apropriação de outros enunciados já existentes. O acontecimento, descrito por Pêcheux como “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (2012, p. 17), possibilita um conjunto heterogêneo de relações de enunciados que sustentam e tornam possíveis as inferências de sentidos (re)significados culturalmente; se o enunciado, como comenta Voese, após o tempo corrido não estabelecer mais nenhuma ligação com o seu contexto histórico de produção, “haverá enormes dificuldades, até mesmo um impedimento total de ele se fazer acontecimento, porque o receptor não terá como inferir determinados sentidos sem uma recontextualização” (2004, p. 42).

Esse processo implica na construção da memória discursiva, ou interdiscurso, configurada pela possibilidade de diálogo de um discurso com outros

discursos anteriores. Orlandi explica que a memória, nessa perspectiva, tem suas características, caracterizada como

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (2005, p. 31).

Ao enunciarmos, elegemos aquilo que, dentro de uma contingência histórica específica, poderá (re)surgir sendo reiterado, negado, transformado ou, até mesmo, silenciado em um novo contexto discursivo, sendo todo enunciado “intrinsecamente suscetível de torna-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro” (PÊCHEUX, 2012, p. 53).

Ancorado na memória, a articulação entre discursos é movida por intencionalidades pessoais e sociais do sujeito – seus objetivos, seus interesses e suas necessidades diante de uma determinada situação. O dizer não é algo particular, pois, como diz Bakhtin,

nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (1997, p. 314).

O fato de considerar a existência de que os enunciados são construídos a partir de outros enunciados já-ditos é fundamental para se entender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. Assim, é ilusão o pensamento de que o sujeito é a origem de seu dizer. Pela memória, ele constrói o sentido a partir de diversas formulações (aparecimento, rejeição ou transformação de enunciados), já feitas anteriormente. É o interdiscurso que

sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando (ORLANDI, 2005, p. 54).

A construção do sentido no processo discursivo não existe por si só, por isso que para entender o texto/discurso não se pode restringir a sua estrutura interna, mas devem ser consideradas todas as conexões externas, as quais estão fundamentadas na ideologia.

Guimarães (2009, p. 104) explica a ideologia como um conjunto de representações que permitem ao sujeito reconhecer-se como tal e compreender o laço social que o une aos demais e à sociedade em geral. Trata-se de um sinal de significação possível de estar presente em qualquer tipo de mensagem.

Ao utilizar a linguagem, o sujeito, inconscientemente ou não, está mobilizado pela ideologia e esta, por sua vez, produz evidências, como diz Orlandi, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. É o discurso o espaço em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia. Como diz Pêcheux (2012), se não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia. A ideologia mobiliza o sujeito por implicar em uma diversidade de pensamentos e posições nas relações sociais, resultando em juízos de valores construídos pelos sujeitos a respeito do outro e daquilo que está em seu entorno.

A língua tem um fundamental papel na instauração da ideologia em uma sociedade: é por ela que o discurso se torna um ponto de articulação entre as formações ideológicas e os fenômenos linguísticos. Para Orlandi (2005), o sentido não existe por si: é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Destarte, os posicionamentos, atitudes e valores assumidos pelo sujeito quando interage, seja de forma consciente ou não, fundamentam-se em sua formação ideológica – ou seja, a partir de uma posição situada numa conjuntura sócio-histórica – ligada às formações discursivas.

Entende-se por formação discursiva o conjunto de estratégias em que o sujeito, a partir de uma formação ideológica, organiza o que se pode e se deve dizer em determinada situação na sociedade. Na construção do discurso, o sujeito concebe uma imagem do seu enunciatário e modela o seu discurso a partir de sua posição sócio-histórica e ideológica.

As palavras adquirem sentido nessas condições. É assim que os discursos significam em sua materialidade específica: a língua. Por mobilizar a apreensão de sentidos, a análise do discurso, para o âmbito educacional, possibilita gerar importantes contribuições, substancialmente, para o ensino de língua portuguesa e,

por extensão, para o estudo do texto literário que, em uma visão tradicional de ensino.

2.2 Análise do discurso, discurso literário e letramento literário

A partir do momento em que o trabalho com textos, especialmente o literário, passa a considerar os processos discursivos, deixa-se de restringir o ensino apenas ao que se encontra na materialidade linguística; passa-se a compreender as suas condições de produção (a participação dos aspectos históricos, sociais, ideológicos, entre outros) e a verificar o funcionamento da memória, remetendo “o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito” (ORLANDI, 2005, p. 45). Assim, fomenta-se a possibilidade do professor, em sala de aula, conceber procedimentos de compreensão na tentativa de desvelar o espaço enunciativo no qual os sujeitos estão envolvidos, possibilitando o alcance de possíveis sentidos a partir de uma exterioridade linguística e, por conseguinte, ao conteúdo da materialidade linguística, por este espaço constituir-se

de inscrições socioideológicas e históricas, atravessadas pela memória, constitutivas dos sujeitos e dos discursos. A leitura e interpretação de diferentes textos em Análise do Discurso possibilita desvelar questões de certa forma obscuras, isto é, não explícitas na materialidade linguística, cuja existência reside na exterioridade do linguístico, no social, espaço em que o dizer e o dito jogam com diferentes posições dos sujeitos inscritos sócio-histórico e ideologicamente (FERNANDES, 2009, p. 8).

Ao longo da história, a literatura propõe-se a estabelecer uma relação de conhecimento, reflexão e experiência entre o homem e o mundo pela ficção. Os efeitos de sentidos dessa relação se realizam na materialidade linguística literária pela língua e o seu discurso é determinado por um contexto histórico-social concreto. Por isso que é o texto literário um modo próprio de materialização do discurso, “uma das formas mais primordiais de ligação do sujeito com a sua própria subjetividade e com a incompletude do dizer, a impossibilidade de tudo dizer ou ainda, dos modos a dar sentido às coisas da vida e do mundo” (HENGE, 2015, p. 5-6).

Para se pensar em enunciação literária é preciso se desvincular da forma de abordagem tradicional que trata o texto literário como uma produção autônoma, a

qual não teria comunicação com o exterior, limitando-se apenas aos procedimentos adotados pelo autor na construção do texto. Como diz Maingueneau:

É renunciar ao fantasma da *obra em si*, em sua dupla acepção de obra autárquica e de obra fundamental da consciência criadora; é restituir as obras aos espaços que as tornam possíveis, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas (2012, p. 43, grifos do autor).

A análise dos sentidos do texto literário está além das linhas escritas, entendendo que, nesse contexto fictício de produção, há relevâncias sócio-históricas pela relação existente entre a língua e os aspectos extralinguísticos (sócio-histórico e ideológico) que marcam o fazer literário e os sujeitos.

O texto literário é concebido em um dado espaço discursivo, entretanto ele não se encerra nesse espaço de origem. Envolve sujeitos que são atravessados por ideologias e afetados por um inconsciente, a partir de suas formações discursivas. Por isso a necessidade de analisar, conforme Fernandes (2009), o que está fora da esfera individual do sujeito: os acontecimentos e entrelaçamento de discursos, exteriores e anteriores ao texto, que refletem materialidades que intervêm na sua construção, apreendendo-se, na materialidade linguística, os traços que formam uma memória sócio-histórica.

O sujeito, no discurso literário, não é dono do seu dizer; a partir de sua formação ideológica, ele aciona no interdiscurso outras vozes já existentes, fazendo surgir um conjunto ou recortes de discursos, ou ainda o silenciamento de outros, entrelaçados pelo viés ideológico durante a produção de significações do texto.

O texto literário constitui uma materialidade linguística atravessada pela história e ideologicamente determinada, voltada para sujeitos. Vale salientar o que diz Fernandes:

Ao referirmos a sujeito discursivo, colocamos em evidência a constituição sócio-histórica e ideológica dos sujeitos, seus posicionamentos atestados por suas inscrições discursivas, e procuramos mostrar seu funcionamento na produção literária. (2009, p. 12-13)

A relação entre os sujeitos e o texto literário gera as posições autor e leitor. Sobre as quais, pode-se considerar: 1) sujeito-autor, aquele que se envolve na produção, cuja escrita provoca um efeito, “um efeito que instaura, constrói sujeitos. Um efeito que constitui a existência do sujeito-autor como um efeito-sujeito, uma

criação de si” (ROSA, 2009, p. 99-100); 2) sujeito-leitor, quem interpreta a enunciação a partir de sua posição discursiva. Referenciar a esses sujeitos implica não só em uma distinção entre suas posições ou funções no espaço discursivo, mas parte da importância em considerar os diferentes olhares que eles assumem na enunciação literária, implicados pelas suas constituições sócio-históricas e ideológicas.

Orlandi (2005) explica que, para o sujeito se constituir autor, não basta apenas falar. Implica em inserir-se na cultura, em posicionar-se no contexto histórico-social. Este é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz, etc. E no outro polo correspondente temos o sujeito que se constitui leitor e que, a ele, é cobrado um modo de leitura especificado por se está, também, afetado pela sua inserção no social e na história. O leitor tem sua posição configurada pelo lugar social – e contexto histórico – em que se define “sua” leitura, pela qual, aliás, ele é o responsável.

O sujeito-autor, a partir do interdiscurso, tem as possibilidades de enunciar os já-ditos, em uma forma de sustentabilidade do sentido, ou fazer surgir os não-ditos para tentar produzir um efeito de originalidade do sentido. Isso porque, enquanto sujeito-autor,

a unidade do que é dito se torna fundamental, imprescindível. É preciso que o discurso não traga contradições, incoerências, fragmentações... e que haja um posicionamento do sujeito, disposto a ocupar um lugar historicamente definido. O autor é uma função determinada pelas condições de produção de sua época, podendo corresponder a formações imaginárias distintas, a mecanismos de produção de discursos distintos, a modos de repetição e silenciamento também distintos (HENGE, 2015, p. 5).

Nesse processo, a memória é um fator essencial para o discurso literário. Para se posicionar, o sujeito-autor define suas trajetórias no intertexto, seja com o apagamento ou silenciamento do que já foi dito, em outro lugar e ou em outro momento, seja com o esquecimento de que sua fala poderia ser outra, o que implicaria na geração de outro sentido: “a criação vive de gestos por meio dos quais se rompe um fio, sai-se de um território esperado, desloca-se, subverte-se ou se

desvia, exclui-se, ignora-se, fazem-se alianças, fazem-se reavaliações” (MAINGUENEAU, 2012, p. 166).

Ser sujeito-autor, nesse sentido, “transcende o ato de enunciar, porque ocupa uma posição de singularidade de dizeres sobre um dado recorte do mundo” (SANTOS, 2009, p. 160). A partir das condições de produção de sua época, na produção da materialidade linguística, seja literária ou não, as palavras geram sentidos perpassados pela inserção sócio-histórica. Por isso, o discurso é alimentado por elementos desse espaço de enunciação,

uma vez que tudo o que é dito é originário da relação entre uma época e a configuração epistemológica com uma massa de enunciados, faz-se necessário pensar a determinação histórica que possibilita o aparecimento de enunciados e as relações de implicação, oposição, exclusão, transformação, substituição, apagamento que os inter-relacionam e possibilitam a análise infundável (CROSARA, 2009, p. 57).

Nesse espaço de historicidade em que o discurso literário se envolve, há no sujeito na função-autor o desejo de ocupar um lugar historicamente definido. Por muito tempo, essa era a função constitutiva do principal centro dos estudos com textos literários, pois se privilegiava os dados biográficos e o contexto de criação da autoria como elementos importantes para a materialidade linguística, em uma concepção de singularidade das obras, entendendo-se que elas eram concebidas por si mesmas, sem uma relação com os elementos a elas exteriores. Mussalim (2009) aponta para o deslocamento dessa tradicional visão do estudo literário para a ótica da análise do discurso, pela possibilidade de evidenciar as condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados aos gêneros, a relação com destinatário através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados...).

Nessa ótica, quando se considera as condições de surgimento das obras, é fundamental esclarecer que, quando se fala de intertexto de uma obra literária, não está se falando de intertextualidade, como diz Maingueneau:

Quando se fala de intertexto de uma obra literária, pensa-se em geral primordialmente em outros textos literários [relação de intertextualidade]. Contudo, as obras se alimentam não só de outras obras como também de relações com enunciados que, numa dada conjuntura, não vêm da literatura, sem que com isso possamos nos

contentar com a oposição entre literatura e aquilo que não seria literatura (2012, p. 166).

Especificando essa diferença, vale destacar que a relação de intertextualidade é um mecanismo importante para a construção literária, por abrir espaço para diversas possibilidades, por as obras não serem singulares, como tradicionalmente se aceitava. “O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo” (BAKHTIN, 1997, p. 404).

Diante dessas especificidades de análise do discurso literário, percebe-se a importância de práticas docentes que contemplem o literário de forma significativa tanto para alunos quanto para os próprios professores.

A leitura e a escritura do texto literário, como diz Cosson (2016), é capaz de conduzir os sujeitos a dizer o que somos, de permitir saber da vida por meio da experiência do outro, oportunizando, ao mesmo tempo, os sujeitos também a vivenciarem essa experiência. É entender o letramento literário como uma prática social de responsabilidade da escola, por isso necessita-se distanciar das tradicionais práticas de abordagem da literatura em sala de aula, tendenciosa em abordar os textos para estudos biográficos ou para vasculhar traços característicos de um estilo de produção.

Destarte, é possível a análise do discurso constituir em uma importante ferramenta para docentes que veem a escola com o papel de formar sujeitos a partir de uma visão mais reflexiva e crítica da realidade. Por esse viés, os alunos são dispostos como agentes no espaço escolar, por serem capazes de reelaborar, inovar, (res)significar e produzir outros discursos, transformando a realidade apreendida.

Não se trata de buscar uma fórmula para promover o letramento buscando a formação de sujeitos analistas de textos literários; vista-se formentar ao discente a leitura literária que contemple melhor diálogo não só com o texto quanto com o seu próprio contexto de vida, levando-o a compreender e a refletir melhor os sentidos gerados na materialidade linguística e, por conseguinte, ampliando seu letramento literário.

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto

futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro (BAKHTIN, 1997, p. 404).

Por isso que a literatura tem e precisa ter um olhar especial nas salas de aula, por seu papel humanizador “de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17).

A seguir, por esses pressupostos será analisada a obra literária o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, destacando a importância desses para a apreensão dos sentidos gerados nessa materialidade linguística.

2.3 *Auto da Compadecida*: heterogeneidade discursiva

2.3.1 Contextualizando a obra, o autor e o momento histórico-literário

Analisar uma obra a partir da perspectiva discursiva literária é apreender a linguagem a partir das suas diferentes condições de produção, não podendo se deter, apenas, aos procedimentos adotados pelo autor para a construção do texto. Ao contextualizá-la, passa-se a compreender, pelos os aspectos externos à materialidade linguística, os quais residem no contexto sociocultural, nos aspectos históricos e ideológicos a produção dos discursos e, por conseguinte, a constituição dos sentidos daí decorrente de/para os sujeitos.

Abordar a literatura em termos de discurso literário é igualmente distanciar-se das representações impostas sub-repticiamente pelas antologias literárias, que justapõem excertos de obras sem vinculá-las aos lugares que as tornam possíveis (MAINGUENEAU, 2012, p. 211).

A análise do discurso literário considera o sujeito, a partir de sua formação discursiva, sendo afetado pelo espaço discursivo em que se inscreve tanto quanto afeta outros sujeitos com o seu dizer. As marcas desse espaço discursivo de constituição do sujeito-autor perpassam sua escrita, espaço esse que “não se refere propriamente a um espaço físico, mas sim a um espaço sócio-histórico, no qual os sujeitos se inscrevem ao emitirem suas enunciações” (FERNANDES, 2009, p. 14).

Ariano Suassuna, (1927-2014), escritor paraibano de destaque no cenário do teatro nacional por conciliar o teatro erudito à cultura popular nordestina, é o autor de *Auto da Compadecida*. Nessa posição, é de fundamental importância compreender o interdiscurso estabelecido pelo autor na produção de seu texto, ao ressignificar textos e vozes ligados às tradições sociopolíticas e culturais do Nordeste e, ainda, às tradições literárias medievais portuguesas. Como diz Maingueneau:

O discurso literário mantém uma relação essencial com a memória. Em consequência, todo ato de posicionamento implica em certo percurso do arquivo literário, a redistribuição implícita ou explícita de valores vinculados com as marcas legadas por uma tradição. Para se posicionar, para construir para si uma identidade, o criador deve definir trajetórias próprias no intertexto. Mediante os percursos que ele traça no intertexto e aqueles que ele exclui, o criador indica qual é para ele o exercício legítimo da literatura (2012, p. 163).

Ariano vivera sua infância no interior da Paraíba, espaço em que primeiramente estabelecera contato com as antigas tradições nordestinas, em verso e prosa, fomentando seu gosto pessoal pelas histórias dos cordéis e os desafios de viola. Anos depois, em 1938, passou a morar na cidade de Recife, Pernambuco, onde Ariano prossegue seus estudos e inicia sua vida literária em 1945. Em 1947, ele escreve sua primeira peça, *Uma mulher vestida de sol* e, a partir de então, seguiram-se demais publicações, tendo destaques suas comédias teatrais, geralmente construídas a partir da observação das ações, das representações culturais e do imaginário popular nordestino. Ao mesmo tempo, o autor empreende um diálogo ao recuperar e reproduzir mecanismos narrativos da comédia medieval e renascentista da Europa.

Em 1953, ao lançar *O Rico e o Avarento*, já se percebe a forte inspiração do autor na dramaturgia humanista de Gil Vicente e na comédia popular do Nordeste, ao retomar as antigas tradições dos textos de cordéis e dos cantadores, características que proporcionariam a Ariano Suassuna o reconhecimento de seu valor artístico por parte da crítica literária. Nesse processo de contextualização do sujeito-autor,

torna-se possível observar o percurso artístico gerado pelo discurso literário de Suassuna, com seu repertório pessoal e envolvido por um contexto específico onde o receptor vai ter que se inserir, através de

seus conhecimentos e quadro de valores, enfim de seu próprio repertório e contexto, bases de onde partirá para decodificar a mensagem textual. Por intermédio do encontro dos repertórios do emissor e do receptor formam-se visões, interpretações diversas, pertinentes ou até aleatórias, demonstrando a possibilidade de plurissignificações do texto artístico (MORAES, 2006, p. 81).

O *Auto da Compadecida* é, sem dúvidas, sua produção literária mais conhecida. Escrita em 1955, foi montada pela primeira vez em Recife, no ano de 1956. Anos depois, diante da grande aceitação do texto literário pelo público, essa obra torna-se um texto televisivo em 1999, em adaptação feita por Guel Arraes, exibido na emissora Rede Globo em formato de minissérie, conquistando, também, o grande público alvo da mídia televisiva. Após, essa adaptação é lançada em formato de filme.

Por ser um texto literário, a obra de Suassuna torna-se “um objeto de estudo da Análise do Discurso uma vez que se trata de uma produção formada por determinados enunciados dentro de um contexto fictício, mas com relevâncias sócio-históricas” (CAPRIOLI; MORAES, 2017, p. 10). O texto faz surgir aspectos do espaço discursivo em que se inscreve, a década de 1950, pois por mais que uma obra tenha pretensão de ter caráter universal,

sua emergência é um fenômeno fundamentalmente local, e ela só se constitui por meio das normas e relações de força dos lugares em que surge. É nesses lugares que ocorrem verdadeiramente as relações entre escritor e a sociedade, o escritor e sua obra, a obra e a sociedade (MAINGUENEAU, 2012, p. 94).

Entre os aspectos sócio-históricos desse período importantes na compreensão dos sentidos da obra, marcaram profundamente a peça de Suassuna os resquícios da repressão do regime ditatorial da era Vargas e as discussões ideológicas acerca da presença do racismo (ou não), de origem étnico-racial, nas relações sociais do país. “Na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (ORLANDI, 2005, p. 25)”.

O *Auto da Compadecida* é concebido em um momento, como explica Santos e Fontes (2014), em que a sociedade brasileira divide-se entre duas classes formadas pela minoria privilegiada, dona de algum tipo de autoritarismo (político, econômico, religioso, entre outros), e o povo, o qual sobrevive a partir da força do

seu trabalho, situação bem perceptível no ambiente sertanejo. Os personagens da peça de Ariano Suassuna representam bem essa estrutura social, mostrando o homem sertanejo na reflexão sobre suas condições de vida e buscando, ao seu modo, os seus direitos como cidadão e lutando para encarar a difícil realidade brasileira.

A obra está inserida numa conjuntura histórica norteadas pelos aspectos políticos do período após a primeira ditadura militar instaurada no Brasil, que ocorreu com o golpe de estado dado por Getúlio Dorneles Vargas, em 1937. O período ditatorial de Vargas instalou no país uma política de repressão às manifestações populares, articuladas politicamente ou não, por grupos ou por indivíduos, criando-se um espaço-temporal onde os projetos culturais e, da mesma forma, as manifestações artísticas deveriam se subordinar à afirmação do discurso político, censurador de qualquer manifestação cultural (e artística) que pudesse colocar em risco o projeto político do regime militar.

Criou-se um espaço-temporal onde as ideias deveriam se não fosse à realidade, permanecer estáticas [...] onde os projetos relacionados à cultura deveriam subordinar-se a necessidade de reafirmação do discurso político (MORAES, 2006, p. 33).

O texto de Suassuna, em seu caráter cômico e moralizador, emerge a denúncia às diferenças sociais ocultas pela repressão, retratada na obra tanto nas organizações socioeconômicas, quanto nas relações socialmente politizadas. Ao lado desses, o texto explicita discussões étnico-raciais que permeavam as relações sociais do Brasil.

Para compreendê-los, é preciso analisar o contexto sócio-histórico e ideológico da primeira metade do século XX, especificamente em torno dos anos 1930, quando a miscigenação brasileira teve que aos poucos perder oficialmente o antigo pessimismo construído com a escravidão, o que não significou que o racismo e a discriminação deixaram de existir nas relações sociais, porém passou a se apresentar de forma mais velada, dissimulada.

“Entre 1930 e 1950, período caracterizado pelo nacionalismo brasileiro, a questão racial é subsumida por um discurso que visava dar sustentabilidade à

mestiçagem como elemento positivo da identidade nacional²” (SILVA. 2007, p. 48). Gera-se a sustentação do discurso oficial do país em que todos viviam em harmonia, fazendo a população afrodescendente conviver com uma realidade mobilizada, por um lado, com a força ideológica do branqueamento³ e, por outro lado, com a política oficial da democracia racial.

O discurso oficial da democracia racial brasileira pretendeu sustentar a ideia de que o Brasil era um de país “livre de racismo e discriminações étnico-raciais”, mesmo com a realidade das relações sociais do país mostrando que brancos e negros não possuíam o mesmo tratamento. Schwarcz (2012) diz que na ausência de uma política discriminatória oficial, gerava-se a ideia de que o Brasil era o país da “boa consciência”, que nega o preconceito ou o reconhece de forma mais branda, pois seus cidadãos “aceitavam as diferenças”. Afirma-se uma harmonia racial que jogava para o plano pessoal os possíveis conflitos. Assim, configurou-se a forma particular de racismo no Brasil, denominado *racismo à brasileira*, o racismo cordial e mestiço, dissimulado, que esconde nas entrelinhas das falas e nas atitudes marcas de discriminação e preconceito,

Esse discurso dificultou, por muito tempo, o reconhecimento do preconceito e discriminação, além de alienar a sociedade de tal forma que dificultou até uma reação da própria população negra em combater as formas de discriminação que lhe eram impostas. Apenas na década de 50 é que pesquisas e intelectuais desmistificam as falácias da ideologia da democracia racial, entre as quais a do sociólogo Florestan Fernandes⁴, que “expôs o repertório mais amplo das práticas racistas na sociedade brasileira atual. Práticas que incluem desde técnicas de discriminação ‘descarada’ até aquelas sutilmente disfarçadas” (GORENDER, 2000, p. 69).

² Para sustentar esse discurso oficial, começa a ocorrer já nos anos 1930 um processo de embranquecimento de vários elementos culturais negros. Schwarcz (2012) cita como exemplos desses elementos a feijoada, a princípio conhecida como “comida de escravos”, converte-se em “prato nacional” por ser uma representação simbólica da mestiçagem, a partir da união do feijão (preto ou marrom) e o arroz (branco); a capoeira, reprimida pela polícia do final do século XIX e incluída como crime no Código Penal de 1890, passa a ser oficializada como modalidade esportiva nacional em 1937, além da oficialização de Nossa Senhora da Conceição Aparecida como padroeira do Brasil em 1930, a santa meio branca, meio negra, mestiça como os brasileiros.

³ A ideologia do branqueamento racial era uma manifestação claramente aceita pela elite brasileira em cultivar o estilo branco um ideal a ser atingido, tanto a nível físico, quanto cultural e moral.

⁴ Ao problematizar a realidade das questões étnico-raciais no Brasil, Fernandes diagnosticou não só a tese da democracia racial quanto as bases de sua construção, conforme diz Schwarcz (2012). Era pertinente para a imagem dessa política oficial a ausência de tensões abertas, conflitos permanentes entre grupos étnico-raciais, o que não significava ausência de práticas preconceituosas e discriminatórias, as quais se faziam presentes nas relações sociais.

Outra forma particular de racismo no país ainda era diagnosticada por Fernandes nos anos 1950: um preconceito de ter preconceito.

[...] a tendência do brasileiro seria continuar discriminando, apesar de considerar tal atitude ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem a pratica). Resultado da desagregação da ordem tradicional, vinculada à escravidão e à dominação senhorial, essa polarização de atitudes era, segundo Fernandes, uma consequência da permanência de um *etos* católico. Seriam os *mores cristãos* os responsáveis por uma visão do mundo cindida, que levava a seguir uma orientação prática totalmente adversa às obrigações ideais. É por isso que o preconceito de cor no Brasil seria condenado sem reservas, como se representasse um mal em si mesmo. Não obstante, a discriminação presente na sociedade mantinha-se intocada, desde que preservado certo decoro e que suas manifestações continuassem ao menos dissimuladas (SCHWARCZ, 2012, p. 70).

São esses aspectos sócio-históricos e ideológicos que marcam o discurso literário nacional do momento, especialmente de autores prestigiados pela crítica nacional, pela pretensão de discutir esses conflitos étnico-raciais em suas obras – entre os quais, Ariano Suassuna com o *Auto da Compadecida*. Enquanto escritor, ele cria “uma maneira toda sua de vincular com as condições de exercício de literatura de sua época (MAINGUENEAU, 2012, p. 109)”. O autor constrói um espaço discursivo com a criação de um “ambiente caótico capaz de gerar significações, expondo a ideologia e a manifestação de poder que se pretende, quando um símbolo universalizado é introduzido como unidade significativa” (MORAES, 2006, p. 35).

Como a análise do discurso “visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 26), na busca desses sentidos na obra de Suassuna, cabe aos símbolos religiosos subvertidos a forma de se estabelecer comunicação com os mais diversos receptores. Esse é o eixo principal da obra, mas sem se aprofundar em discussões teológicas, perceptível desde a escolha do título, “Auto da Compadecida”, em que Compadecida, no texto, é a própria Maria (Nossa Senhora), a mãe de Jesus Cristo. Essa temática religiosa acaba assumindo, no texto de Suassuna,

a condição de ligação entre as diferentes aglutinações sociais, capazes de interagir no cotidiano regionalista nordestino, além de simbolizar um elemento comum de significação, assumindo um

caráter nacional no cotidiano popular. A ampliação da leitura, do regional para uma esfera mais ampla, torna-se possível pelo código comum da língua que, embora guarde diferenciações regionais, permite que os objetos, por mais nuances interpretativas que possam sugerir, quando reunidos num contexto, sejam passíveis de compreensão em âmbito nacional (MORAES, 2006, p. 11).

Inscrito no contexto sócio-histórico e ideológico mais próximo da realidade nordestina, o *Auto da Compadecida* supera esse espaço imediato de produção. Isso porque, na criação literária, “espaço” só tem sentido entre aspas, segundo Maingueneau (2012). Esse espaço em que se constrói a obra faz parte da sociedade, mas a existência social da literatura supõe ao mesmo tempo a impossibilidade de ela se fechar em si mesma e a de se confundir com a sociedade comum.

O texto se desloca desse espaço a partir de seu discurso moralizante, o qual procura conduzir o leitor a uma investigação de sua consciência e de suas práticas sociais, tornando-se possível de ser recuperado em outros contextos, ganhando, assim, o aspecto universal e “duradouro por sua dimensão significativa” (GUIMARÃES, 2009, p. 89).

A obra retrata a sociedade brasileira em suas condições sociopolíticas, culturais e ideológicas pela ótica da sátira social: é a falsa morte e a falsa ressurreição; o dinheiro igualado a excremento; o homem que, movido pela ambição, deixa se enganar por uma história fantasiosa; são as posturas e procedimentos não éticos de clérigos e comerciantes; o empregado que trabalha em condições exploratórias; um cachorro que é mais bem tratado do que os empregados dos patrões, entre outros.

São temas e motivos com imagens fortes, de impacto imediato, que fazem surgir na peça a existência de um ambiente onde se faz presente o imaginário simbólico e o enfoque ideológico, a partir das posturas que os sujeitos-personagens assumem na enunciação, deixando nas entrelinhas, conforme Guidarini (2006) uma “lição” a ser refletida e de total responsabilidade do público receptor, a partir da consciência cidadã e católica dos expectadores ao retornarem à prática social do dia a dia.

O texto, composto por uma sequência de episódios com uma narrativa simples e divertida, constrói-se tanto a partir de intertextos narrativos nordestinos

quanto pelo interdiscurso, através da presença de vozes e mecanismos da literatura medieval.

Percebe-se, assim, a dimensão dialógica de Bakhtin na construção do *Auto da Compadecida*, a partir do momento que cada ideia/discurso assimilado pelo autor na construção de sua obra, é a ideia/discurso de alguém e

situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhe é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia (1997, p. 8).

Esse diálogo estabelecido na construção do texto literário com a absorção e transformação de vozes pertencentes a outros textos realiza-se, como diz Gama-Khalil, num “processo dialógico de assimilação e refutação em relação a outros textos alojados seja na superfície mais evidente do arquivo ou nos seus espaços mais subterrâneos” (2009, p. 280).

São importantes intertextos que contribuíram para a construção dos fatos narrados na obra os textos *O dinheiro*, folheto de Leandro Gomes de Barros (1865-1918); os autos populares anônimos *História do cavalo que defecava dinheiro* e *O castigo da Soberba* e, ainda, *As proezas de João Grilo*, cordel que, igual a outros desse gênero, tem a autoria atribuída a mais de um autor: João Ferreira de Lima (1902-1973) e o poeta paraibano João Martins de Athayde (1880-1959), os quais configuram como importantes intertextos que contribuíram para a construção de fatos narrados na obra.

Do folheto *O dinheiro*, que conta o episódio do cachorro morto cujo dono destina uma quantia em dinheiro para fazer seu enterro em latim, desencadeando uma série de situações eclesiásticas, percebe-se que Ariano Suassuna reiterou trechos seus no primeiro ato do *Auto da Compadecida*. Já a *História do cavalo que defecava dinheiro* inspira o segundo ato, através dos episódios do gato que “descome” moedas e o da falsa ressurreição por meio de um instrumento mágico.

O diálogo com o folheto *O castigo da soberba* corresponde às situações do terceiro ato da peça de Suassuna. No folheto, um homem falece e sua alma chega à porta do céu. Após falar do seu padecimento a São Miguel que o desconhece, a alma dirige-se a São Pedro que lhe abre a porta do céu, mas já lhe alerta que ele não tinha poder para fazê-lo ficar ali. Era preciso recorrer a Jesus. Daí começa o

juízo dessa alma por Jesus e o Cão: diante de uma fatal condenação, a alma invoca a presença de Maria, Nossa Senhora, para interceder-lhe junto a seu filho – assim como acontece com João Grilo no *Auto da Compadecida*. A seguir, encontra-se um trecho do folheto correspondente ao juízo e a aparição de Maria:

(Jesus) – “Alma, pelo que me dizes
Eu não posso te valer:
Tu me viste morto de fome,
Não me deste de comer!
Tu me viste morto a sede,
Não me deste de beber!”

“Eu estava muito mortal,
Tu não foste visitar;
Tu me viste na cadeia,
Não foste me consolar;
Quando eu te vi errado,
Te mandei aconselhar.”

“Assim agora, alma ingrata,
Vai cumprir teu triste fado,
Que tu não fez pela vida
De purgar os teus pecados,
Na minha Glória só entra
Coração purificado.”

(Alma) – “Vala-me, ó Virgem Maria,
Pelo vosso resplendor,
Pelo dia em que nasceu
Pelo nome que tomou,
O nome do vosso filho
Que no ventre carregou!”

(Maria) – “Alma, já que me chamaste,
Na presença te cheguei,
Tu falaste com fiança
Neste nome que eu tomei,
No nome do meu filhinho
Que no ventre carreguei.”

(Alma) – “Ai, Senhora, Virgem Pura,
Padroeira mãe dos home,
Valei-me nesta agonia,
Nesta sorte que consome,
Sempre vejo protegido
Quem recorre a vosso nome.”⁵

⁵ Trecho extraído de meio eletrônico: <http://cordelparaiba.blogspot.com/2014/03/o-castigo-da-soberba-obra-recolhida-por.html> Acesso: 12 dez 2019.

Esse caráter dialógico da obra envolve, também, seu protagonista. João Grilo é um personagem conhecido na literatura de cordel, que tem suas histórias contadas de longas datas no folheto *As proezas de João Grilo*. Segundo a tradição cordelista, esse personagem teria nascido na Europa e, quando conhecido no Brasil, personificou-se no nordestino “pequeno, magro, sambudo” e fofoqueiro, pois “dava notícia de tudo” (LIMA, 2003, p. 12). Órfão, ao lado de sua mãe, são vítimas da falta de recurso e da seca do Nordeste, encontrando na inteligência e astúcia as armas de sua sobrevivência. Suassuna reitera as características de João Grilo no seu texto, passando o protagonista a ter um companheiro de vida, Chicó, personagem inspirado numa figura real que o autor conhecera em Taperoá. Juntos, João Grilo e Chicó acabam reproduzindo a tradição circense dentro do Auto, dando alusão a figura da dupla de palhaços: um é espertalhão, cheio de peripécias, que se mete em todo tipo de situação, e o outro meio ingênuo, atrapalhado e covarde, que se deixa influenciar pelo outro (TAVARES, apud SUASSUNA. 2005).

A interdiscursividade na obra é estabelecida, especialmente, com aspectos da literatura medieval, notadamente com os textos teatrais vicentinos, a partir da presença da formulação da sátira social e caricatural na obra de Suassuna.

Gil Vicente (1465-1536), importante dramaturgo português, buscava em seus textos a apresentação de personagens típicos (psicológicos e abstrações) com a finalidade de fornecer algum ensinamento religioso cristão ou moral edificante. Era própria da sua dramaturgia uma leitura crítica de situações reais, a partir da apresentação de tipos psicológicos e abstrações com a finalidade de fornecer algum ensinamento religioso ou moral edificante. Sua sátira atingia a todas as classes sociais com os seus tipos reais de seu tempo, como os papas, imperadores e reis à fidalguia ou ao comerciante sapateiro, como se percebe no seguinte excerto:

SAPATEIRO: Hou da barda!

DIABO: Quem vem i? Santo sapateiro honrado! Como vens tão carregado?

SAPATEIRO: Mandaram-me vir assi... E pera onde é a viagem?

DIABO: Pera o lado dos danados.

SAPATEIRO: Os que morrem confessados, onde têm sua passagem?

DIABO: Nom cures de mais linguagem! Esta é a tua barca, esta!

SAPATEIRO: Renegaria eu da festa e da puta da barca! Como poderá isso ser, confessado e comungado?

DIABO: Tu morresse excomungado: nom o quiseste dizer. Esperavas de viver; calaste dous mil enganos. Tu roubaste bem trint'anos o

povo com teu mester. Embarca, eramá pera ti, que há já muito que t'espero! (VICENTE, 2012, p. 20-21).

Os discursos de sátira social do dramaturgo lusitano compõem o interdiscurso do terceiro ato de o *Auto da Compadecida*, o qual será analisado mais à frente. Moraes (2006) diz que, além do recurso da sátira social, Suassuna seguirá outro paradigma vicentino: não atender à distinção de formas literárias, transitando entre o auto e a farsa.

Surgidos aproximadamente no século XII, os autos constituem um gênero da literatura dramática. Representavam teatralmente o enredo popular com a finalidade do ensinamento religioso cristão ou moral edificante. Em Portugal, o auto teve em Gil Vicente a principal expressão desse gênero em uma proposta literária que atendia às necessidades daquela época: possibilitar uma comunicação catequética-ideológica, marcada pelos dogmas da igreja católica, junto à população, especialmente os não-letrados. Seu objetivo era articular uma discussão da moral e dos preceitos católicos em uma mensagem, cujo estilo linguístico alicerçava-se nos moldes rudes e simplórios do falar da população, que por sua vez encontrava-se privada dos meios e modos literários.

Ao contrário dos autos, as farsas, que constituem um novo gênero principalmente no século XV com os trabalhos de Gil Vicente, propunham uma alegorização linguística rude, abordando costumes e desajustes sociais. Muitos autores, como Gil Vicente, criaram peças em ambos os gêneros; o Auto de Suassuna, assim como os autos medievais, tem seu tema centrado na moralidade e na religiosidade, porém a fala do personagem João Grilo suscita no texto a presença da farsa.

Outra herança medieval presente em o *Auto da Compadecida* é a carnavalização⁶, um recurso estético que exalta a comicidade, interiorizando uma discussão, principal estratégia para viabilizar a interação entre o texto e o leitor. A carnavalização, à luz das concepções bakhtinianas, é um dos objetos presentes na constituição de obras que estão no campo da cultura popular. Vale ressaltar que esse termo não deve ser aqui entendido no seu sentido contemporâneo, de festa popular, mas, a partir de uma postura irônica e cômica, como um mecanismo para a

⁶ A menção sobre a carnavalização no texto tem como objetivo ampliar os sentidos sobre a obra em estudo, porém não foi utilizada como conceito teórico para desenvolver as discussões sobre o texto com os alunos participantes da pesquisa.

liberdade do povo e a transformação, mesmo idealizada e utópica, dos conceitos preestabelecidos na sociedade.

O riso e a visão carnavalesca do mundo [...] destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa "carnavalização" da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico. (BAKHTIN, 2010, p. 43)

A obra de Suassuna, assim, constrói imagens que pretendem dialogar com o mundo real. Por se tratar de um texto dramático, o qual não possui um narrador tal como acontece nos textos de gênero narrativo, são as personagens o ponto essencial da obra que se revelam por meio de palavras e ações. Analisá-las é primordial para entendermos os discursos presentes na obra.

2.3.2 As personagens no texto literário

No *Auto da Compadecida*, as personagens, a partir de suas posições postas no enredo, enunciam dizerem que significam a partir da situação discursiva dada. Analisar a construção desse importante elemento do texto literário é de fundamental importância, especificamente se tratando de um texto do gênero dramático, já que no teatro “as personagens constituem praticamente a totalidade da obra: nada existe a não ser através dela” (CÂNDIDO et al, 1970, p. 84).

Quando o texto de Suassuna é abordado em sala de aula, comumente escuta-se dos alunos questionamentos como “onde João Grilo viveu?”, “quem foi Chicó?”, “será que a Mulher do Padeiro realmente existiu?”. Essas curiosidades demonstram a confusão que alguns leitores estabelecem entre personagens – ser ficcional – e pessoas – seres reais. Tratando-se do gênero dramático, possivelmente o seu caráter cênico, a possibilidade das personagens serem representados por atores, “pessoas reais”, seja gerador de tais confusões.

Brait (1985) explica que “as personagens *representam* pessoas, segundo modalidades próprias da ficção” (p. 11, grifo da autora). Se o leitor quiser saber algo a seu respeito, terá que considerar a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para dar forma às criaturas. Assim, dar-se-á a construção de independência, autonomia e “vida” desses seres da ficção.

Sendo assim, personagens são esses seres que ganham “vida” no mundo ficcional, podendo ser confundidos com pessoas, seres reais, assim como todos os objetos reais que se apresentam como unidades concretas, como diz Cândido et al (1970).

As personagens, tal como acontece no *Auto da Compadecida*, são criadas em contextos inteiramente intencionais, a partir de elementos significativos capazes de dar forma ao real, podendo gerar “verdades” no texto ficcional. Cândido et al diz que a aplicação desse termo verdade, nas artes e na ficção, tem sentido diverso. “Designa com frequência qualquer coisa como a ingenuidade, sinceridade ou autenticidade [...] ou a verossimilhança” (1970, p. 18).

Por verossimilhança, entende-se a qualidade do que é verossímil, ou seja, semelhante à verdade. Brait explica que pela visão de Aristóteles – primeiro teórico a falar sobre essas semelhanças –, cabe ao autor apresentar em sua obra o que poderia acontecer, a partir de uma seleção feita diante da realidade a aos modos que ele encontra de entrelaçar possibilidade, verossimilhança e necessidade. Uma obra não reproduz o que existe, mas compõem as suas possibilidades. Da mesma forma, a personagem, esse ente ficcional composto pelo autor, é criado “a partir de uma seleção do que a realidade lhe oferece, cuja natureza e unidade só podem ser conseguidas a partir dos recursos utilizados para a criação” (BRAIT, 1985, p. 31).

A personagem, ao ser concebida pelo autor, desliga-se do processo que a criou para começar a ter uma vida autônoma no mundo. Isso acontece pelo caráter criativo do autor, ao conceber personagens “vivas”, inseridas em contextos “verdadeiros”, fazendo com que leitores relacionem esse mundo ficcional quase imediatamente a um contexto real, exterior à obra. É o que acontece na criação do herói, como diz Bakhtin, produto da atividade criadora do autor:

[...] cumpre destacar a produtividade, enquanto tal, da atividade criadora e da reação global ao herói: um autor não é o depositário de uma vivência anterior, e sua reação global não decorre de um sentimento passivo ou de uma percepção receptiva; o autor é a única fonte da energia produtora das formas, a qual não é dada à consciência psicologizada, mas se estabiliza em um produto cultural signifiante; a reação ativa do autor se manifesta na estrutura, que ela mesma condiciona, de uma visão ativa do herói percebido como um todo, na estrutura de sua imagem, no ritmo de sua revelação, na estrutura de entonação e na escolha das unidades significantes da obra (1997, p. 28).

Assim, se manifesta o herói de Suassuna, João Grilo, assim como outras personagens, que ganham vida diante de seus espectadores, construindo uma identidade a tal ponto que espectadores começam a contemplar e a “viver” a vida desses “entes ficcionais”. Sem a figura do narrador no texto dramático, são as personagens que se dirigem ao público, contando os fatos como se fossem a própria realidade. Por isso que, para Cândido et al, as personagens no teatro “constituem praticamente a totalidade da obra: nada existe a não ser através delas” (1970, p. 84).

Assim, apresentam-se ao leitor as personagens de Suassuna João Grilo e seu companheiro Chicó, o Padre e sua Mulher, o Sacristão, o Bispo, o Padre e o Frade; Severino, o Cangaceiro; Antônio Moraes e, compondo o tribunal celeste, Manuel, a Compadecida, o Encourado e o Demônio.

São as personagens que tornam nítidos os fatos narrados na obra, marcados pela vida cheia de aventuras, astúcias e malandragens empreendidas por João Grilo ao lado de Chicó, em prol da sobrevivência, na pequena cidade de Taperoá, sertão nordestino.

Além dessas personagens, há no auto de Suassuna o Palhaço, quem anuncia cada ato da peça, personagem de ligação do espetáculo e que tem uma função narrativa, procurando sempre interagir com o público.

Portanto, como em uma peça não há a presença de um narrador, a personagem é quem se revela, não só em uso de palavras, mas Cândido et al (1970) diz que tornando consciente o que deveria ser apenas pensado, comunicando de algum modo através do diálogo para que o espectador, ao contrário do leitor de um romance, por exemplo, tenha acesso à consciência moral ou psicológica da personagem.

Assim, na peça de Suassuna, dizeres e não-ditos passam a ganhar sentidos a partir do momento em que são analisados pela situação discursiva dada, percebendo-se situações de preconceito, opressão, corrupção e hipocrisia.

Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em procedimentos de análise (ORLANDI, 2005, p. 85).

Por esses apontamentos, é essencial entender as ações das personagens no terceiro ato da peça que, como alerta Cândido et al (1970), não podem ser confundidas com movimento: “o silêncio, a omissão, a recusa a agir, apresentados dentro de um certo contexto, postos em situação [...] também funcionam dramaticamente” (p. 92).

A estratégia do autor em representar Jesus como um homem negro geram as ações essenciais para a significação da cena. A aparição causa espanto e admiração em todos, porém apenas “é escutado” o discurso questionador e preconceituoso de João Grilo.

Essa fala de João Grilo é imprescindível para a significação da cena. Por ela, se revela o pensamento das demais personagens, marcado pelo confronto estabelecido entre o imaginário popular construído em torno da figura de Jesus Cristo, personificado em feições europeias, e o sujeito Jesus Cristo negro que se fazia presente diante de todos.

Na cena, percebe-se como a Compadecida se identifica com o jeito simples de João Grilo, a qual associa os problemas que ele vivera aos que Cristo passara em vida, o que leva Nossa Senhora a pedir a Manuel uma nova oportunidade de vida terrena a João Grilo, o qual lhe concede.

Quando apresentado no contexto escolar, entre os personagens do *Auto da Compadecida*, João Grilo seduz os alunos. Brait (1985) diz que há personagens que tocam tão de perto o leitor que se tem a impressão deles terem existido numa dimensão as tornam imortais e capazes de falar das inúmeras possibilidades da existência do homem no mundo. Essa identificação com João Grilo parece estar naquilo que ele representa na obra: é a personagem principal da opressão social, tal qual como vivem muitos brasileiros.

Segundo Santos e Fontes (2014), essa identificação acontece por ser João Grilo desprovido das máscaras que camuflam a realidade, os sonhos, os fatos e que faz do ser humano um hipócrita. Hipocrisia que marcam as ações de outras personagens como o Padeiro e sua Mulher, opressores de seus funcionários, mesmo se dizendo cristãos; ou, ainda, do Padre e do Bispo, que se contradizem nos seus discursos a respeito de enterrar, ou não, a cachorra, conforme a quem estivesse “agradando” com tal ato.

É João Grilo o herói que se redime ou grita, luta, conforme a necessidade. Nessa construção, o autor vê em seu herói e quer para ele uma projeção daquilo que ele vê e quer para si mesmo, como diz Bakhtin:

Se o herói da aventura viver suas peripécias com interesse, o autor, na representação que lhes dá, será guiado por um interesse idêntico ao que ele sentir pelas peripécias do herói; se o herói der mostras de heroísmo, o autor heroificará seu herói. Os valores e as possibilidades interiores que guiam o autor em sua representação do herói são os mesmos que guiam o herói em sua vida, pois a vida deste é espontânea e ingenuamente estética (os valores que a guiam são valores estéticos ou, mais exatamente, sincréticos), e é com igual espontaneidade e ingenuidade que o ato de criação será sincrético (os valores do autor não são valores puramente estéticos e não se opõem aos valores da vida, isto é, aos valores ético-cognitivos); o autor não é puro artista, assim como o herói não é puro sujeito ético. O autor, como artista, tem as mesmas convicções do herói, aprova o que o herói aprova, sem opor a este seu próprio senso ético do bem (1997, p. 177).

O desfecho que é dado a João Grilo, com o retorno à vida terrena, encantam os leitores e, ainda, alimenta o imaginário coletivo em torno das discussões levantadas no espaço mágico-mítico do julgamento final.

2.3.3 A cena do julgamento final

Eis o ponto mais alto do *Auto da Compadecida*: o julgamento final, cena que ocorre no terceiro ato da peça. Após a morte de João Grilo e dos demais personagens, com exceção de Chicó, surge um tribunal celeste protagonizado pelo Encourado, a Compadecida (Nossa Senhora) e Manuel (Jesus Cristo), o qual outorga, com o seu poder, o destino dos réus, condenando-os ou inocentando-os. É o momento em que ocorre um complexo jogo de interesses dos personagens que buscam a sua salvação, mesmo cientes dos pecados cometidos em vidas.

A cena é construída a partir de diálogos com o folheto *O castigo da soberba*, de autor desconhecido e, mais ainda, faz paródia ao texto bíblico do juízo final do Apocalipse, como explica Guidarini:

O conceito de paródia aplica-se com propriedade ao terceiro ato [do *Auto da Compadecida*]. Após a morte em cena dos pícaros e trapaceiros, exceto Chicó, o espetáculo parodia ironicamente a interdiscursividade entre juízo final do Apocalipse e a

intertextualidade narrativa do julgamento cênico dos réus no contexto da literatura de cordel. Ariano, protestante convertido em católico, talvez explique essa obsessão por um desfecho mais emocional e menos racional, mais moral e menos apologético. Humor e devoção, sorriso irônico e distanciamento crítico articulam fraqueza humana e benevolência divina como síntese dialética do veredicto dado pelo juiz afro-brasileiro mediado pela *Compadecida* ao parodiar cenas apocalípticas do juízo final (2006, p. 157).

Além da intertextualidade, a cena apresenta o interdiscurso ao estabelecer diálogo com Gil Vicente, notadamente com cenas do texto dramático *O auto da barca do inferno*. Texto esse, pertencente à *Trilogia das barcas* vicentinas, o qual possui uma forte sátira social, por ter o autor reunido personagens de diversas procedências e posições sociais para denunciar e combater os costumes, vícios e defeitos praticados pelos sujeitos da sociedade de então.

A presença dessas cenas pode ser considerada *cenas validadas*, importante aspecto que compõe a cenografia de um texto literário, conforme diz Maingueneau (2012).

O autor diz que o texto literário se apresenta primeiramente ao leitor por meio de sua cenografia, cena narrativa construída pelo texto. É uma dimensão criativa do discurso, na qual se gera a representação e relação entre espaço, tempo, os papéis sociais e as cenas validadas: cenas de fala já instaladas no universo de saber e de valores do público, que podem ser de outros gêneros literários, outras obras, situações de comunicação não literárias, etc.

Não é preciso que a situação de enunciação *mostrada* pela obra esteja em perfeita consonância com as cenas validadas que ela reivindica em seu texto, nem que estas últimas formem um conjunto homogêneo. A cenografia global da obra resulta, na verdade, da relação entre todos esses elementos do percurso de sua rede. Além disso, a situação de enunciação mostrada e as indicações textuais explícitas interagem entre si: o que é “mostrado” é especificado por essas indicações explícitas, que de certo modo tomam corpo através da própria enunciação que as sustenta (MAINGUENEAU, 2012, p. 257).

Assim, são cenas validadas em o *Auto da Compadecida* as cenas do auto vicentino, de folhetins nordestinos e, até, da própria Bíblia, como mencionado anteriormente. Ao serem captadas, essas cenas carregam consigo os papéis enunciativos e inscrevem-se no discurso.

Pela interdiscursividade, o julgamento final de Suassuna é apresentado em um espaço mágico-mítico, em que se espera que as formas de repressão, configurada em forma de opressão aos menos favorecidos socialmente, e o preconceito étnico-racial sejam penalizadas. Esse espaço, descompromissado com a verdade dos acontecimentos históricos, políticos e religiosos, busca seduzir e alimentar o imaginário do público-leitor.

É importante entender como o texto se apresenta inicialmente ao leitor para, a partir desses e demais aspectos discursivos, passar a compreender como a discursividade literária é composta por várias vozes que se entrecruzam interdiscursivamente. Borges diz que pelas relações dialógicas “os dizeres do ‘outro’ e do ‘eu’ se imbricam para a constituição imaginária de uma personagem” (2009, p. 74) e, ainda, que “é por meio do diálogo que se constrói a identidade de uma personagem, ou seja, a identidade do ‘eu’ não se constitui somente pela imagem que ele constrói de si, mas também pela exterioridade que lhe direciona vozes” (2009, p. 75).

No espaço discursivo construído no terceiro ato, é importante um primeiro olhar sobre o Palhaço, personagem que, durante a trama, é o principal responsável pela inserção de marcas ideológicas na peça. Implícitas nas suas falas e atitudes, o Palhaço, no decorrer do texto, faz distinção entre os personagens conforme sua posição socioeconômica. No excerto destacado, ele pretende aguçar a percepção do receptor quanto à cena da morte de João Grilo e dos demais personagens:

PALHAÇO *entrando*: Peço desculpas ao distinto público que teve de assistir a essa pequena carnificina, mas ela era necessária ao desenrolar da história. Agora a cena vai mudar um pouco. João, levante-se e ajude a mudar o cenário. Chicó! Chame os outros.

CHICÓ: Os defuntos também?

PALHAÇO: Também.

CHICÓ: Senhor Bispo, Senhor Padre, Senhor Padeiro!

Aparecem todos.

PALHAÇO: É preciso mudar o cenário, para a cena do julgamento de vocês. Tragam o trono de Nosso Senhor. Agora a igreja vai servir de entrada para o céu e para o purgatório. [...]

JOÃO GRILLO: Já que tenho de ficar aqui morto, quero pelo menos ficar longe do sacristão.

PALHAÇO: Pois fique. Deite-se ali. E você, Chicó?

CHICÓ: Eu escapei. Estava na igreja, rezando pela alma de João Grilo.

PALHAÇO: Que bem precisada anda disso. Saia e vá rezar lá fora. Muito bem, com toda essa gente morta, o espetáculo continua e terão oportunidade de assistir a seu julgamento. Espero que todos os

presentes aproveitem os ensinamentos desta peça e reformem suas vidas, se bem que eu tenha certeza de que todos os que estão aqui são uns verdadeiros santos, praticantes da virtude, do amor a Deus e ao próximo, sem maldade, sem mesquinhez, incapazes de julgar e de falar mal dos outros, generosos, sem avareza, sóbrios, castos e pacientes (SUASSUNA, 2005, p. 114-116, grifos do autor).

O Palhaço convida o público-leitor a vivenciar a cena do julgamento final com um tom irônico, ao elencar uma série de virtudes cristãs contrárias aos pecados cometidos pelos personagens, explorando no imaginário do público-leitor as possíveis condenações que os indivíduos, que cometerem tais pecados em vida, também sofrerão após a morte. Pela fala do Palhaço, percebe-se que o autor, implicitamente, retoma a discussão religiosa, formulada no imaginário popular, de que todos os crimes e pecados cometidos em vida serão sentenciados após a morte.

A fala do Palhaço evidencia, ao lado da possível pretensão moralizante do texto, a repressão que os mais pobres, marginalizados socialmente, sofrem durante todo o texto. A personagem perpetua até para o pós-morte a submissão que João Grilo, em vida, e Chicó sofrem – por serem marginalizados socialmente. Os dois são obrigados pelo Palhaço a organizar o cenário para a encenação do julgamento, tarefa que não é atribuída aos demais personagens por representarem a minoria dominante da sociedade ou alguma outra forma de dominação, no caso de Severino. Percebe-se também o tom formal e respeitoso na fala de Chicó ao dirigir-se ao Bispo, ao Padre e ao Padeiro, tom esse que não é recíproco na fala do Palhaço dirigida a Chicó.

“Quando o Palhaço ordena que tragam o trono, passamos a observar que ele nos convida a ver as coisas se organizarem em seus devidos lugares – o estado de poder é auferido a quem é de direito, a Jesus” (Moraes, 2006, p. 89). Sai o Palhaço de cena e seguem-se diálogos entre o Demônio e o Encourado (este, na cena, é submisso ao Demônio) com os personagens que estão prestes a serem julgados no tribunal celeste. Nesse momento, o empoderamento que o Demônio emana sobre as almas é significativo para evidenciar o imaginário do público-leitor quanto à possível condenação, no pós-morte, que os pecadores sofrerão, a qual atinge a todos, independentemente da posição social que ocupara em vida.

BISPO: Senhor demônio, tenha compaixão de um pobre bispo.

ENCOURADO: Ah, compaixão... Como pilhéria é boa! Vamos, todos para dentro. Para dentro, já disse. Todos para o fogo eterno, pra padecer comigo.

O Demônio começa a perseguir os mortos e os alaridos deles é terrível. Ele vai agarrando um por um e os mortos vão se desvencilhando, aos gritos.

BISPO: Ai! Leve o padre!

PADRE: Ai! Leve o sacristão.

SACRISTÃO: Ai! Leve Severino!

SEVERINO: Ai! Leve o cabra!

JOÃO GRILO: Parem, parem! Acabem com essa molecagem. (SUASSUNA, 2005, p. 121-122, grifos do autor).

As falas do Bispo e do Padre são fortemente marcadas pela posição socioideológica advinda da representação de suas funções religiosas, as quais os colocam em uma posição hierárquica mais elevada em relação aos outros, como se percebe no fragmento. Essa situação reflete outros momentos do texto, em que o Bispo e o Padre estão sempre dispostos em uma posição hierárquica maior em relação aos demais por serem, numa visão religiosa, dotados de prestígio, poder e visões inquestionáveis, por serem portadores da palavra de Deus.

As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2005, p. 42-43).

No desenrolar da cena, “o múltiplo, o heterogêneo e o diferente perfazem a natureza dos diálogos e linguagens não verbais da peça circense” (GUIDARINI, 2006, p. 152). A partir dessa heterogeneidade, João Grilo, aos poucos, vai se configurando como o herói da trama, o salvador de todos os demais personagens.

O surgimento do herói começa quando João Grilo diz ao Encourado: “sempre ouvi dizer que pra se condenar uma pessoa ela tem de ser ouvida” (SUASSUNA, 2005, p. 122). Essa ideia logo é aceita por todos os demais que, diante de uma fatal condenação pelos pecados cometidos em vida, passam a ouvir a ideia do menos prestigiado socialmente. Sobre essa representação do herói, Bakhtin explica que

A consciência do herói, seu sentimento e seu desejo do mundo — sua orientação emotivo-volitiva material —, é cercada de todos os lados, presa como em um círculo, pela consciência que o autor tem do herói e do seu mundo cujo acabamento ela assegura; o discurso do herói sobre si mesmo é impregnado do discurso do autor sobre o herói; o interesse (ético cognitivo) que o acontecimento apresenta

para a vida do herói é englobado pelo interesse que ele apresenta para a atividade artística do autor (BAKHTIN, 1997, p. 33).

Mas o herói de Suassuna é diferente, está personificado na figura de um homem simples, astuto e sincero a ponto de poder ser considerado imprudente pelas demais almas a serem julgadas. É preciso João Grilo explicitar, a partir das seguintes falas, o seu preconceito diante de Jesus Cristo negro para o leitor espectador poder “ouvir” o pensamento preconceituoso das demais personagens, que permanecem em silêncio na cena:

JOÃO GRILO: Mas, espere, o senhor é que é Jesus

MANUEL: Sou.

JOÃO GRILO: Aquele Jesus a quem chamavam Cristo?

JESUS: A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

JOÃO GRILO: Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era **muito menos queimado**.

BISPO: Cale-se atrevido.

MANUEL: Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha Igreja, mundano, autoritário, soberbo. Seu tempo já passou. Muita oportunidade teve de exercer sua autoridade, santificando-se através dela. Sua obrigação era ser humilde, porque quanto mais alta é a função, mais generosidade e virtude requer. Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. **Você estava mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana.** O tempo da mentira já passou.

JOÃO GRILO: Muito bem. Falou pouco mas falou bonito. **A cor pode não ser das melhores**, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL: Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça? (SUASSUNA. 2005, p. 125-127, grifos nosso).

João Grilo é, certamente, o personagem constitutivo da sátira posta no terceiro ato por Ariano Suassuna. Ele consegue transpassar a linha da prudência e da moralidade criada pelas instituições, pela sociedade. Como estratégia discursiva, seu dizível evidencia o imaginário ideologicamente criado em torno da representação de Jesus.

O imaginário popular construiu a imagem de Jesus com o fenótipo branco, a qual foi largamente difundida pelo cristianismo que ideologicamente apresenta, também, outras importantes figuras religiosas mais se aproximando do fenótipo

européu. Como instituição, essa representação resguardava a intenção da Igreja em defender, por um longo tempo, os interesses da elite dominante branca, resultando na disseminação de um Cristo europeizado.

E nesse confronto, João Grilo torna dizível a utilização de termos depreciativos “menos queimado” e “a cor pode não ser das melhores”. Esses termos são importantes vestígios ao que se propõe a análise do discurso: construir escutas que permitam levar em conta os efeitos de sentido obtidos na relação com a língua, como diz Orlandi (2008).

Essa depreciação reflete a problemática real do contexto de discriminação brasileiro, configurada em um preconceito baseado no fenótipo. Esta forma de “identificação” aplicada aos personagens negros ou afrodescendentes evidencia o trato que a própria literatura brasileira da época fazia a esta parcela da população brasileira, tendenciosa na utilização de apelidos, nomes que aludem à aparência ou até aos animais, ou simplesmente não denominavam os personagens negros.

Outro fato interessante é o discurso de Jesus Cristo para justificar a forma preconceituosa que João Grilo lhe dirige. Ao se identificar com a situação de pobreza e simplicidade de João Grilo, Cristo considera o preconceito do personagem como uma questão de intimidade, jogando esta atitude reprovável para o plano pessoal, como se a proximidade entre ambos pudesse originar um reduto permissivo para a utilização de tais termos – assim como acontecia em contextos reais na sociedade brasileira, tal como foi analisado pelos estudos de Florestan Fernandes, na década de 1950.

Se a cena revela o preconceito explícito no discurso de João Grilo, o silêncio dos demais personagens diante de Jesus Cristo negro, fruto da “prudência mundana”, como justifica o próprio Manuel, oculta manifestações de preconceito. Para a análise do discurso,

discutir a noção de silêncio significa interrogar o solo epistemológico dos conceitos discursivos capazes de desvendar sentidos outros que se encontram apagados, mas que são visualizados por meio das percepções da presença de um silêncio discursivo (RAMOS, 2009, p. 258).

O silêncio pode acontecer com a ausência de palavras como também com um dito que tem o objetivo de omitir outras enunciações. Na prática discursiva, procura-se “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma

ausência necessária. [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes desconhece) significa em suas palavras” (ORLANDI, 2008, p. 34). Esse silêncio discursivo surge em vários outros momentos quando os personagens se defendem das acusações do Encourado, procurando omitir seus pecados para se beneficiarem da salvação, como no excerto seguinte, em que o Padre é acusado de preconceito, porém o religioso, ao responder à acusação, sempre procura omitir seu “preconceito de raça”:

PADRE: Eu, por mim, nunca soube o que era preconceito de raça.
 ENCOURADO (...): É mentira. Só batizava os meninos pretos depois dos brancos.
 PADRE: Mentira! Muitas vezes batizei os pretos na frente.
 ENCOURADO: Muitas vezes, não, poucas vezes; e, mesmo essas poucas, quando os pretos eram ricos.
 PADRE: Prova de que eu não me importava com a cor, de que o que me interessava...
 MANUEL: **Era a posição social e o dinheiro**, não é, Padre João? Mas deixemos isso, sua vez há de chegar (SUASSUNA, 2005, p. 127, grifos nosso).

No espaço interdiscursivo do julgamento final, percebe-se como as enunciações de cada personagem evidenciam as questões socioeconômicas que permeiam as relações sociais, as quais diferenciam socialmente os mais privilegiados e os menos privilegiados. Assim se percebe no trato dado pelo Padre às crianças na hora do batismo.

Nesse espaço, João Grilo representa o discurso dos menos privilegiados, explicitando os sentimentos abafados de um povo que sofre, em silêncio, com o sistema instituído pela sociedade tendenciosa em hierarquizar privilégios para uma minoria detentora do poder, os quais são sobrepostos ao povo que é explorado e vive em situação de pobreza.

Quando o personagem denuncia os maus tratos recebidos pelos seus patrões, é exposto um discurso, de certa forma, angustiante, dotado de um inconformismo, pois o personagem tem consciência quanto aos seus direitos de cidadão, mesmo sendo visto, pelos demais, como alguém sem cultura por não ter prestígio na sociedade, perceptível no excerto seguinte:

ENCOURADO: Ele e a mulher foram os piores patrões que Taperoá já viu.
 MULHER: É mentira!

JOÃO GRILO: É não, é verdade. Três dias passei...

MANUEL: Em cima de uma cama, com febre, e nem um copo d'água lhe mandaram. Já sei, João, todo mundo já sabe dessa história, de tanto ouvir você contar.

JOÃO GRILO: Mas eu posso? Me diga mesmo se eu posso! Bife passado na manteiga pra o cachorro e fome pra João Grilo. É demais!

ENCOURADO: Avareza do marido, adultério da mulher. Bem medido e bem pesado, cada um era pior do que o outro (SUASSUNA, 2005, p. 132-133).

Entretanto, como as demais personagens, João também é acusado pelo Encourado e, na eminência de ser condenado ao Inferno, resolve fazer um apelo à “mãe da justiça”, a Compadecida, para livrar-se desse destino – tal qual como acontece no folheto *O castigo da soberba*. Nossa Senhora é incorporada entre os personagens e, para isso, é utilizado como recurso estético versos populares objetivando uma familiarização do público-leitor com o texto.

MANUEL: Com quem você vai se pegar, João? Com algum santo?

JOÃO GRILO: O senhor não repare não, mas de besta eu só tenho a cara. Meu trunfo é maior do que qualquer santo.

MANUEL: Quem é?

JOÃO GRILO: A mãe da justiça.

[...]

BISPO: E quem é?

MANUEL: A misericórdia.

SEVERINO: Foi coisa que nunca conheci. Onde mora? E como chama-la?

JOÃO GRILO: Ah isso é comigo. Vou fazer um chamado especial, em verso. Garanto que ela vem, querem ver? [*Recitando.*]

Valha-me Nossa Senhora, / Mãe de Deus de Nazaré!

A vaca mansa dá leite, / a braba dá quando quer.

A mansa dá sossegada, / a braba levanta o pé.

Já fui barco, fui navio, / mas hoje sou escaler.

Já fui menino, fui homem, / só me falta ser mulher.

ENCOURADO: Vá vendo a falta de respeito, viu?

JOÃO GRILO: Falta de respeito nada, rapaz! Isso é um versinho de Canário Pardo que minha mãe cantava pra eu dormir. Isso tem nada de falta de respeito!

Já fui barco, fui navio, / mas hoje sou escaler.

Já fui menino, fui homem, / só me falta ser mulher.

Valha-me Nossa Senhora, / Mãe de Deus de Nazaré (SUASSUNA, 2006, p. 142-145, grifos do autor).

Surge a Compadecida para interceder por todas as almas, a pedido de João Grilo, única esperança de todos para escapar da condenação do Encourado. O heroísmo de João Grilo atinge seu apogeu quando sua ideia de enviar o Padre, o

Bispo, o Sacristão, o Padeiro e sua Mulher para o purgatório é acatada por Manuel por intercessão da Compadecida – Severino e o Cangaceiro são salvos pelo próprio Jesus Cristo, por terem sido “meros instrumentos de sua cólera. Enlouqueceram ambos, depois que a polícia matou a família deles e não eram responsáveis por seus atos” (SUASSUNA, 2006, p. 153). Assim, o *Auto da Compadecida* tem o herói “que encontra num ícone, Nossa Senhora, a esperança, a salvação, tanto no plano espiritual quanto no temporal, libertando-o de toda angústia e desespero” (MORAES, 2006, p. 84).

Na cena, percebe-se como a Compadecida se identifica com o jeito simples de João Grilo, a qual associa os problemas que ele vivera aos que Cristo passara em vida, o que leva Nossa Senhora a pedir a Manuel uma nova oportunidade de vida terrena a João Grilo, o qual lhe concede.

Pelas passagens aqui transcritas da obra, é evidente outro tipo de diálogo que Maingueneau (2012) denominou de interlíngua: a interação possível da língua na construção da obra literária, que pode ser concebida em seu aspecto de plurilinguístico exterior (quando há relação das obras com outras línguas) ou em seu aspecto de plurilinguismo interno (na relação com a diversidade de uma mesma língua). Percebe-se que se apresenta na obra de Suassuna o plurilinguismo interno, “criando” uma linguagem própria do autor, notadamente marcada pela presença da variedade linguística regional nordestina.

A dialogicidade formulada por Ariano Suassuna nesse ato cria uma atmosfera heterodiscursiva que possibilita o desvelamento de sentidos diversos, estejam esses explícitos ou não na materialidade linguística, trazendo assim o viés teórico e metodológico da Análise do Discurso importantes contribuições para esses desvelamentos.

3 APORTES METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os aportes metodológicos dessa pesquisa cujo ponto principal é a sua proposta de intervenção: o tipo de pesquisa realizado, o espaço, os sujeitos e os instrumentos da pesquisa e, ao final, os seus procedimentos.

3.1 Tipo de pesquisa

O professor tem na pesquisa, de uma forma geral, uma fonte de conhecimentos imensuráveis os quais se tornam pressupostos norteadores de suas experiências cotidianas no ambiente escolar. E nessa descoberta de novos conhecimentos específicos, a pesquisa científica pode contribuir para compreender fenômenos que ocorrem no ambiente escolar, a partir, dentre outras formas, da observação dos fatos e suas análises, buscando uma forma de intervenção que possa melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da observação de como os alunos, ao chegarem no 9º ano do ensino fundamental, vêm apresentando dificuldades quanto à competência de leitura e na apreensão de sentidos do texto, fomentou-se esse trabalho que contempla a *pesquisa qualitativa*, por buscar as causas que envolvem o fenômeno estudado; a *pesquisa-ação*, pela proposta de desenvolver uma intervenção para ser aplicada a partir da situação-problema observada no ambiente escolar, com viés na *pesquisa bibliográfica e descritiva*.

A pesquisa qualitativa, como explica Gray (2012), não se constrói a partir de uma teoria, podendo adotar várias posturas e métodos, entre os quais o uso de observações, entrevistas e questionários. Parte de uma situação concreta, por isso ela é altamente contextual, pretendendo mostrar como e por que as coisas acontecem. De certa forma, o “pesquisador está marcado pela realidade social” (CHIZZOTTI, 2006, p. 56), podendo a pesquisa incorporar as impressões de mundo deste e de outras pessoas ou, ainda, gerar múltiplas interpretações, nas quais possam ser possíveis perceber as vozes daqueles que estão sendo estudados e até do pesquisador.

A partir da detecção de problemas na aprendizagem de língua portuguesa, visando diminuir as dificuldades dos alunos quanto à leitura e a busca dos sentidos

de um texto, escolheu-se a pesquisa-ação que, como diz Chizzotti, propõe-se de “uma prática consistente de atuar em uma realidade concreta, mediante ações coerentes, para gerar uma nova realidade social” (2006, p. 78). Assim, houve a aplicação de uma intervenção pedagógica, desenvolvida a partir da sequência expandida, buscando ações para minimizar a problemática encontrada.

Com a *pesquisa bibliográfica*, o professor-pesquisador teve a possibilidade de obter as informações necessárias de estudiosos diversos a fim de, a partir deles, explicar e procurar interpretar os fatos e fenômenos analisados, por meio da pesquisa descritiva que também conduz o professor-pesquisador a observar os fenômenos e registrá-los.

3.2 Situando o espaço da pesquisa

O espaço da pesquisa e da aplicação da proposta de intervenção é uma escola da rede pública municipal de ensino de Cuitegi, Paraíba, município localizado na mesorregião do Agreste paraibano, pertencente à região metropolitana de Guarabira. De acordo com o IBGE, pelo último censo, o município possui uma população de 6.889 pessoas; ainda conforme o instituto, apenas 7,2% de seus habitantes possuem empregos formais, evidenciando uma grande parcela de pessoas que vivem de atividades ligadas a atividades rurais ou que realizam atividades informais. Com um comércio pequeno e poucas opções de empregabilidade, muitos buscam em Guarabira uma alternativa para empregarem-se, principalmente com a prestação de serviços, formais ou não.

Nessa escola, atuo como professora de língua portuguesa pertencente ao quadro efetivo desde 2016. Ela fica localizada na zona urbana de Cuitegi, no bairro Santo Antônio, e oferece à comunidade o ensino fundamental II regular, nos turnos manhã e tarde; no turno noturno, é oferecido o ensino fundamental I na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Também funciona na escola o programa Mais Educação, que visa estender a jornada escolar dos educandos, oferecendo no horário oposto de seus estudos as seguintes oficinas, de forma opcional: taekwondo, futebol, dança, letramento e matemática.

Em 2019, a escola teve 370 (trezentos e setenta) alunos matriculados. Sua infraestrutura, infelizmente, é bem limitada. Possui sete salas de aula, das quais uma é exclusiva para o programa Mais Educação; uma sala de professores; uma

sala para a secretaria e diretoria; três banheiros, dos quais dois são destinados aos alunos e um aos funcionários; uma cozinha e um pequeno pátio que funciona como refeitório, auditório para as reuniões e palco em ocasiões de apresentações. Dispõe de alguns computadores, os quais são de uso da secretaria e dos professores, com acesso à internet. Não possui biblioteca nem ginásio poliesportivo.

Recebe alunos da zona urbana e de algumas localidades da zona rural do município, por ser disponibilizado a esses ônibus escolar. Vale ressaltar que grande parte desses discentes são criados apenas pela mãe ou por alguém da família, como avôs, tios ou irmãos – sobre isso, chama atenção, no município, a quantidade de mães jovens, por terem engravidado na adolescência o que gerou, inclusive, o abandono escolar de muitas delas. Grande parte dessas famílias recebe o benefício do programa Bolsa Família, um complemento importante para a renda, evidenciando a situação de pobreza em que muitos se encontram.

A seguir, será detalhado quem são os sujeitos participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados para a mesma.

3.3 Sujeitos e instrumentos da pesquisa

Os participantes da pesquisa são 19 alunos do 9º (nono) ano do ensino fundamental, do turno vespertino, mais a professora-pesquisadora. Esses alunos possuem idade entre 13 (treze) e 15 (quinze) anos e quase todos estudam na escola desde o 6º ano.

A escolha desse ano para a pesquisa foi motivada a partir da observação de como os alunos promovidos ao 9º ano do ensino fundamental vêm apresentando, ultimamente, mesmo após anos de escolaridade, uma aprendizagem pouco significativa quanto às competências de leitura e na apreensão de sentidos dos textos. Essa observação tem respaldo nos índices do Ideb que a escola vem obtendo nos últimos anos, principal indicador da qualidade de aprendizagem da educação básica brasileira. Os dados foram coletados junto à gestão da escola e, também, por meio de pesquisas no site institucional do Inep⁷ e da plataforma QEd⁸, a qual contém os principais dados do ensino básico brasileiro.

⁷ No endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br> são disponibilizadas informações oficiais diversas sobre as escolas brasileiras, tais como sua participação no Saeb e o Ideb.

⁸ Através do endereço eletrônico <https://qedu.org.br>.

É preocupante o índice do Ideb dessa instituição de ensino, a qual reflete a situação de dificuldades diversas que as escolas públicas da região vêm passando, o qual precisa melhorar a fim de garantir a todos os alunos o máximo de aprendizagem, especialmente em língua portuguesa, como se vê a seguir:

Tabela 1 – Taxa de aprovação e média da proficiência no Saeb em 2017

Ano	Taxa de Aprovação					Saeb				
	6º	7º	8º	9º	P i	Matemática		Língua Portuguesa		N i
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2007	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2009	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2011	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2013	83,7	98,0	93,5	96,7	0,93	196,2	3,2	195,8	3,2	3,20
2015	79,1	85,1	98,3	100,0	0,90	221,2	4,0	220,2	4,0	4,02
2017	82,6	84,6	81,8	93,5	0,85	207,3	3,6	209,5	3,6	3,61

Fonte: ideb.escola.inep.gov.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

A coluna P, na tabela, indica o rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos em cada ano do ensino fundamental. Para o cálculo desse indicador, é levado em consideração os dados de aprovação e reprovação, abandono e distorção idade-série que são fornecidos no Censo Escolar.

Percebe-se, na escola em questão, que esse indicador tem um desempenho melhor nos anos finais do ensino fundamental; a taxa final de 0,85%, estatisticamente, indica que a cada 100 alunos dessa escola, 15 não foram aprovados. Dos elementos considerados para o cálculo do rendimento, é considerável a quantidade de alunos que abandonam a escola ao longo do período letivo, motivados, entre outros motivos, por terem que ajudar na renda familiar ou, ainda e não raramente, por falta de estímulo em permanecerem estudando.

A coluna N indica a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Ela é padronizada em um indicador entre 0 e 10 e obtida pela nota dos alunos na Prova Brasil. Na escola em questão, houve um decréscimo nesse indicador em 2017.

A partir dessas informações, motivou-se contemplar o 9º ano dessa escola com essa pesquisa-ação, a fim de corroborar para uma melhor aprendizagem, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da competência de leitura e na apreensão dos sentidos, a qual terá os seguintes procedimentos para sua operacionalização.

3.4 Procedimentos da pesquisa

A partir da pesquisa bibliográfica, iniciou-se os primeiros procedimentos dessa pesquisa, com o levantamento, leitura e sistematização de dados e pressupostos inerentes, principalmente, à perspectiva da análise do discurso, para fundamentar e interpretar os fatos e fenômenos obtidos nos procedimentos seguintes, referentes à aplicação do projeto de intervenção.

O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, com devida aprovação, conforme anexo J. Será mantido em sigilo a identidade do sujeito participante quando forem transcritos ou inseridos, por meio de fotos, materiais escritos ou falas enunciadas por esses em atividades orais. Todavia, foram autorizadas a utilização de imagem dos participantes, conforme anexo I.

Fruto da pesquisa-ação, o projeto apresenta esse caráter interventivo desenvolvido a partir da sequência expandida proposta por Cosson (2016). Com ela, procuramos viabilizar a leitura literária de o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, a partir dos pressupostos teórico e metodológicos da análise do discurso literário.

Destarte, buscamos fazer uso de variados gêneros discursivos na intervenção (poema, letra de canção, peça teatral, resenha e entrevista) dado ao pressuposto de que a análise do discurso “fornece eficiente aparato teórico-metodológico para os estudos de produções literárias dos mais diversos gêneros (FERNANDES, 2009, p. 11).

Para essa escolha, buscou-se o diálogo entre a obra principal com esses textos pretendendo-se, assim como diz Maingueneau, “concentrar a atenção nas condições da comunicação literária e na inscrição sócio-histórica das obras” (2012, p. 35).

A pretensão não é construir um dispositivo de apreensão de sentidos, mas utilizar a sequência por ser estratégia pedagógica eficiente em permitir ao professor sistematizar e conduzir melhor as atividades que ele busca desenvolver junto com seus alunos, atendendo aos pressupostos da análise do discurso. Não se pretende, com isso, formar sujeitos analistas; a intenção é disponibilizar aos alunos, a partir das especificidades da análise do discurso, estratégias para leituras do texto literário, buscando “não o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2005, p. 59).

A proposta, que durou 50 horas-aula, iniciou com uma atividade diagnóstica aplicada em 1 hora-aula⁹, por meio de um questionário escrito, por meio da qual se obteve os primeiros dados da pesquisa no que se refere à leitura e apreensão de sentidos, principalmente os que se referem aos aspectos étnico-raciais.

Após essa atividade, aplicou-se a sequência expandida com as seguintes etapas, nas quais foram coletadas materiais para as análises dessa pesquisa.

- I. Motivação (1 hora-aula)
 - ✓ Leitura do poema *Deus negro* (Anexo A), de Neimar de Barros.
- II. Introdução (1 horas-aula)
 - ✓ Exibição da cena da *morte da cachorra*, do filme *O auto da Compadecida*, adaptação feita por Guel Arraes.
- III. Leitura (8 horas-aula)
 - ✓ Momento de leitura da obra *O auto da Compadecida*. Durante a etapa, disponibilizou-se dois intervalos com leituras de textos que dialogam com a obra e atividades a fim de estabelecer verificações e enriquecer a leitura do texto principal:
 - Primeiro intervalo: leitura da letra de canção *Súplica cearense* (Anexo B), de Waldeck Artur de Macedo em parceria com o compositor Nelinho;
 - Segundo intervalo: leitura comparativa de imagens e de trecho do terceiro ato da obra.
- IV. Primeira interpretação (3 horas-aula)
 - ✓ Elaboração de entrevistas pelos alunos destinada a outros alunos.
- V. Contextualização (10 horas-aula)

⁹ Cada hora-aula mencionada na pesquisa corresponde a duração de 45 minutos de uma aula.

- ✓ Aprofundamento da leitura por meio dos seguintes contextos que a obra traz consigo: contextualização histórica, contextualização temática e contextualização presentificadora. Produção de resenha sobre o livro.

VI. Segunda interpretação (12 horas-aula)

- ✓ Leitura aprofundada do terceiro ato da peça, com atenção às questões sociais e étnico-raciais presentes no texto. Preparação e apresentação de peça teatral *O julgamento final*, adaptada a partir do texto literário de Suassuna.

VII. Expansão (4 horas-aula)

- ✓ Expansão da leitura por meio das relações intertextuais estabelecidas entre a obra e o cordel *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima.

Após a expansão, sucederam-se em dez horas-aula atividades para a produção de cordéis pelos próprios alunos cujas temáticas abordaram os aspectos sociais e étnico-raciais contido no discurso da obra lida. A partir dessa produção escrita, fomentou-se o produto final dessa pesquisa, o livro *Auto da Compadecida em versos de cordel*.

A seguir, serão descritas e analisadas cada etapa da sequência expandida, bem como as atividades posteriores para produção do produto final.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, serão descritas e analisadas as etapas da proposta de intervenção, iniciando com a atividade diagnóstica, seguindo a aplicação da sequência expandida e as atividades finais, relacionadas principalmente à produção do produto final dessa intervenção.

4.1 Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi realizada em 1 hora-aula, com a participação de todos os alunos; nesse momento, todos responderam a um questionário com as seguintes perguntas, com o objetivo de verificar a opinião dos alunos acerca da importância da leitura, preferências, dificuldades e apreensão de sentidos, principalmente quando esses envolvem aspectos sociais e étnico-raciais. Por isso, sondamos, também, os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao tema do preconceito:

- 1 Você gosta de ler? Em sua opinião, qual a contribuição da leitura para sua formação?
- 2 Você costuma ler quais tipos de textos?
- 3 Qual(is) sua(s) principal(is) dificuldade(s) quanto à leitura de textos, seja na escola ou fora dela?
- 4 Quando você lê um texto, você compreende que os textos possuem um único sentido ou há casos em que o texto pode gerar mais de um sentido?
- 5 Quais aspectos sociais você já viu sendo abordado em um texto ou obra? E étnicos?
- 6 O que você entende por preconceito social? E por preconceito étnico?
- 7 Onde você percebe a presença desses tipos de preconceitos?

Consideramos essas perguntas de importância para o início da pesquisa, por evidenciar possíveis aprendizagens e dificuldades dos sujeitos a partir dos dados disponibilizados.

Embora nossa pesquisa contemple a pesquisa qualitativa, destacamos a importância em destacar quantitativamente as respostas dadas pelos alunos a algumas dessas perguntas propostas, a fim de mensurar os resultados obtidos, como no caso a seguir.

A primeira pergunta do questionário (Você gosta de ler? Em sua opinião, qual a contribuição da leitura para sua formação?) gerou os seguintes resultados:

Tabela 2 – Pergunta “Você gosta de ler?”

Respostas	Quantitativo	Porcentagem
Sim	13	68,4%
Não	4	21%
Um pouco	2	10,6%
TOTAL:	19	100%

Fonte: Pesquisa da autora (AGO/2019).

Percebe-se, pelo resultado, que mais da metade dos alunos afirmam gostar de ler e, associada a esse posicionamento, os mesmos opinaram sobre a contribuição da leitura para a formação do aluno. Em grande parte dessas opiniões, os discentes relacionaram a leitura à decodificação e à aquisição de conhecimentos. Diferente dessas opiniões, destacamos as seguintes:

Aluno A: “Desenvolve o meu senso crítico mais apurado, expansão do vocabulário, melhora minha escrita, abertura e disposição para aprender com o outro e autodesenvolvimento”¹⁰;

Aluno B: “Abre a cabeça para novas ideias”;

Aluno C: “Uma pessoa sem ter o costume de ler se torna um adulto desinformado”.

Apenas uma pequena parcela desses alunos, como os destacados acima, vem a função da leitura além da decodificação de textos. Perpassa na resposta deles a leitura colocada como uma forma de transformação do sujeito social, capaz de provocar uma visão mais ampla do saber.

Esses dados se aproximam do quadro nacional referente a leitura de jovens na faixa de 11 a 17 anos. De acordo com pesquisa apontada pelo Instituto Pró-Livro, divulgada na 23º Bienal do Livro de São Paulo (em 2014), 80% dos jovens brasileiros (o que correspondia, no período, a 24,3 milhões) leem para cumprir

¹⁰ Todos os trechos que necessitaram ser transcritos, nessa e em outras etapas da intervenção, preservaram as respostas dos alunos tais como foram construídas, inclusive no que se refere a inadequações em relação à norma culta da língua.

tarefas escolares; desses, 13 milhões afirmam que ler é um tédio e que o fazem por obrigação¹¹.

Na segunda pergunta (Você costuma ler quais tipos de textos?), as respostas apontam, principalmente, leituras voltadas para o ambiente escolar: textos escolares, textos narrativos – entre os quais, foram citados romances e contos –, mensagens de WhatsApp, textos de autoajuda, notícias, textos bíblicos, textos dissertativos argumentativos, textos engraçados, poemas e textos com poesia, revistas, notícias e quadrinhos. O Aluno E assim justificou sua escolha por leitura de textos dissertativos argumentativos: “para poder melhorar minhas teorias e escritas”.

Destacamos ainda que dois alunos responderam “nenhum”, mostrando significativo desinteresse pela leitura e outro respondeu “que não seja tediante, com coisa chata na leitura”.

Esses dados refletem a problemática da relação dos jovens com a leitura: lê-se prioritariamente para cumprir atividades escolares. Para esses, a leitura é fruto do fato de ser a escola o principal ambiente fomentador do hábito de ler. Essa situação já é prevista por Rojo (2009), ao afirmar que se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles responderão ler em voz alta, sozinho ou em jogral para responder a questionários localizando e copiando informações do texto. Somente capacidades leitoras poucas e básicas são ensinadas.

Essa limitação no ensino de competências leitoras foi perceptível na pergunta seguinte: “Qual(is) sua(s) principal(is) dificuldade(s) quanto à leitura de textos, seja na escola ou fora dela?”. Entre as respostas obtidas, apenas dois disseram não ter dificuldades; a maioria dos alunos apontaram como principal dificuldade não conseguirem entender/compreender a mensagem do texto. Entre esses alunos, destaco uma colocação:

Aluno F: “Às vezes não consigo entender muito bem os textos e fico com vergonha de pedir explicação”.

Outros disseram que sua dificuldade consiste no nervosismo na hora da leitura. Entre esses, alguns disseram não gostar de ler na frente de muitas pessoas e a preferência em ler em casa por ser mais tranquilo.

¹¹ Informações disponíveis em meio eletrônico: <http://prolivro.org.br/home/newsletter/noticias/7863-o-jovem-nao-gosta-de-ler-ou-nao-foi-seduzido-para-a-leitura>.

Essas constatações são preocupantes, pois percebe-se que esses alunos não se efetivam em um leitor ativo que compreende o que lê. Eles decodificam, porém o enunciado não se torna compreensível. Diz Orlandi que compreender

é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem (2005, p. 26).

Sobre a compreensão dos sentidos de um texto, para a pergunta “Quando você lê um texto, você compreende que os textos possuem um único sentido ou há casos em que o texto pode gerar mais de um sentido?” foram dadas as seguintes respostas:

Tabela 3 – Pergunta “Quando você lê um texto, você compreende que os textos possuem um único sentido ou há casos em que o texto pode gerar mais de um sentido?”

Respostas	Quantitativo	Porcentagem
Os textos possuem um único sentido	2	10,5%
Os textos podem gerar mais de um sentido	14	73,7%
Muitos textos têm apenas um sentido e outros têm vários	1	5,3%
Não souberam responder	2	10,5%
TOTAL:	19	100%

Fonte: Pesquisa da autora (AGO/2019).

Nessa sondagem quanto ao(s) sentido(s) gerado(s) por um texto, percebe-se que a maioria constata que um texto pode gerar vários sentidos. Interessante esse dado, pois a maioria consegue perceber que o texto pode abrir espaço para vários sentidos, mesmo a maioria dos alunos apontando como principal dificuldade a compreensão textual.

Na pergunta 5 (Quais aspectos sociais você já viu sendo abordado em um texto ou obra? E étnicos?), a maioria dos alunos responderam de forma sucinta: o preconceito e o racismo. Entre os que teceram algum comentário, destacamos: “étnicos = não sai no sol para não ficar negra” (Aluno G), ainda, “pela cor tipo uma pessoa branca não gostar de negros” (Aluno H); “os ricos que humilha os pobres” (Aluno F), “social = patrão humilhando seu secretário” (Aluno G). Já cinco alunos não souberam responder a esse questionamento.

Essa pergunta gerou dificuldades nos alunos: eles não conseguiam compreender o termo étnico. A mesma dificuldade aconteceu com a pergunta 6 “O que você entende por preconceito social? E por preconceito étnico?”.

Outras dificuldades diagnosticadas na questão 6 foram: não conseguir distinguir os tipos de preconceitos e o desconhecimento sobre o que seria o preconceito social e étnico¹².

Tabela 4 – Pergunta “O que você entende por preconceito social? E por preconceito étnico?”

Respostas	Quantitativo	Porcentagem
Mostraram entendimento sobre o que é preconceito social e preconceito étnico-racial	9	47,4%
Não conseguem distinguir os tipos de preconceitos	5	26,3%
Desconhecem totalmente sobre o que é preconceito social e preconceito étnico-racial	5	26,3%
TOTAL:	19	100%

Fonte: Pesquisa da autora (AGO/2019).

Almeida (2019) afirma que há grande controvérsia sobre a etimologia do termo *raça*, mas pode-se concluir, diante da conformação histórica, que há dois registros básicos desse termo que se cruzam e se complementam: *como*

¹² Muitos alunos, nesse questionamento, descreveram o preconceito étnico-racial com informações pertencentes ao preconceito social e vice-versa. Ademais, outros responderam não saber do que se tratavam esses tipos de preconceitos.

característica biológica (a identidade racial é atribuída por algum traço físico, como a cor da pele) e *como característica étnico-cultural* (a identidade é associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes).

Ao constatarmos essa dificuldade, esclarecemos posteriormente aos alunos tais conceitos de raça e decidimos passar a utilizar a denominação étnico-racial em todo o projeto – procurando, com isso, fazer com que os alunos não associassem o registro raça às características puramente biológicas, apenas, e a fim de atender aos objetivos do projeto.

Já com a pergunta 7 (Onde você percebe a presença desses tipos de preconceitos?) tinha-se a intenção de saber se, após definir os tipos de preconceitos especificados, os alunos já teriam percebidos em textos a presença do preconceito ou outro tipo de exclusão. Apenas 4 dos 19 alunos citaram “texto” em suas respostas; as que foram mais recorrentes nesse questionamento foram: na internet, na escola e na rua.

Com os dados obtidos nessas três últimas perguntas, diagnosticamos a necessidade em levar aos alunos a busca na leitura dos sentidos étnico-raciais, tanto para ampliar o conhecimento dos alunos quanto para os mesmos analisarem a presença de exclusão, discriminação e racismo em seu entorno social.

Após a atividade, tecemos, ainda, algumas considerações sobre a presença desses aspectos na sociedade. Os alunos falaram um pouco sobre suas noções de racismo e discriminação, além de exemplificarem. Notamos a facilidade deles em se posicionarem e responderem oralmente – em relação às respostas escritas.

Essa atividade diagnóstica foi bastante significativa, pois seus dados objetivaram preparar os alunos para a aplicação do projeto, além de nos auxiliar para a aplicação e condução das atividades que foram realizadas, nas adequações necessárias. Após essa atividade diagnóstica, iniciamos a aplicação da sequência expandida.

4.2 Aplicação da sequência expandida

4.2.1 Motivação

Segundo Cosson (2016), a motivação é uma etapa de preparação dos alunos para o universo do livro a ser lido. Não pode ser extensa, tanto é que se

sugere que ela aconteça no limite de uma aula, para que o professor não perca o foco no seu objetivo, a preparação dos alunos para a leitura do texto literário.

Sendo assim, utilizamos o poema *Deus Negro* (anexo A), de Neimar de Barros. Pretendemos mostrar aos alunos um texto cujo discurso gerasse significações de preconceito, exclusão e discriminação, a partir do momento em que o eu lírico, ao representar um sujeito imerso na estrutura social, explica Guimarães (2009), produz e reproduz não só as relações sociais, mas as relações de poder e a dinâmica de um grupo sobre o outro.

Visando alcançar esse objetivo, os alunos, com as carteiras dispostas em semicírculo, inicialmente fizeram uma leitura individual do texto. Após, o texto foi projetado em data show para a leitura em grupo e, conseguinte, iniciou-se uma roda de conversa.

Figura 1 – Leitura do poema *Deus Negro*



Fonte: foto da pesquisadora (AGO/2019)

Nesse momento, alguns alunos compartilharam suas impressões, observações e análises, as quais gravamos com auxílio do celular¹³. Desse momento, destacamos: para todos os alunos presentes, o texto reflete sobre o preconceito contra negros, prostitutas, aleijados, idosos e cegos, com maior evidência ao racismo étnico-racial. Eles também elencaram características abordadas no texto de quem é preconceituoso: “sem coração”, “detesta negros por ter preconceito com cor de pele”, “arrogante”, “ignorante” e “petulante”.

¹³ As gravações das falas ocorreram em todas as rodas de leituras para coleta de dados.

Segundo um aluno, “Deus pode ser negro ou de qualquer cor, Deus não julga os filhos pela cor e sim pelas ações, Deus é sinônimo de justiça”. Quando indagados pela aparência de Deus, outro falou “sim, é possível Deus ser negro, porque Deus não é preconceituoso”. Ainda sobre o questionamento quanto à aparência de Deus, um discente disse que “Para a maioria das pessoas Deus é branco, fato construído pelas próprias pessoas”.

Apresentar essas temáticas, a partir do gênero discursivo *poema* atendeu aos nossos objetivos e gerou expectativas para a leitura adiante.

Como a motivação objetivou a preparação para a leitura do *Auto da Compadecida*, deixamos as discussões sobre os apontamentos feitos pelos alunos nesse momento para as etapas seguintes, especialmente durante o segundo intervalo de leitura.

4.2.2 Introdução

Para essa etapa, que objetiva apresentar o autor, a obra e o espaço enunciativo, apresentamos aos alunos a cena da *morte da cachorra* do filme *O Auto da Compadecida*, adaptação da obra de Ariano Suassuna feita por Guel Arraes, em uma hora-aula.

Figura 2 – Exibição de cena do filme *O Auto da Compadecida*



Fonte: foto da pesquisadora (AGO/2019)

Motivou essa escolha o fato desse filme ser bem aceito entre os alunos, os quais assistiram à cena com atenção e empolgação – mesmo àqueles que já o conheciam. Na aula posterior, realizamos uma roda de conversa para apresentar a

obra física aos alunos e comentarmos brevemente sobre o texto – personagens principais e espaço da obra – e a sua importância, tal como orienta Cosson (2016).

Utilizar a estratégia da roda de leitura em diversas etapas da intervenção gerou momentos bastante proveitosos, por deixar os alunos à vontade para construírem suas respostas diante dos questionamentos. E nas enunciações orais dos alunos era evidente como os discentes, no uso da língua, são impelidos pelo mundo e suas experiências na construção da significação.

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos e, também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções psicológicas (ORLANDI, 2005, p. 53).

Nesse momento, apenas evitamos fazer uma síntese da história a fim de oportunizar aos alunos o prazer da descoberta do texto a partir da leitura na etapa seguinte.

4.2.3 Leitura

Para a leitura da obra, como a escola não dispõe de espaço para a leitura, como uma biblioteca, por exemplo, combinamos momentos de leitura em sala de aula e em casa atendendo, também, aos apontamentos obtidos com a pergunta 3 do questionário da atividade diagnóstica (Qual(is) sua(s) principal(is) dificuldade(s) quanto à leitura de textos, seja na escola ou fora dela?), em que alguns alunos disseram sentirem-se nervosos com a leitura feita em sala de aula.

Conseguimos 11 exemplares da obra, por isso precisamos organizar alguns alunos em duplas para realizar a leitura do livro. Para acompanhar e verificar a leitura realizada pelos alunos foram aplicados dois intervalos de leitura, com a utilização de textos verbais e não verbais, que dialogavam com as temáticas sociais e étnico-raciais a fim de enriquecer a leitura do texto principal.

4.2.3.1 Primeiro intervalo de leitura

A importância dos momentos de intervalos de leitura consiste, como diz Cosson (2016), em perceber a efetividade da leitura que está sendo feita a partir da participação dos alunos e das relações que eles conseguem fazer entre textos.

Diante disso, no primeiro intervalo de leitura disponibilizamos aos alunos a letra de canção *Súplica cearense* (anexo B), composta na década de 1960 pelo baiano Waldeck Artur de Macedo, conhecido como Gordurinha, em parceria com o compositor Nelinho. Apresentamos-lhes pelo diálogo entre a canção e o texto de Suassuna no que se refere a temática da seca e dos problemas sociais que atingem o homem nordestino.

Os alunos leram e ouviram essa letra de canção em duas versões: a versão cantada por Luiz Gonzaga e a versão mais recente, lançada pela banda *O Rappa* em 2008, a qual agrega à canção mais questionamentos acerca de problemas sociais e políticos da sociedade brasileira.

Ao ouvi-las, alguns alunos, inicialmente, não conseguiam entender que eram versões distintas da mesma letra de canção. Entre as versões, os alunos apreciaram mais a canção na voz de Luís Gonzaga, pela proximidade com o gênero musical desse artista.

Após ouvi-las, os alunos responderam um questionário a fim de suscitar tanto o posicionamento quanto a reflexão e criticidade acerca dos sentidos gerados na materialidade linguística. A maioria das perguntas foram abertas, como em questionários de outras etapas, para oportunizar aos sujeitos se expressarem livremente, pois o que se pretendia não era realizar uma forma sistêmica de “avaliações”, mas fazê-los externar suas compreensões, opiniões e criticidade. Diz Bakhtin que

A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto (1997, p. 320).

Para isso, foram questionados aos alunos:

- 1 Que situações do dia a dia você identifica nessa letra de canção?
 - a) Desvio de verbas para o combate à seca.
 - b) O preconceito étnico-racial.

- c) A pobreza.
 - d) O aumento no consumo de drogas.
 - e) O homem que busca os elementos religiosos para a solução dos seus problemas.
- 2 Algumas dessas situações abordadas nessa letra de canção estão presentes em sua vida? Em caso afirmativo, quais seriam? Além dessas, você citaria outras situações?
 - 3 O título *Súplica cearense* identifica o que será abordado no texto? Comente.
 - 4 Você relacionaria as situações abordadas nessa letra de canção com alguma situação apresentada na obra o *Auto da Compadecida*? Comente.
 - 5 Quem seria essa pessoa que, nessa letra de canção, faz súplicas a Deus?
 - a) Um homem que, conforme os ensinamentos/valores cristãos, cometeu graves pecados e, por isso, reza e pede perdão a Deus.
 - b) Um homem que se sente oprimido diante dos problemas sociais, econômicos e políticos originados pela seca.
 - c) Um político que, pela sua ganância, oprime o povo vítima da seca.
 - 6 Há alguma semelhança entre essa pessoa e os personagens principais da obra o *Auto da Compadecida*? Comente.

Com essas perguntas, pretendemos analisar o dialogismo, não só entre as obras, quanto entre texto e educandos, buscando em cada sujeito, a partir de seu espaço enunciativo e de suas formações ideológicas, confrontar seus conhecimentos prévios com os conhecimentos gerados pela leitura da letra de canção e da obra literária, principalmente.

Para a pergunta 1, as respostas obtidas se distribuem conforme o quadro seguinte:

Tabela 5 – Pergunta “Que situação do dia a dia você identifica nessa letra de canção?”

Respostas	Quantitativo	Porcentagem
Alternativa C	3	15,7%
Alternativa E	1	5,3%
Alternativas A e C	1	5,3%
Alternativas B e E	1	5,3%

Alternativas C e E	12	63,1%
Alternativas A, B, C e E	1	5,3%
TOTAL:	19	100%

Fonte: Pesquisa da autora (AGO/2019).

Os resultados indicam que quase todos os alunos – com exceção de um – não conseguiram identificar as quatro situações presentes nas duas versões apresentadas da canção *Súplica cearense*, especialmente as implícitas na enunciação. Para Pêcheux (2012), as práticas de leitura precisam conduzir o sujeito a entender a presença de não-ditos no interior do que é dito e, pela tabela, percebemos que esse entendimento ainda não fora alcançado por todos, exceto dois alunos cujas respostas constam a alternativa A (Desvio de verbas para o combate à seca).

Entre as versões lidas, é na de *O Rappa* que se percebe a situação do desvio de verbas para o combate à seca. Ao regravar *Súplica cearense*, a banda, em um estilo ligado ao rap, faz a declamação de uma série de questões sociais e políticas destacadas a seguir que, implicitamente, sugerem a situação da alternativa **a**:

(...) Ganância demais
 (...) Política demais
 Tristeza demais
 Interesse tem demais
 (...) A fome demais
 A falta demais
 Promessa demais
 (...) Pobreza demais
 Povo tem demais
 (...) O povo sofre demais... (O RAPPA. **Súplica cearense**. Online¹⁴).

Em seguida, as perguntas 2, 3, 4 e 6 foram abertas a fim de que os alunos expusessem suas opiniões, porém notamos pouco interesse na justificativa das respostas – a maioria dos alunos tendeu, nesse e no questionamento do próximo intervalo de leitura, a construção de respostas bem objetivas e curtas. Diante disso, passamos a orientar aos alunos da importância primordial de buscar aprofundarem-se mais nas questões propostas.

¹⁴ Disponível em <http://letras.terra.com.br/o-rappa/1315543/>

Isso foi perceptível na pergunta 2 (Algumas dessas situações abordadas nessa letra de canção estão presentes em sua vida? Em caso afirmativo, quais seriam? Além dessas, você citaria outras situações?), em que todos os alunos responderam, citando a pobreza como a situação abordada na letra de canção que está presente em seus cotidianos. Apontando “outras situações”, praticamente todos responderam a violência.

Mesmo esses alunos habitando uma cidade pequena e interiorana (o que poderia pressupor o status de cidade calma, pacífica), a violência é algo evidente e significativa, presente seja na forma física (violência doméstica, agressões físicas em assaltos, etc.). Ainda há psicológicas (humilhações, agressões verbais, estigmatização, rejeição, ocasionados tanto no ambiente familiar quanto fora dele) – o que justifica, assim, a resposta dada por praticamente todos os alunos.

Na questão 3 (O título *Súplica cearense* identifica o que será abordado no texto? Comente), as respostas de quase todos se aproximam das que se encontram destacadas a seguir. Dos que responderam à atividade, apenas 1 discente escreveu que não sabia responder e outro (Aluno C) entende que o título da canção não identifica o que é abordado no texto.

Aluno G: Sim, pois já está dizendo que “alguém” irá suplicar algo.

Aluno I: Sim. No texto a pessoa está suplicando a Deus por chuva.

Aluno C: Não, pois só não fala da realidade do cearense.

Nas respostas à pergunta 4 (Você relacionaria as situações abordadas nessa letra de canção com alguma situação apresentada na obra o *Auto da Compadecida*? Comente), os alunos registraram praticamente a mesma resposta, relacionando a seca, a fome, a pobreza e a ganância.

Ao serem questionados, na questão 5, “Quem seria essa pessoa que, nessa letra de canção, faz súplicas a Deus?”, todos os alunos marcaram a alternativa **b** (Um homem que se sente oprimido diante dos problemas sociais, econômicos e políticos originados pela seca). A partir dessa assertiva, objetivou-se, com a questão 6, que os alunos percebessem alguma semelhança entre essa pessoa (retratada na letra de canção) e os personagens principais da obra de Suassuna – já que, durante a aplicação desta atividade, todos já estavam com a leitura bem adiantada. As respostas apontaram, principalmente, a pobreza como principal aspecto que relacionava esse sujeito e os personagens João Grilo e Chicó.

Após essa atividade escrita, houve o segundo intervalo de leitura que propiciou o diálogo entre a obra de Suassuna e imagens religiosas.

4.2.3.2 Segundo intervalo de leitura

Para esse momento, foi antecipadamente solicitado aos alunos que eles observassem imagens sacras cristãs em ambientes que eles frequentavam. Para os que possuíam celular, solicitamos que fotografassem essas imagens para serem apresentadas em uma roda de conversa em sala de aula.

Assim, alguns alunos fotografaram e apresentaram as fotos em aula. Da mesma forma, apresentamos também algumas imagens encontradas na internet de Jesus Cristo e de outras personagens religiosas (a exemplo de Nossa Senhora e São José).

Figura 3 – Apresentação de imagens sacras cristãs



Fonte: foto da pesquisadora (AGO/2019)

Iniciamos a roda de conversa solicitando aos alunos que analisassem os aspectos fenotípicos dominantes naquelas imagens. Por serem todos os alunos cristãos, as análises foram além das representações apresentadas, pois todos começaram a resgatar, em suas memórias, que prevalecia nessas representações, principalmente na figura de Jesus Cristo, a cor de pele branca, olhos claros, cabelos loiros lisos ou ondulados. A única imagem que os alunos recordavam fugir dessa tendência fenotípica era a de Nossa Senhora Aparecida.

Após essas análises, discutimos como surgiram essas representações, especificamente a de Jesus, já que não há sequer uma única descrição de sua aparência nos textos bíblicos. Em data show, expusemos que uma das primeiras

representações de Jesus Cristo data do século 3, a qual é representado como o “bom pastor”, imagem encontrada em Roma¹⁵. Já nessa imagem, Jesus já é retratado com traços semelhantes aos romanos da época (pele morena, cabelos curtos e sem barba), características bastante incomuns para os homens da Judeia.

Ou seja: desde as primeiras representações, Jesus não é retratado conforme o padrão fenotípico da região da qual ele se originou, a Judeia. Sua construção histórica gerou na representação europeizada que normalmente encontramos nos dias atuais, sendo largamente difundida pelo próprio cristianismo, dando autoridade e convencendo fiéis do pressuposto da superioridade da raça branca em relação às demais.

Para dialogar com esses textos não verbais e os questionamentos levantados, disponibilizamos aos alunos um trecho da cena do julgamento final do *Auto da Compadecida* para a leitura (Anexo C).

Os alunos foram orientados a lerem o texto analisando, com a aparição do Jesus Cristo negro, o comportamento dos demais sujeitos apresentados na cena. Após a leitura, os alunos receberam um questionário contendo 7 perguntas voltadas para a recepção do texto literário e sua relação com as imagens sacras cristãs apresentadas anteriormente.

As quatro primeiras perguntas, descritas a seguir, eram todas abertas e pretendiam fazer com que os alunos expusessem suas impressões acerca da passagem lida na cena do julgamento final. As respostas dadas pelos alunos foram bastante próximas, por isso destacamos algumas como forma de ilustrar a análise dos alunos, em geral.

Pergunta 1: O que o discurso de João Grilo revela sobre esse personagem diante de Jesus Cristo negro?

Aluna A: Que ele tem preconceito com pessoas negras.

Aluno C: Tomou um susto com a cor de Jesus.

Aluno D: Ele pode ter agido com preconceito, mas não teve medo de falar.

Aluno J: Revela que João Grilo é cheio de preconceito de raça e que teve uma grande reação quando se deparou com Jesus negro.

Pergunta 2: E o discurso do Bispo?

¹⁵ Essa imagem foi encontrada nas Catacumbas de São Calisto, em Roma. Fonte: <http://histormundi.blogspot.com/2018/05/um-rosto-para-jesus.html>

Aluno A: O bispo estava pensando o mesmo que João Grilo, porém não disse.

Aluno H: Ele teve prudência e ao mesmo tempo medo.

Aluno I: Ele era preconceituoso, mas por medo de revelar seu preconceito diante de Cristo, e também por ele ser bispo, preferiu ficar com seu preconceito só na mente mesmo e fingir que não ficou surpreso.

Aluno L: O bispo tentou esconder seu preconceito, repreendendo João.

Pergunta 3: Os demais personagens participam dessa cena, porém elas permanecem em silêncio. Qual o motivo desse silêncio?

Aluno B: Prudência e medo.

Aluno L: Eles se esconderam atrás da prudência mundana, pois ficaram com medo de expor seus pensamentos.

Pergunta 4: Na sua opinião, os personagens que se silenciaram tiveram a mesma reação (ou não) de João Grilo diante da aparição de Jesus Cristo Negro? Por quê?

Aluno D: Sim, pois a religião nos mostra um Jesus branco viram ele negro. Todos tiveram preconceito, mas medo de falar.

Aluno G: Sim, tiveram a mesma reação que João, mas ficaram calados por medo de serem condenados.

Aluno J: Sim, porque eles acreditavam que Jesus era branco e se depararam com Jesus negro e ficaram surpresos.

As respostas destacadas revelam uma boa apreciação dos sentidos da cena pelos discentes. Diz Voese que “o dito, os silenciamentos e o modo de enunciar apontam para o lugar social que ocupa ou pensa ocupar o enunciante.” (2004, p. 124). Se os dizeres de João Grilo são significativos por tornar explícito “o susto”, “o preconceito” do personagem diante de Jesus negro, os não-ditos são discursivamente significativos. Os personagens se silenciam devido às posições sociais (no caso do Bispo e do Padre, por exemplo) aliadas, ou não, ao interesse em querer mostrar-se dignos da salvação eterna, por isso o silêncio por “prudência e medo”. Porém, essa mesma reação não teria ocorrido caso Jesus se apresentasse com os estereótipos historicamente construídos, “pois a religião nos mostra um Jesus branco”, como diz o aluno D.

A quinta e a sexta perguntas, objetivas, tiveram a finalidade de verificar as análises da roda de conversa ocorrida na aula anterior. Foram as seguintes:

Pergunta 5: Diante do discurso proferido por Jesus Cristo para justificar a sua aparição como um homem negro, percebe-se que

- a) Ele não desvaloriza o grupo étnico-racial negro, pois apenas o americano é quem tem preconceito étnico-racial.
- b) Ele manifesta que desejava ter nascido negro, mesmo proferindo um discurso com traços de preconceito étnico-racial.
- c) Ele, de certa forma, reproduz o preconceito étnico-racial contra os negros, além de não se aceitar preconceituoso, pois, para Jesus Cristo, o americano é quem tem “preconceito de raça”.

Pergunta 6: As características físicas das figuras religiosas representadas nas imagens sacras (Jesus Cristo, Nossa Senhora, por exemplo), em geral, são próximas do grupo

- a) Étnico-racial branco, representando principalmente o homem europeu.
- b) Étnico-racial negro, representando principalmente o homem africano.
- c) Étnico-religioso judeu, representado o povo originário da região em que Jesus Cristo nasceu, conforme diz a Bíblia.

Nesse dia, 18 (dezoito) alunos responderam ao questionário¹⁶. As respostas obtidas estão distribuídas nas próximas tabelas.

Tabela 6 – Pergunta: “Diante do discurso proferido por Jesus Cristo para justificar a sua aparição como um homem negro, percebe-se que”

Respostas	Quantitativo	Porcentagem
a) Ele não desvaloriza o grupo étnico-racial negro, pois apenas o americano é quem tem preconceito étnico-racial.	3	16,7%
b) Ele manifesta que desejava ter nascido negro, mesmo proferindo um discurso com traços de preconceito étnico-racial.	1	5,5%
c) Ele, de certa forma, reproduz o	14	77,8%

¹⁶ Havia na turma uma aluna que já era mãe. Na época, a criança estava com dois meses o que resultava em várias ausências dessa aluna por estar em fase de amamentação.

preconceito étnico-racial contra os negros, além de não se aceitar preconceituoso, pois, para Jesus Cristo, o americano é quem tem “preconceito de raça”.		
TOTAL:	18	100%

Fonte: Pesquisa da autora (AGO/2019).

Tabela 7 – Pergunta “As características físicas das figuras religiosas representadas nas imagens sacras (Jesus Cristo, Nossa Senhora, por exemplo), em geral, são próximas do grupo”

Respostas	Quantitativo	Porcentagem
a) Étnico-racial branco, representando principalmente o homem europeu.	8	44,4%
b) Étnico-racial negro, representando principalmente o homem africano.	0	0%
c) Étnico-religioso judeu, representado o povo originário da região em que Jesus Cristo nasceu, conforme diz a Bíblia.	10	55,6%
TOTAL:	18	100%

Fonte: Pesquisa da autora (AGO/2019).

Conforme a distribuição das respostas, percebe-se na tabela 6 que 4 alunos não conseguiram apreender na fala de Jesus a depreciação ao grupo étnico-racial negro. Já a tabela 7 nos mostra que apenas 8 alunos da turma compreenderam a construção histórica de Jesus próxima dos fenótipos do homem europeu.

Para Orlandi, o sujeito precisa compreender os vestígios deixados pelos dizeres na apreensão dos sentidos, os quais são produzidos em condições determinadas e presentes, de alguma forma, no modo como se diz. Para o autor, esses vestígios

São pistas que ele [o analista de discurso] aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (2005, p. 30).

A partir dos dados da tabela 6, percebemos nos alunos que assinalaram as alternativas a e b a falta/dificuldade de compreender esses vestígios presentes na fala: “Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer Judeu. Como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um negro. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça?” (SUASSUNA, 2005, p. 126-127). O dizível de Jesus contrasta com a pretensão do personagem em querer se apresentar sem marcas de preconceito e discriminação. Jesus se identifica com o grupo étnico-racial branco; com o que não é dito, ele adota a mesma postura dos que depreciam o negro. Reproduz, assim, o discurso da época de produção do texto cujo interesse era legitimar o Brasil como um país onde não há racismo, onde não há discriminação.

Pela tabela 7, percebe-se o acionamento da memória discursiva dos que assinalaram como resposta a alternativa c, a qual citava a Bíblia como fundamento. Sendo todos cristãos, principalmente católicos, esses alunos relacionaram essa alternativa com a afirmação, sustentada pelo cristianismo, do pertencimento de Jesus Cristo ao grupo étnico-religioso judeu.

Por fim, a pergunta 7 tinha como enunciado: “Em sua opinião, se na cena do julgamento final Jesus Cristo tivesse aparecido com as características físicas das imagens que vimos na sala de aula, haveria o estranhamento de João Grilo e dos demais personagens? Por quê?”. Todos responderam que não e, como justificativa, construíram formulações próximas às seguintes:

Aluno E: Não, pois a igreja fez eles acreditarem que Jesus Cristo era branco, então não haveria espanto.

Aluno I: Não, porque ele já era acostumado com aquela imagem de Jesus Cristo, e não com ele negro.

Aluno M: Não, porque eles iam ver do mesmo jeito como imaginavam.

Como os intervalos de leitura foram sistematizados para acompanhar e verificar a leitura realizada pelos alunos, coletamos os dados obtidos para nos aprofundarmos nas análises nas etapas seguintes.

Após percebermos que os alunos já estavam com a leitura da obra concluída, prosseguimos para a primeira interpretação.

4.2.4 Primeira interpretação

A etapa de primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra, após sua leitura física. Ela tem o objetivo de “levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (Cosson, 2016, p. 83).

Para isso, aplicamos a estratégia da entrevista, porém com perguntas formuladas por eles mesmos: um aluno construía a pergunta destinada para outro aluno responder.

Perguntamos como eles queriam se organizar para fazer essa atividade. Muitos quiseram fazer sozinhos e outros formaram duplas. Assim, cada aluno/dupla elaborava a entrevista contendo entre 5 e, no máximo, 10 perguntas, sendo orientados a construírem perguntas de forma que buscasse uma análise de situações e ou personagens da obra, além de procurar evitar construções cujas respostas fossem apenas sim ou não ou já presentes nos questionários anteriores. Os alunos responderam à entrevista de forma escrita.

A escolha dessa estratégia deu-se na pretensão de fazer com que o aluno protagonizasse ativamente a atividade programada na etapa – na elaboração da entrevista à resposta. Sabíamos que era algo pretensioso por eles não exercitarem esse tipo de atividade e, de fato, a partir dela, diagnosticamos consideráveis dificuldades.

A primeira surgiu com a elaboração das perguntas. Muitos alunos não sabiam como construir perguntas cujas respostas não se resumissem a “sim” ou “não”. Outra dificuldade foi conseguir elaborar um texto coerente na formulação da pergunta, capaz de expressar suas intenções.

Além dessas, percebemos os alunos, mesmo com orientações anteriores, tendenciosos a perguntas de deduções e apreciações simples, ligadas a elementos paratextuais, extração de informações dedutíveis ou apreciações simples do texto, a exemplo de “Qual o nome do autor do livro?”, “Onde se passa a história?”, “Em que ano foi lançado o livro?”, “Qual o título do livro?”, “Quais são os personagens principais do livro”. A seguir, destacamos alguma dessas entrevistas.

Figura 4 – Entrevista 1

1. Qual foi o nome de Jesus Cristo?
Resposta:
 Ele era empalmeado com a cor de Jesus

2. Qual tipo de nascimento houve na vida?
Resposta:
 O Nascimento ocorreu a cor de Jesus

3. Como é o cenário?
Resposta:
 O desenvolvimento final foi dentro da igreja

4. Como é a caracterização das personagens?
Resposta:
 Tinha um filho que era o mais engrandado, a maioria das personagens eram de interior etc...

5. Porque todos acham estranho ver Deus com a pele negra?
Resposta:
 Por que eles achavam que Jesus era branco e eles tinha preconceito com a cor, negra

Fonte: atividades coletas pela pesquisadora (AGO/2019)

Nessa entrevista, as perguntas elaboradas pelos alunos A e B seguem o padrão da maior parte das entrevistas, com questionamentos relativamente simples, a exemplo de “Como é o cenário?” e “Como é as características das personagens?”.

As demais são tematizadas no terceiro ato, mais precisamente na cena da aparição de Jesus negro; nessas, percebe-se a intenção de gerar no aluno F (para quem a entrevista foi direcionada) a busca de sentidos contidos na cena, mesmo que de forma simples, como acontece na seguinte pergunta:

Alunos A e B: Porque todos acham estranho ver Deus com a pele negra?

Aluno F: Por que eles achavam que Jesus era branco e eles tinha preconceito com a cor negra.

Um detalhe nessa formulação é o uso da palavra “Deus”, que atribui à enunciação um prestígio maior, por ser um termo que emana poder, superioridade. Já a resposta do aluno F aponta para o imaginário historicamente e culturalmente construído sobre a representação étnico-racial branca para Jesus.

A seguinte entrevista tematiza outro trecho da obra, a cena da morte da cachorra:

Figura 5 – Entrevista 2

1. Porque houve uma reação do Padre ao saber que a cachorra era do Major e antes de saber ele não benzia de jeito nenhum?
Resposta: Antes de saber ele não benzia a cachorra porque era do Padeiro e ele era pobre. Já o Major era rico e era uma pessoa de Prestígio.

2. a reação de João Grilo ao se deparar com Jesus negro foi um ato de racismo? Porque?
Resposta: Sim foi pois ninguém pensava que Jesus o Deus todo poderoso poderia ser negro, pois ele pensava que pessoas negras não podia ser alguém de Prestígio.

3. o Padre só quis enterrar a cachorra depois de envolver uma quantia em dinheiro e porque?
Resposta: O Padre agiu assim porque ele era ganancioso e só fez isso por interesse.

4. Porque o Bispo só entrou aceitando o enterro da cachorra como um ato de Deus se isso era um ato proibido?
Resposta: Porque haviam lhe oferecido uma quantidade de dinheiro naquele momento ele falou que não tinha problema.

5. Qual foi a reação de Juliano ao saber que sua visita foi só uma armadilha de João Grilo?
Resposta: Ele matou João Grilo.

Fonte: atividades coletas pela pesquisadora (AGO/2019)

Nessa entrevista, a cena da morte da cachorra foi a temática escolhida pelo aluno D na elaboração de suas perguntas que provocaram análise e reflexão quanto às atitudes de certos personagens, a partir da posição social que esses assumem no discurso, como as seguintes, respondidas pelo aluno L:

Aluno D: Porque houve uma reação do padre ao saber que a cachorra era do Major e antes de saber ele não benzia de jeito nenhum?

Aluno L: Antes de saber ele não benzia a cachorra porque era do padeiro e ele era pobre. Já o Major era rico e era uma pessoa de prestígio.

Aluno D: Porque o Bispo só entrou aceitando o enterro da cachorra como um ato de Deus se isso era um ato proibido?

Aluno L: Porque haviam lhe oferecido uma quantidade de dinheiro naquele momento ele falou que não tinha problema.

A mesma cena também norteou a construção de quase todas as perguntas da entrevista 3, como destacamos:

Figura 6 – Entrevista 3

1. Você acha que chui falou a verdade sobre o Henrique? explique
Resposta: É tudo mentira, porque ele era muito mentiroso

2. Você acha que o Padre deveria benzer a cachorrinha? Explique
Resposta: sim, porque é um animal feito por Deus.

3. Você acha que não foram todos aqueles que ficaram na festa? explique
Resposta: não, os outros não falavam porque estavam comido

4. Por que o Padre não quis benzer a cachorrinha quando falou que era só para Henrique e Maria?
Resposta: porque ele tinha medo, era rico, tinha Autoridade

5. Você acha que a cachorrinha tem direito ao enterro com reza em latim? por quê?
Resposta: não, porque o canto era só para pessoas.

Fonte: atividades coletas pela pesquisadora (AGO/2019)

Interessante perceber como a postura do Padre, na cena da morte da cachorra, chamou a atenção de muitos alunos. Na pergunta 2 dessa entrevista, que foi elaborada pelo aluno H, ao questionar “Você acha que o Padre deveria benzer a cachorrinha? Explique”, percebemos na resposta do aluno N valores cristãos, “Sim, porque é um animal feito por Deus”, assim como acontece com a resposta à pergunta 5, “Você acha que a cachorra tem direito ao enterro com reza em latim? Por quê?”, em que o aluno N cita que “não, porque o canto era só para pessoas.”

Na entrevista seguinte, feita pelo aluno N, há questionamentos de outros momentos da obra, a exemplo da cena em que João Grilo finge estar morto para enganar Severino:

Figura 7 – Entrevista 4

1. porque o padre não quis enterrar o ~~gato~~ cadáver?
 Resposta: por que o cangaceiro que matou era para a cadáver de José Antônio de Moraes.

2. por que João Grilo que achou estranho de que Jesus Cristo era negro? por que ele deve
 Resposta: coragem de falar.

3. por que João Grilo fingiu que morreu? explique.
 Resposta: Para o cangaceiro não matar ele, é para ver poder da gaita.

4. cite todos os personagens do Auto da ~~confederação~~
 Resposta: João Grilo, Chico, padre, poderoso, mulher do poderoso, José Antônio de Moraes, o caboclinho, e gato, cangaceiro

5. por que causa João Grilo foi para o julgamento?
 Resposta: por ter feito muita traquinagem

Fonte: atividades coletas pela pesquisadora (AGO/2019)

A cena da morte de João Grilo foi norteadora da pergunta 3 “por que João Grilo fingiu que morreu? Explique” e da pergunta 5 “por que causa João Grilo foi para o julgamento?”. Elas foram respondidas pelo aluno H da seguinte forma: “para o cangaceiro não matar ele, é para ver o poder da gaita”, na pergunta 3, e “por ter feito muita traquinagem”, na pergunta 5. O aluno evidencia as astúcias de João Grilo, personagem que foi mais questionado nas entrevistas elaboradas pelos alunos.

Diante dessa atividade, percebemos o quanto era necessário fazer com que os alunos se aprofundassem mais na leitura, levando-os a conhecer o contexto de produção da obra para a compreensão, principalmente, das temáticas étnico-raciais. Para isso, passamos para a etapa de contextualização da obra.

4.2.5 Contextualização

A etapa de contextualização objetivou aprofundar e refletir os aspectos externos à materialidade linguística – sociocultural, histórico e ideológico – que envolvem a produção do discurso do sujeito-autor e a constituição de demais sujeitos discursivos, por percebemos, assim, os personagens dentro da obra.

Ademais, os efeitos de sentido daí decorrentes, principalmente os que se referem aos aspectos sociais e étnico-raciais presentes no texto, a partir do momento que os nossos sujeitos-leitores atualizam essas temáticas.

Contemplamos no projeto a contextualização histórica, temática e presentificadora. A princípio, esboçamos como atividade para essa etapa a pesquisa em grupo pelos alunos, porém, decidimos abordar as contextualizações em rodas de conversa, diante da aceitação e participação ativa e significativa dos alunos nos momentos que aplicamos essa estratégia. Ao final delas, os alunos realizaram a produção escrita de uma resenha acerca da obra lida.

4.2.5.1 Contextualização histórica

A contextualização histórica teve a função de relacionar o texto “com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (Cosson, 2016, p. 87).

Os sujeitos participantes da pesquisa analisaram, a princípio, como a produção de Ariano Suassuna evidencia no sujeito-autor sua formação discursiva, aquilo que, a partir de uma posição e de uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e de ver dito, como diz Orlandi (2005).

Puderam observar o quanto das tradições sociopolíticas e culturais da década de 1950 são evidentes na obra, a exemplo dos problemas gerados com a seca; a opressão aos mais pobres – os quais vivem a partir da força do seu trabalho e cravados na revolta e na busca da justiça social – que, não raramente, apegam-se a sua religiosidade como fonte de superação diante dessa realidade. Permeiam essas situações explicitamente expostas na obra os resquícios da repressão do regime ditatorial da era Vargas e as discussões ideológicas étnico-raciais.

Concebido em um momento situado entre regimes ditatoriais, o texto de Suassuna denuncia as diferenças sociais que foram ocultadas pela repressão, retratada na obra em termos de organização socioeconômica e, principalmente, entre relações socialmente politizadas – rico e pobre, aristocracia e povo – “desde a discussão do poder, de posse, de religião, de hierarquização da moral e da miséria, inserindo e representando a condição sociocultural do nordestino, num texto que possibilita a representação teatral”. (FLORY; MORAIS, 2005. p. 41-42).

Das abordagens realizadas, certamente a que mais aguçou a curiosidade dos alunos foram as discussões sobre a ideologia da *democracia racial* e as explicações sobre o *racismo à brasileira*, em que os alunos expuseram situações características desse tipo particular de preconceito e discriminação que acontece na nossa sociedade, o qual esconde nas entrelinhas de falas e atitudes estigmatizadas, depreciadoras e preconceituosas contra negros e outros grupos.

Partindo dessas discussões, prosseguimos com a abordagem sobre os aspectos sociais e étnico-raciais presentes na obra.

4.2.5.2 Contextualização temática

A abordagem quanto aos aspectos sociais e étnico-raciais presentes no *Auto da Compadecida* gerou significativa participação dos alunos. Eles puderam perceber o quanto as relações de poder, de autoritarismo, de opressão aos menos privilegiados marcam o discurso da obra. A principal situação apontada da obra, em que prevalece essa relação de poder, foi a de João Grilo e Chicó em relação ao que eles passaram enquanto empregados do padeiro e sua mulher.

De forma mais contundente, os aspectos étnico-raciais foram bastante evidenciados pelos alunos na cena do julgamento final, a partir da representação de Jesus Cristo negro e da reação dos demais personagens. Fazendo uma relação com a etapa de segunda interpretação, os discentes expuseram suas apreciações quanto a esse comportamento, percebendo a presença do preconceito tanto na fala de João Grilo quanto nos não-ditos dos demais personagens.

Essas discussões fomentaram a contextualização seguinte, a qual visa relacionar as temáticas debatidas com a atualidade.

4.2.5.3 Contextualização presentificadora

Esse foi o momento em que as temáticas sociais e étnico-raciais, percebidas no *Auto da Compadecida* puderam ser atualizadas. Diz Cosson que, por essa contextualização, “o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (2016, p. 89).

Nas exposições orais realizadas, os alunos evidenciaram essas temáticas no seu mundo social, apontaram o preconceito e a discriminação como a principal

expressão. Ao serem questionados quem, na sociedade atual, sofre com essa situação, quase todos disseram “pessoas negras”; coube ao aluno E, ao citar “homossexuais sofre também”, levantar uma discussão, pertinente e atual, de como o homoafetivo é “ainda visto negativamente pela sociedade” e alvo de “muita violência” (aluno E).

Após as rodas de conversa sobre as contextualizações, propomos a produção escrita aos alunos de uma resenha sobre o livro. Porém, como esse gênero discursivo era desconhecido pelos discentes, apresentamos-lhes inicialmente, fazendo-os entender a finalidade do texto, bem como suas características e estrutura, antes deles iniciarem a produção.

Koch diz que os gêneros no ambiente escolar é ferramenta de comunicação e, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. A autora diz que a introdução de um gênero visa dois tipos de objetivos precisos de aprendizagem:

- levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela [...];
- colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são (2009, p. 58).

Após buscar essa “apropriação” do gênero, a fim de gerar uma significação concreta no seu uso pelos alunos, propomos-lhes a construção do texto em um prazo de uma semana. Nesse período, os discentes fizeram suas escritas e reescritas em sala e em casa.

A seguir, apresentamos algumas dessas escritas:

Figura 8 – Resenha do aluno E

O Auto da Compadecida.

Quem nunca assistiu ou ouviu falar sobre o Auto da Compadecida? Uma das maiores obras brasileiras, que viveu no teatro e que teve uma adaptação para TV e depois para cinema. Essa obra do Paraibano Ariano Suassuna, foi adaptada em 1955 em forma de livro para teatro.

Uma história maluca que demonstra um pouco da vida social do povo do Sertão, e uma sociedade preconceituosa na época do Coronelismo, onde o Kibero tinha uma enorme importância.

Seus principais personagens: João Grilo e Chicó, que são dois travessos em qualquer cidade pequena, tinham uma maneira muito controversa de falar e viver. Nessa história aparece até o São João que desce do céu e aparece um Jesus Cristo negro. Realmente é uma história muito louca! Vocês concordam?

Na minha opinião é uma das melhores obras brasileiras que eu conheço. Eu quero poder ter tido a experiência de ter assistido à peça, pois vou ler o livro e ver o filme.

Indico essa obra para todas as idades, porque ela lembra que não há racismo quando todos nós temos pontos de vista, devemos tirar essa venda e acabar com o preconceito e o racismo, porque todos somos iguais.

Fonte: atividades coletas pela pesquisadora (SET/2019)

Figura 11 – Resenha do aluno N

Resenha do Auto da Compadecida

O Auto da Compadecida foi publicado em 1955. Seus personagens principais são João Grilo e Chicó. É uma história engraçada, baseada na cultura nordestina.

No Auto da Compadecida, temos duas obras e João Grilo pensa que Jesus foi da cor branca, olhos claros e de cabelo loiro e comprido, como os homens costumam ter em representação da igreja.

Meu comentário positivo é que no livro e no filme se fala sobre o preconceito e desigualdade social. Então, eu gostei muito da história do livro muito por ser engraçada, de humor, e muito mais, eu recomendo as pessoas que gostam de histórias engraçadas.

Fonte: atividades coletas pela pesquisadora (SET/2019)

Apesar das dificuldades iniciais quanto ao desconhecimento do gênero pelos alunos, eles escreveram suas resenhas atendendo às expectativas do gênero. Construíram descrições sucintas do livro e fizeram apontamentos críticos sobre a obra, os quais predominantemente foram positivos, como se percebem nos textos em destaque.

Nessas resenhas, ao se colocarem como sujeitos-autores, algumas enunciações merecem atenção. No texto do aluno E, ao comentar, no segundo parágrafo, sobre a cena do julgamento final, o sujeito afirma que “João Grilo se assustou mais teve coragem de pensar auto”. Com essa enunciação, o aluno E iguala todos os demais personagens ao mesmo pensamento de João, porém é o protagonista que expressa verbalmente o que pensou por ser dotado de coragem – atribuindo a João a característica específica de heroísmo, mesmo que essa coragem revelara um aspecto negativo da personagem.

Nas resenhas dos alunos G e N, destacamos os registros a respeito da aparência física de Jesus. O aluno N descreve como o momento da aparição de Jesus contrastou com os pensamentos de João Grilo acerca de sua aparência, ao dizer que “Jesus aparece negro e João Grilo pensou que fosse da cor branca, olhos claros e de cabelos loiros e compridos, como as pessoas costumam ver em representações na igreja”. O aluno G ao falar, também, dessa representação de Jesus negro, evidencia que “Jesus nessa peça aparece negro e ele passa ter um pouco de preconceito, em que o mesmo fala que nasceu branco, quis nascer judeu e não negro”. Com esse dizer, o aluno G desconstrói o discurso pregado pelo cristianismo de que Jesus não é pecador; mesmo amenizando com a expressão “um pouco”, o aluno coloca Jesus numa situação de pecado, pois o mesmo comete uma atitude reprovável socialmente e religiosamente: o preconceito.

O aluno I constrói a sua resenha com uma considerável descrição do livro e, ao final, após elogiar a obra, ela exprime o desejo de conhecer a encenação desse texto dramático, ao dizer “Eu queria poder ter tido a experiência de ter assistido a peça, pois só li o livro e havi o filme”.

Destacamos que o desejo expresso pelo aluno I motivou-nos a indagar os demais alunos sobre quem já tinha assistido a uma peça no teatro ou, ao menos, conheciam um teatro. Apenas o aluno N afirmou conhecer um teatro, o teatro Geraldo Alverga, em Guarabira, porém ainda não assistira a encenações nesse espaço, revelando o quanto espaços culturais, como o teatro, ainda não são acessíveis a todos.

4.2.6 Segunda interpretação

Após a atividade de elaboração das resenhas, seguimos com a etapa de segunda interpretação, momento em que os alunos fizeram uma leitura aprofundada do terceiro ato da obra, a cena do julgamento final, para investigar os sentidos étnico-raciais presentes especificamente nessa parte da obra.

Primeiramente, foi feita uma releitura dessa cena, a partir de momentos de leitura coletiva em sala de aula. À medida que acontecia a leitura, orientávamos os alunos a observarem os personagens a partir das suas posições sociais atentando-se, também, para seus discursos, buscando uma apreensão de sentidos.

Procuramos, assim, levar os alunos ao estabelecimento mínimo de leitura em análise do discurso. Não era o nosso interesse transformá-los em analistas do discurso, mas que eles mobilizassem os conhecimentos adquiridos para expandir suas compreensões do texto, pois, como diz Orlandi,

o leitor poderá colocar-se na posição de analista e investir nos conhecimentos que poderão expandir seu campo de compreensão. Se ele assim pretender, ele pode aprofundar, caso contrário, ele terá ao menos a noção de que a relação com a linguagem não é jamais inocente, não é uma relação com as evidências e poderá se situar face à articulação do simbólico com o político (2005, p. 95).

Após a leitura, pedimos aos alunos para partilhar suas compreensões, de forma oral e apresentamos-lhes a atividades seguintes. Entre essas atividades, estava planejado organizar uma exposição de cartazes confeccionados pelos alunos para compartilhar suas impressões para toda escola, porém a cena motivou os alunos a apresentá-la em forma de peça teatral para os demais alunos¹⁷. A outra atividade, a produção de um livro, se manteve, porém foi realizada ao final da etapa de expansão, dada a demanda de atividades que a produção dessa peça gerou.

A produção dessa peça inicialmente foi vista como uma atividade desafiadora, pois já nos encontrávamos em meados do mês de setembro e tínhamos atividades e eventos previstos pelo calendário escolar para serem cumpridos: semanas de avaliações, reunião de pais e outras situações que faziam com que, eventualmente, o horário das aulas não fossem seguidos, o que causou-nos preocupação quanto ao tempo de ensaio da peça, pois os alunos dependiam do transporte escolar para estarem na escola, o qual era disponibilizado para os

¹⁷ Essa foi uma das adequações realizadas para atender aos alunos.

mesmos apenas no turno em que o aluno estivesse matriculado, portanto eles não poderiam comparecer no horário oposto.

Resolvemos essa situação a partir do trabalho interdisciplinar com a professora da disciplina de artes, que nos auxiliou no ensaio. Assim, iniciamos a montagem da peça, que se intitulou *O julgamento final*, seguindo um cronograma que se iniciou com a adaptação do texto para a apresentação, distribuição dos papéis dos personagens entre os alunos, gravação das vozes dos personagens e os ensaios.

Inicialmente, nos reunimos em duas horas para a produção escrita do texto. Apoiados no terceiro ato da peça, analisamos quais personagens permaneceriam na nossa adaptação, as falas, as cenas e as rubricas.

Decidimos preservar ao máximo a linguagem tal qual como se encontra no texto de Suassuna e, para estruturarmos nossa adaptação, fizemos uma organização do texto em torno das seguintes cenas: a entrada dos personagens e o início do tribunal celeste; a chegada de Jesus Cristo para o julgamento e, por fim, a aparição da Compadecida para interceder às almas no julgamento realizado e, principalmente, decidir o destino a ser dado para João Grilo.

A adaptação do texto foi produzida de forma que promovesse uma situação comunicativa clara, pois estipulamos o período de 10 a 15 minutos de apresentação para não ser cansativa e, assim, facilitar aos alunos expectadores a apreensão dos sentidos do texto. Assim, precisamos fazer o apagamento de algumas falas para reduzir as cenas.

A decisão de retirar uma fala, ou reduzi-las¹⁸, era deixar a cena mais sucinta, mais objetivas, atentando-se sempre na preservação da coerência do texto. Na adaptação, o Encourado passou a ser denominado Diabo, por ser o nome mais conhecido entre os alunos. Preservou-se o nome Manuel apenas no roteiro para a indicação da fala do personagem, porém quando uma fala lhe era dirigida, chamavam-lhe Jesus.

Não houve grandes dificuldades para essas atividades iniciais, pois os alunos já haviam trabalhado com esse gênero em momentos anteriores. A adaptação da peça gerou nos alunos uma produção bem significativa, por promover

¹⁸ Alguns trechos foram reduzindo tirando excesso de adjetivações, repetições. Em outros casos, cortamos trechos referentes, principalmente, a alguns personagens como o sacristão que não foi incluído no texto adaptado.

uma reflexão acerca das intencionalidades das falas das personagens em cada situação.

Atenção especial foi dada ao momento em que Jesus Cristo surge no tribunal celeste, o qual é escrito no texto de Suassuna da seguinte forma:

JOÃO GRILO: Mas, espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL: Sim.

JOÃO GRILO: Aquele Jesus a quem chamavam Cristo?

MANUEL: A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

JOÃO GRILO: Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

BISPO: Cale-se, atrevido.

MANUEL: Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha Igreja, mundano, autoritário, soberbo. Seu tempo já passou. Muita oportunidade teve de exercer sua autoridade, santificando-se através dela. Sua obrigação era ser humilde, porque quanto mais alta é a função, mais generosidade e virtude requer. Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.

JOÃO GRILO: Muito bem. Falou pouco mais falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL: Muito obrigada, João, mas agora é a sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça? (SUASSUNA, 2005, p. 125-127).

Esse trecho fora adaptado da seguinte forma:

JOÃO GRILO: Mas, espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL: Sou.

JOÃO GRILO: Aquele Jesus a quem chamavam Cristo?

MANUEL: Sou, por quê?

JOÃO GRILO: Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

BISPO: Cale-se, atrevido.

MANUEL: Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha Igreja. João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado do que ele e escondeu seu preconceito por prudência mundana.

JOÃO GRILO: Muito bem. Falou pouco, mas falou bonito.

MANUEL: Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. Vamos começar o julgamento. Fique de frente, Diabo!

DIABO: Aqui estou bem.

MANUEL: Como queira. Faça seu relatório.

Na condição de sujeitos-autores do texto que estava sendo adaptado para a apresentação, os alunos, por suas formações discursivas marcadas pela ideologia cristã, não “aceitavam” dizeres do personagem Jesus que denotassem preconceito. Daí a decisão de retirar as falas do personagem Manuel (Jesus): “Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade?” e “Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça?”.

Essa decisão também foi movida por entendermos que, com sua presença, poderíamos passar para os espectadores o sentido de preconceito como uma atitude pessoal, já que o personagem Jesus, ao posicionar os dizeres depreciativos de João Grilo para o plano da intimidade, descaracteriza o preconceito como se a proximidade entre os sujeitos fomentasse um reduto permissivo para a utilização de termos depreciativos. Além disso, os alunos analisaram que o dizível de Manuel torna superior o grupo étnico-racial branco, ao afirmar que “quis nascer branco”.

Nessas compreensões, as formações discursivas dos sujeitos alunos se contrastam com o interdiscurso perceptível na cena do julgamento final de Suassuna. Para eles, Manuel, o próprio Deus, representaria apenas bondade, justiça, igualdade. Estaria longe de qualquer atitude considerada errada, pecaminosa, a exemplo do preconceito.

Enquanto isso, os alunos perceberam que precisavam preservar no texto adaptado a enunciação: “Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado” para que os alunos espectadores pudessem perceber, com esse dizer, que não fora só João Grilo preconceituoso, mas as demais personagens que se silenciaram na cena.

Porém, foi retirada a construção “A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto”, enunciada por João Grilo após ele dizer “Muito bem. Falou pouco, mas falou bonito”. Os alunos, enquanto sujeitos-leitores, veem em João Grilo a personificação de um herói que, nos seus imaginários, deve ser dotado de atitudes positivas. Sendo assim, pretendeu-se “amenizar” o que de negativo o protagonista demonstra na cena: o preconceito.

A adaptação do texto de Suassuna evidenciou dois processos de interdição de fala apontados por Foucault: em nossa sociedade, “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (2001, p. 9). Essas interdições, perceptíveis no terceiro ato de Suassuna, são levadas para o texto adaptado. Lá, a opacidade do discurso das personagens revela esses não-ditos. A intervenção da fala do Bispo quanto às colocações postas por João Grilo explicita esse não poder falar de tudo em qualquer circunstância. Assim, na adaptação, surgem interdições, a fim de preservar, retirar ou modificar falas para não reforçar o preconceito, a exclusão e a discriminação, ou, ainda, para abordá-la de uma forma reflexiva e crítica.

Após a construção do texto adaptado, fizemos a escolha dos alunos que atuariam na cena. Consultamos o grupo para averiguar os alunos que se interessavam para representar os personagens e, coletivamente, fizemos a distribuição dos papéis. Os demais alunos participaram da montagem da peça, auxiliando na escolha do figurino, cenário, maquiagem e sonoplastia.

Destacamos aqui a importância da sonoplastia para essa atividade. Como a escola não dispõe de um espaço reservado para esses momentos – todas as apresentações, reuniões e demais eventos são realizados no pátio da escola –, nem

a cidade dispõe de um teatro, fora escolhida a maior sala de aula da escola para a apresentação. Com o espaço limitado e um número significativo de alunos espectadores, decidimos gravar todas as falas das personagens para evitar a dispersão dos que estivessem assistindo à peça, bem como uma melhor compreensão do texto.

Essa gravação foi feita com o celular na própria sala de aula. Os alunos que foram personagens da peça receberam previamente o roteiro para ensaiarem a entonação das vozes. Orientamos quanto à importância dessas entonações, buscando interpretar a cena atentando-se às indicações colocadas em rubricas. Destarte, em uma tarde, reservamos os horários posteriores ao intervalo para essa gravação. Colocamos as carteiras em círculo para facilitar a gravação feita do gravador do celular. Primeiro ensaiamos e após fizemos a gravação, que foi dividida por partes, pois era preciso conduzir o celular entre os alunos conforme a sequência das falas na cena.

Foi interessante observar o envolvimento dos alunos com o texto dramático, a intimidade que criaram com o texto, pois tiveram que fazer várias leituras para conhecer o texto, e o zelo em interpretar com vivacidade o seu personagem. Essas falas foram editadas por um dos alunos, gerando um áudio de 13 minutos contendo o tempo necessário entre uma fala e outra para a atuação dos personagens, fundos musicais e alguns efeitos sonoros.

Prosseguimos durante duas semanas com ensaios e no final do mês de setembro fizemos a apresentação da peça que, por acontecer em uma das salas de aula como mencionamos anteriormente, foi apresentada em duas seções – percebemos que uma única apresentação não seria suficiente para atender à demanda de alunos da escola.

A primeira cena da peça desenvolveu-se em torno do início do tribunal celeste. O Diabo, posto em sua mesa com um livro para o julgamento, era acompanhado por dois demônios, os quais conduziram as almas dos possíveis condenados. Assim, ele recepcionava os personagens João Grilo, Padeiro, Mulher do padeiro, Severino, Bispo e Padre e iniciava seu julgamento, dando como sentença a condenação infernal para todos.

Figura 12 – Início do tribunal celeste



Fonte: foto da pesquisadora (SET/2019)

Porém, João Grilo e as demais personagens não se conformam com tal sentença e pedem a presença de “Nosso Senhor”. Apresenta-se, então, Jesus Cristo, diante de todos e ouve as acusações do Diabo.

Surgem os questionamentos étnico-raciais suscitados com as falas de João Grilo, explicitados anteriormente. Segue-se o julgamento e destacamos, ainda nessa cena, o trecho em que João Grilo revela os maus tratos recebidos por seus patrões, o Padeiro e sua Mulher. Essa abordagem social, onde a denúncia é fortemente explicitada, foi mantida e, no texto dos alunos, adaptada da seguinte forma:

MANUEL: E o padeiro?

DIABO: Ele e a mulher foram os piores patrões que Taperoá já viu.

MULHER: É mentira!

JOÃO GRILO: É verdade. Três dias passei...

MANUEL: Em cima de uma cama, com febre, e nem um copo d’água lhe mandaram. Já sei, João, todo mundo já sabe dessa história, de tanto ouvir você contar.

JOÃO GRILO: Mas eu posso? Me diga mesmo se eu posso! Bife passado na manteiga para o cachorro e fome para João Grilo. É demais!

DIABO: Avareza do marido, adultério da mulher. Cada um era pior do que o outro.

A escolha em permanecer com esse trecho na adaptação é revelador na denúncia aos problemas sociais que permeiam a sociedade nordestina, que leva o sujeito a se subordinar a condições precárias de trabalho e opressão em prol de sua sobrevivência. Essa subordinação para a sobrevivência é uma realidade para muitos desses discentes, por ser Cuitegi uma cidade pequena, de tímido comércio e com poucas ofertas de empregos formais, fazendo com que uma parcela significativa da

população encontre em atividades rurais ou na informalidade uma forma de sobrevivência – alguns desses alunos, inclusive, já trabalham informalmente para ajudar na renda familiar.

Na cena, mesmo Jesus reconhecendo as condições a que João Grilo passou e até se identificando com elas, ele não vê uma forma de salvá-lo. O mesmo acontece com as demais personagens após as faltas reveladas pelo Diabo. É nesse momento de angústia diante de uma possível condenação que João Grilo, com seus versinhos, apela para a presença de Nossa Senhora, a Compadecida.

Nessa cena, o julgamento prossegue com Nossa Senhora intercedendo pelas almas. As sentenças são proferidas por Jesus: Severino é salvo e o Bispo, o Padre, O Padeiro e sua Mulher são enviados para o purgatório, a partir de uma sugestão dada por João Grilo e acatada por Jesus e Nossa Senhora.

Por fim, João Grilo tem o destino decidido por intervenção da Compadecida; a ele, foi dada uma nova oportunidade, mas com uma condição: João Grilo precisava fazer uma pergunta a qual Jesus não pudesse responder, conforme o excerto seguinte, parte final do texto adaptado:

MANUEL: Vou deixar que você [João Grilo] volte porque minha mãe me pediu, mas só deixo com uma condição.

JOÃO GRILO: Qual é?

MANUEL: Você me fazer uma pergunta a que eu não possa responder. Pode ser?

JOÃO GRILO: Está difícil.

MANUEL: É possível, você que é tão esperto?

JOÃO GRILO: Mais esperto do que eu é o senhor, mas vou tentar sempre.

A COMPADECIDA: Isto, João. Tenha coragem. Estou torcendo por você.

JOÃO GRILO: Então estou garantido. Vamos lá: quando Padre João estava me ensinando catecismo, eu lembro que ele disse que ninguém sabe o dia e a hora do Juízo final. Somente o Pai é que sabe. Então minha pergunta é esta: em que dia vai acontecer sua segunda ida ao mundo?

MANUEL: João, isso é um grande mistério. É claro que eu sei, mas ninguém entenderia nada, se eu explicasse.

JOÃO GRILO: Então me deixe ir embora, pois foi o senhor quem disse que eu podia voltar se lhe fizesse uma pergunta que o Senhor não pudesse responder.

A COMPADECIDA: É verdade, meu filho.

MANUEL: Pode ir, João, vá com Deus.

JOÃO GRILO: Com Deus e com Nossa Senhora, que foi quem me valeu. Até à vista, grande advogada. Não me deixe de mão não, estou decidido a tomar jeito, mas a senhora sabe que a carne é fraca. Ajoelha-se diante de Nossa Senhora, beijando-lhe a mão.

A COMPADECIDA: Até à vista, João.

JOÃO GRILO, beijando a mão de Cristo: Muito obrigado senhor. Até à vista.

MANUEL: Até à vista, João.

João bota o chapéu na cabeça e vai saindo.

MANUEL: João!

JOÃO GRILO: Senhor?

MANUEL: Veja como se comporta.

JOÃO GRILO: Sim senhor

Sai de chapéu na mão, sério, curvando-se.

O trecho preserva a característica principal do protagonista: a esperteza. Reproduz a figura do sujeito que não se entrega às adversidades, mas que as contorna utilizando-se da sabedoria e da astúcia.

Preserva também a hierarquia posta no espaço discursivo do julgamento final, quanto às posições que as personagens ocupam na estrutura das camadas sociais. Voese diz que “os lugares sociais, do modo como estão organizados quanto a valores e prestígios, também hierarquizam as vozes, estabelecendo tensões, mais ou menos conflitivas, que geram concordâncias, contrapontos e contradições” (2004, p. 49). A sequência do próprio julgamento evidencia essa hierarquia. João Grilo, o menos privilegiado socialmente, é o último a ser julgado. E quando setenciado, a hierarquia predomina na cena com a forma respeitosa de João Grilo se despedir de Jesus e da Compadecida: ele se curva diante de Manoel (após a fala “Veja como se comporta”) e, ainda, beija a mão da Compadecida, a intercessora, simbolizando respeito por aquela que está numa posição superior, mesmo havendo identificação entre as personagens.

Figura 13 – João Grilo se despedindo da Compadecida



Fonte: foto da pesquisadora (SET/2019)

Com a apresentação da peça, percebeu-se nos alunos a apreensão maior dos sentidos pelo envolvimento com o texto dramático. Além disso, era perceptível a satisfação deles com o resultado dessa atividade, desde os que atuaram na peça aos que participaram na produção da apresentação (cenário, figurinos, maquiagem, sonoplastia e fotografia).

Como não tínhamos muito recurso para comprar materiais, fizemos um cenário com poucos elementos, como pode ser percebidos nas fotos expostas: um fundo azul, simbolizando o céu; um birô com um livro para o Diabo; duas cadeiras para serem os tronos de Jesus e o da Compadecida, as quais estavam forradas com

panos para diferenciar das cadeiras disposta para os personagens que seriam julgados.

Quanto ao figurino, os alunos se mobilizaram para conseguir as vestimentas e adornos de cada personagem, tanto na escola quanto fora dela. Uma atenção especial foi dada ao Diabo e aos Demônios na caracterização, com a produção de chifres e maquiagem buscando gerar um ar tenebroso em tais personagens.

A peça chamou a atenção dos demais alunos da escola a tal ponto que ela foi apresentada, representando uma atividade de leitura e escrita promovida pela escola, em um evento organizado pela secretaria de educação do município. Assim, houve a circulação social do texto, iniciada no âmbito escolar e, posteriormente, alcançando a comunidade local.

Para essa nova apresentação, alguns alunos que participaram da peça na escola não quiseram/puderam atuar novamente. Uns rejeitaram por vergonha, pois a apresentação aconteceu em praça pública e, num caso específico, o aluno não pode participar porque a sua família, inesperadamente, mudou-se para outro estado fazendo-o se transferir de escola.

Porém, essas dificuldades fizeram surgir outra situação: alunos da turma que não haviam participado da peça como atores, voluntariaram-se para atuar. Assim, a peça foi apresentada novamente, em praça pública, para a comunidade.

Figura 14 – Apresentação da peça *O julgamento final* em praça pública



Fonte: foto da pesquisadora (OUT/2019)

Após a experiência com o texto dramático, encerramos a etapa de segunda interpretação e prosseguimos para a etapa de expansão com a produção do produto final.

4.2.7 Expansão

Nessa última etapa, pretende-se expandir a leitura dos alunos por meio das relações intertextuais estabelecidas entre a obra e outros textos que a antecederam. O fato de ser o *Auto da Compadecida* uma obra que estabelece relação intertextual com vários textos antecedente, entre eles, os cordéis, facilitou-nos o alcance dos objetivos da etapa. Escolhemos levar esse diálogo aos alunos por ser os textos populares em cordéis já conhecidos por eles.

Entre os cordéis que a obra dialoga, escolhemos a leitura coletiva e análise do cordel *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, pelo envolvimento que os alunos tiveram com o personagem João Grilo.

Fizemos, inicialmente, uma apresentação aos alunos sobre intertextualidade e salientamos que o cordel escolhido apresentava uma relação intertextual explícita com a obra de Suassuna. Quanto aos momentos de análise do cordel, após sua leitura, os alunos fizeram algumas compreensões pertinentes. Perceberam que o personagem João Grilo no *Auto da Compadecida* possuía as mesmas características do João Grilo no cordel: vítima dos problemas decorrentes da seca no Nordeste e do meio social em que vive, encontra na astúcia e na esperteza sua forma de sobrevivência.

Além disso, o cordel também reproduz João Grilo com coragem e heroísmo. Narra o texto que a sabedoria e astúcia de João passam a serem conhecidas em toda região, o que criou curiosidade em pessoas importantes, como um rei e um sultão. A convite de um rei, ele lhe visita e por ele é desafiado; diante de sua coragem e sabedoria em resolver todas as questões que lhe foram postas, João passou a morar no reino e a resolver desde questões simples às mais difíceis do lugar.

Percebe-se que o cordel apresenta o protagonista em situações limítrofes; na condição de sujeito pobre, ele se encontra na condição mínima, enquanto que, ao assumir uma posição de importância em um reino, ele é posicionado em uma situação máxima. Essa relação mínima-máxima possui um papel essencial no texto literário.

Maingueneau explica que elementos de variadas ordens participam do mundo representado pelas obras literárias e da situação paratópica¹⁹ através da qual se instituiu o autor que constrói esse mundo. Ao distinguir alguns desses elementos, tem papel essencial as posições máxima e mínima, bem como pela conversação de uma para outra. Para o autor,

o escritor obtém de fato uma situação de inscrição privilegiada nas posições limítrofes, superior ou inferior, da coletividade, ou seja, nas posições potencialmente paratópicas. Essas “posições” têm a particularidade de ser só “posições” entre aspas, uma vez que se configuram como a junção de um território e de forças que escapam a toda tópica social [...] (2012, p. 121).

Em outro momento, João Grilo passa a se posicionar em uma posição máxima: quando ele vai ao encontro de um sultão. Esse trecho fora bastante comentado pelos alunos por suscitar questionamentos quanto a aspectos sociais. Diz o cordel que João se apresentou à corte do sultão todo maltrapilho, o que fez com que o sultão não acreditasse que era aquele o tal “homem falado”.

Afinal chegou João Grilo
No reinado do sultão
Quando ele entrou na corte
Que grande decepção!
De paletó remendado
Sapato velho, furado
Nas costas um matulão.

O rei disse: - Não é ele,
Pois assim é demais;
João Grilo lhe pediu licença
Mostrou-lhe as credenciais
Embora o rei não gostasse
Mandou que ele ocupasse
Os aposentos reais.
(LIMA, 2003, p. 42-43)

João é acomodado em um aposento, mas o burburinho era grande entre as pessoas da corte, pela pobreza e falta de elegância dele, que ouvia tudo sem opinar,

¹⁹ Com o conceito de paratopia, Maingueneau (2012) diz que obra, escritor e campo literário geram uma perspectiva externa à obra, um “espaço”, que os conectam, inclusive ao leitor. Esse espaço gerado na criação literária só tem sentido entre aspas: é evidente que ele faz parte da sociedade, mas a enunciação literária desestabiliza a representação que se tem normalmente de um lugar.

até que ele veste uma roupa de gala que trazia dentro do matulão e apresenta-se na sala para almoçar causando admiração em todos.

João Grilo tomou um banho
Vestiu uma roupa de gala
Então muito bem vestido
Apresentou-se na sala
Ao ver seu traje tão belo
Houve gente no castelo
Que quase perdia a fala.
(LIMA, 2003, p. 45)

Cândido et al (1970) explica que o leitor, ao contemplar a personagem, liga-se a ela por intensa participação emocional, fazendo o leitor contemplar e ao mesmo tempo viver as possibilidades humanas geradas pelo ente ficcional. A situação de pré-julgamento e exclusão vivenciada por João Grilo na situação acima, ora explícita, ora presente nas ações das demais personagens, gerou um incômodo nos alunos. A partir de seus contextos, muitos comentaram situações parecidas que eles conheciam ou até já passaram, em que pessoas pré-julgavam outras com dizeres e ações, conforme estivessem trajadas.

Após as análises, foi proposta aos alunos a atividade final do projeto, que chamamos de produto final: a produção de um livro com cordéis escritos pelos alunos.

4.3 Produção do produto final

Para o produto final, sondamos inicialmente os alunos quanto ao gênero cordel. Eles explicitaram que, mesmo conhecendo esse gênero, tinham dúvidas em como produzi-los. Além disso, disseram ter dificuldades em estabelecer rimas. Diante disso, decidimos explorar o gênero com os alunos em 4 horas-aulas, levando ao conhecimento dos discentes as principais modalidades de cordel e suas características (estrofação, rimas e métrica).

A partir desses conhecimentos, passamos a delinear como seriam a produção escrita dos cordéis produzidos. Escolhemos como modalidade a sextilha, por essa modalidade estabelecer rimas apenas em três versos – em versos pares – permanecendo os demais órfãos. Decidimos que a produção seria feita em duplas,

oportunizando aos alunos a importância de ouvir o outro, de questionar aquilo que deve ser dito, como pode ser dito e acolher o que o outro também pensa.

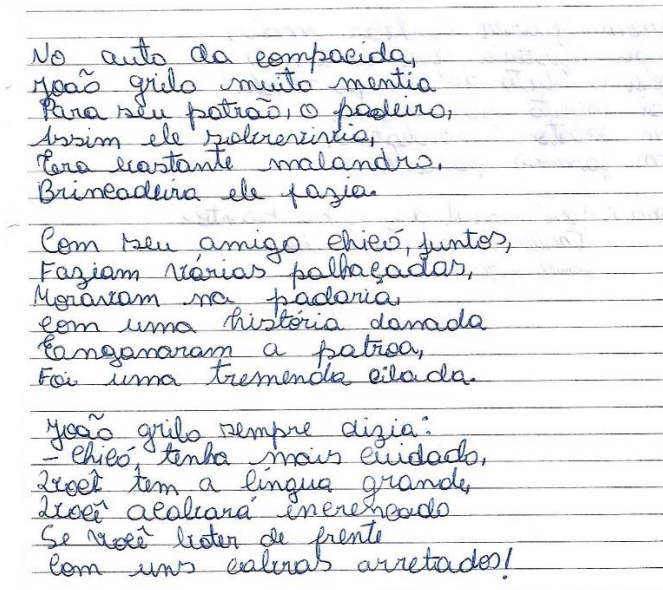
Iniciamos instigando possíveis temas que poderiam ser abordados nos cordéis. Os alunos sugeriram releituras de passagens do *Auto da Compadecida* ou de situações contidas no cordel *As proezas de João Grilo*; outros propuseram reflexões de temáticas que foram abordadas. Os alunos ficaram livres na escolha do tema.

Em um período de oito horas-aulas, os alunos foram construindo os textos, passando por várias reescritas, principalmente para ajustar os versos em sete sílabas poéticas e estabelecer as rimas corretamente – principais dificuldades apresentadas na construção desses cordéis.

Observou-se nessa produção o quanto os alunos na posição de sujeito-autores expuseram as apreensões de sentido obtidas, tanto com a leitura da obra principal quanto com os demais textos que dialogaram com ela. Assim, apresentaram os efeitos de sentidos de preconceito, discriminação e exclusão, porém ressignificando os sentidos cristalizados, atentando-se, principalmente, ao seus próprios contextos sócio-históricos e ideológicos, já que “a obra, por meio do mundo que configura em seu texto, reflete, legitimando-as, as condições de sua própria atividade enunciativa” (MAINGUENEAU, 2012, p. 54).

Os cordéis que continham releituras da obra privilegiaram, especialmente, recontar passagens protagonizadas pela personagem João Grilo; outros escreveram textos posicionando essa personagem em situações atuais, como percebemos nos excertos destacados a seguir.

No cordel *Um pouco do Auto da Compadecida*, escrito pelos alunos C, F e O, duas estrofes evidenciaram a relação que João Grilo mantinha com seu patrão, o Padeiro, e com seu companheiro Chicó:

Figura 15 – Trecho do cordel *Um pouco do Auto da Compadecida*


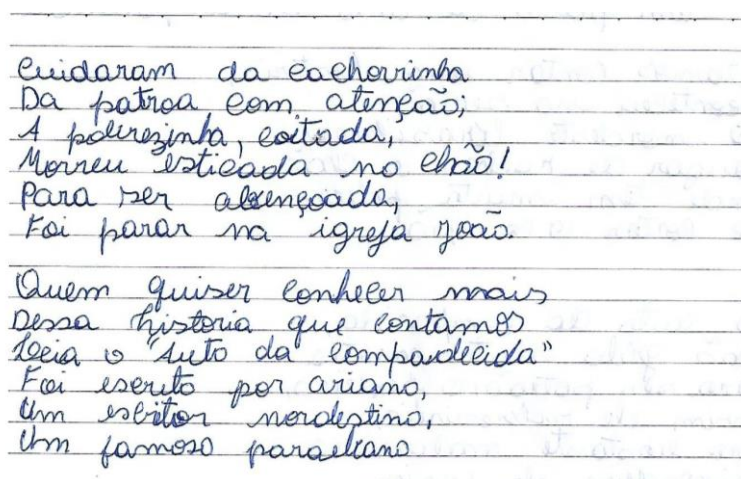
No auto da compadecida,
 João Grilo muito mentia
 Para seu patrão, o padeiro,
 Assim ele palerizava,
 Era constante malandro,
 Brincadeira ele fazia.

 Com seu amigo Chico, juntos,
 Faziam várias palhaçadas,
 Moravam na padaria
 Com uma história chamada
 Comegaram a patoca,
 Foi uma tremenda cilada.

 João Grilo sempre dizia:
 - Chico, tenha mais cuidado,
 Você tem a língua grande,
 Você alaciana enveredado
 Se você falar de frente
 Com uns calvados arretados!

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

No trecho, João Grilo é retratado como uma pessoa que tinha que mentir para o patrão para poder sobreviver. Isso se percebe, por exemplo, na famosa história do gato que descome dinheiro, criada pela personagem para obter vantagem financeira junto à Mulher do padeiro ou, do primeiro ato, na história do testamento da cachorra, a qual será retomada nesse cordel nas estrofes seguintes:

Figura 16 – Trecho final do cordel *Um pouco do Auto da Compadecida*


Cuidaram da cachorrinha
 Da patoca com atençaõ;
 A paleruzinha, coitada,
 Morreu esticada no chão!
 Para ser atencada,
 Foi parar na igreja João.

 Quem quiser conhecer mais
 Dessa história que contamos
 Leia o "Auto da Compadecida"
 Foi escrito por Ariano,
 Um escritor nordestino,
 Um famoso parauzeiro

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

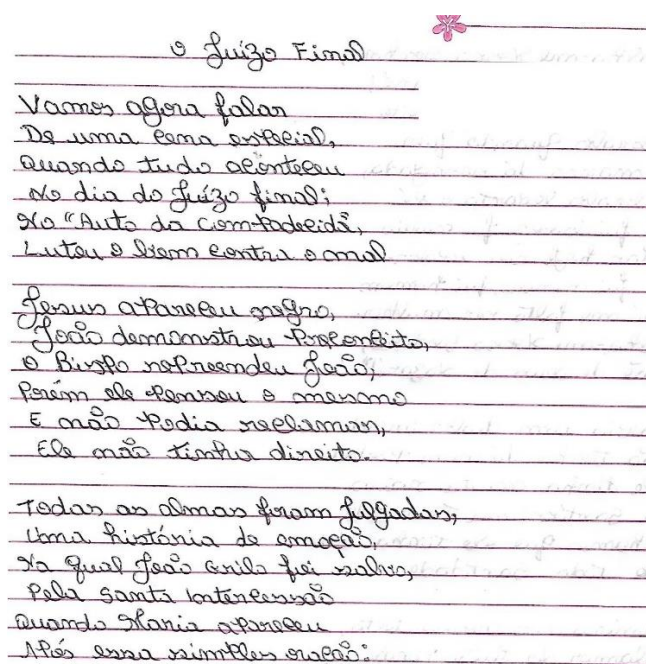
Na estrofe, os alunos dão sua impressão quanto à cena, evidenciando a atitude de João Grilo em ir à igreja para conseguir a benção para aquele animal. Ao

final desse cordel, há o entusiasmo dos alunos em indicar a leitura da obra aos leitores de seu cordel – situação que irá se repetir em outros textos.

Interessante notar que João Grilo é citado – ou não – como mentiroso (como acontece no cordel *Um pouco do Auto da Compadecida*), porém não pesa sobre ele a conotação de “atitude socialmente reprovável”, tal como acontece no texto de Suassuna. Na obra, as mentiras de João são legitimadas como forma de sobrevivência. Isso fica evidente quando, ao final desse ato, especificamente, entra o Palhaço e enuncia “Muito bem, muito bem, muito bem! Assim se consegue as coisas neste mundo” (SUASSUNA, 2005, p. 57).

Em outro cordel produzido, a cena escolhida para ser reescrita foi a do julgamento final. Intitulado *O juízo final*, dos alunos G e P, suas primeiras estrofes são as seguintes:

Figura 17 – Trecho do cordel *O juízo final*



Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

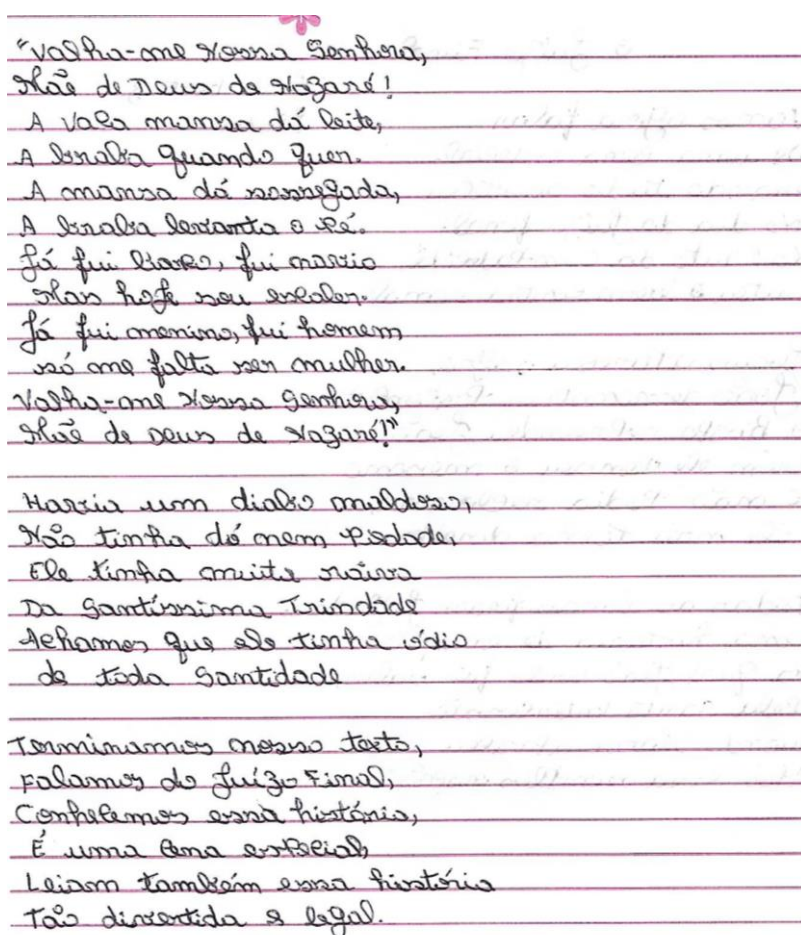
Nessa produção, o imaginário do julgamento final (aqui chamado de juízo final) evidencia o que diz Orlandi: “todo dizer é ideologicamente marcado” (2005, p. 38). Os alunos constroem um espaço discursivo fundamentado na ideologia cristã-católica posta na obra principal, com o bem e o mal ocupando situações bem extremas, em uma luta. O bem, representado por Jesus em um homem negro para

emergir o preconceito das personagens; o mal, cujo seu representante, o diabo, é citado apenas na quinta estrofe, mas está subentendido desde o início do texto como aquele quem condenaria as personagens. E Maria, a Compadecida, que intercede para a salvação de todos.

O texto evidencia as posições que marcariam o momento do “julgamento final”, uma construção ideologicamente perpassada pela ideologia cristão católica, acionada pela memória discursiva dos autores em diálogo com o texto lido.

No último verso da terceira estrofe, os alunos citam que Maria apareceu após uma “simples oração”. Na estrofe seguinte, eles reproduzem os versos citados por João Grilo tal qual como se encontra na cena de Suassuna trabalhando, assim, com o conceito da intertextualidade:

Figura 18 – Trecho do cordel *O júizo final*



"Volha-me Nossa Senhora,
 Mãe de Deus de Nazaré!
 A vasa manusa dá leite,
 A senala quando quer.
 A manusa dá nemegada,
 A senala levanta o pé.
 Já fui bravo, fui mauco
 Mas hoje sou exco.
 Já fui menino, fui homem
 Só me falta ser mulher.
 Volha-me Nossa Senhora,
 Mãe de Deus de Nazaré!"

Havia um diabo maldezo,
 Não tinha de nem psolde,
 Ele tinha muita noia
 Da Santíssima Trindade
 Dehomer que ele tinha ódio
 De toda Santidade

Terminamos nosso texto,
 Falamos do júizo final,
 Contaremos essa história,
 É uma boa história
 Leia também essa história
 Tão divertida e legal.

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

Outro cordel que recontou passagens do *Auto da Compadecida* foi o cordel *A história de João Grilo*, escrito pelos alunos L e Q.

Figura 19 – Trecho do cordel *A história de João Grilo*

Era magrelo e baixinho,
 Astucioso como o cão,
 Conseguiu enganar o Padre,
 O bispo, até o sacristão!
 Das cidades que fazia,
 Grilo levava para.

 Uma vez vendeu um gato
 Que botaria dinheiro,
 A dona da Padaria
 Suspeitou do trapaceiro:
 "Onde se viu gato arromba?"
 Esta Grilo Trombuqueiro!

 Disseram que em certo dia,
 Na companhia de Chicó,
 Os dois dançaram evanda,
 Xote, xaxado e forró,
 João, na festa da quermesse,
 Não encontrou nenhum xodó.

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

Tal qual o cordel *Um pouco do Auto da Compadecida*, esse cordel também é marcado pelas cenas da morte da cachorra, com ênfase à astúcia de João Grilo em enganar o Padre, o Bispo e o Sacristão, e da história do gato que descome dinheiro.

Porém, na terceira estrofe, os alunos criam um espaço discursivo para João Grilo e Chicó. Eles contextualizam os personagens em um contexto próprio do espaço nordestino, em situação de festa, ao citar elementos "xote", "xaxado", "forró", "quermesse" e "xodó".

No cordel *O danado João Grilo*, escrito por alunos A e B, o diálogo acontece com o cordel *As proezas de João Grilo*. Na construção do texto, João Grilo passa a protagonizar situações do cotidiano, sendo citado elementos da atualidade, como se percebe nessas estrofes:

Figura 20 – Trecho do cordel *O danado João Grilo*

Na escola, João Grilo foi
 Um aluno inteligente,
 Mesmo sem ter tanto estudo,
 Encantava muita gente,
 Por ter sua sabedoria,
 Falava admiravelmente.

João Grilo foi uma criança
 Que gostava de brincar,
 Pega-pegar, saltar pipa...
 Ele gostava de trabalhar,
 Um dia, ter as suas terrinhas
 Para ele poder plantar.

João Grilo, certo dia,
 Desafiou sua professora
 Arrumou uma briga com ela
 O que levou a uma impressão
 Que estava na direção,
 Dele e da diretora.

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

O imaginário para a criação literária evidencia João Grilo, nesse cordel, como um sujeito de importância, pois ele encantava a todos na escola por sua sabedoria. Apenas faltava a João Grilo um lugar que fosse seu, “suas terrinhas” – este era seu sonho.

É evidente o diálogo do texto escrito pelos alunos com o cordel lido na etapa de expansão; em *As proezas de João Grilo*, é narrada uma situação inesperada na relação professor-aluno no ambiente escolar: João Grilo interroga seu professor com uma série de perguntas e este não consegue respondê-las. Evidencia-se um discurso em que a escola enquanto produtora de saberes, simbolizada pelo professor, tem um desmérito diante da sabedoria popular – simbolizada por João Grilo. O interrogatório é finalizado com a seguinte conclusão do personagem:

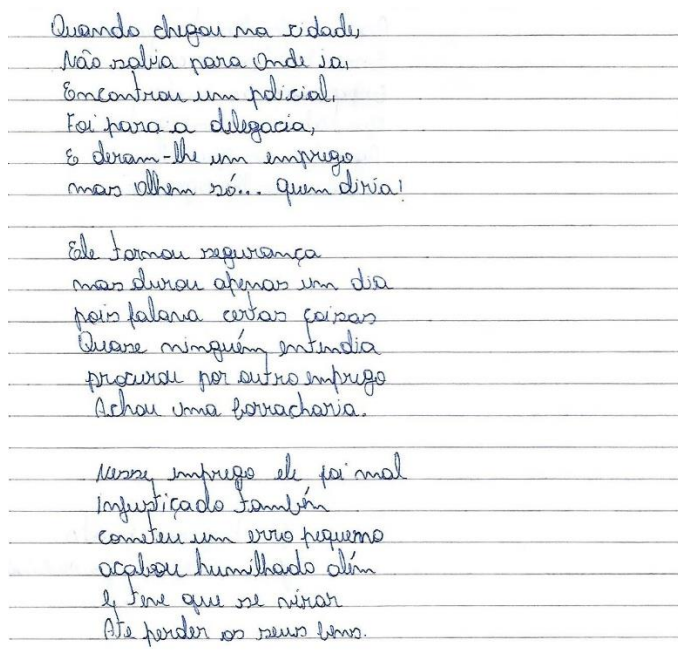
João Grilo olhou para o lado
 Disse para o diretor
 - Este mestre é um quadrado
 Fique sabendo o senhor
 Sem dúvida exame não fez
 O aluno desta vez
 Ensinou ao professor. (LIMA, 2003, p. 23)

Percebe-se que esse desafio é retomado no cordel dos alunos A e B. Diferentemente da situação encontrada em *As proezas de João Grilo*, na produção dos discentes apresenta-se o conflito das vozes presentes na sala de aula: de um

lado, os saberes e dos poderes decorrentes do sujeito professor e, do outro, a voz do sujeito na posição aluno.

Em outro cordel, as situações vivenciadas por João Grilo fogem dessas obras lidas nas etapas do projeto. *João Grilo na cidade grande*, texto escrito pelos alunos M e N, como já explicitado no título, cria um enredo onde o personagem passa por várias situações inusitadas no meio urbano.

Figura 21 – Trecho do cordel *João Grilo na cidade grande*



Quando chegou na cidade,
 Não sabia para onde ir,
 Encontrou um policial,
 Foi para a delegacia,
 E deram-lhe um emprego
 mas olhem só... quem diria!

Ele tomou requisição
 mas durou apenas um dia
 pois falava certas coisas
 Quase ninguém entendia
 procurou por outro emprego
 Achou uma barracharia.

Nesse emprego ele foi mal
 Injustificado também
 cometeu um erro pequeno
 acabou humilhado além
 e teve que se retirar
 Até perder os seus bens.

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

O trecho é revelador de vários problemas socioeconômicos que pessoas simples sofrem no ambiente urbano. Essas, personalizadas em João Grilo, na cidade grande, não acham seu espaço, vivem em condições de opressão. No texto, a personagem até consegue dois empregos, porém sem sucesso: em um ele era incompreendido e, em outro, por um pequeno erro cometido ele é humilhado.

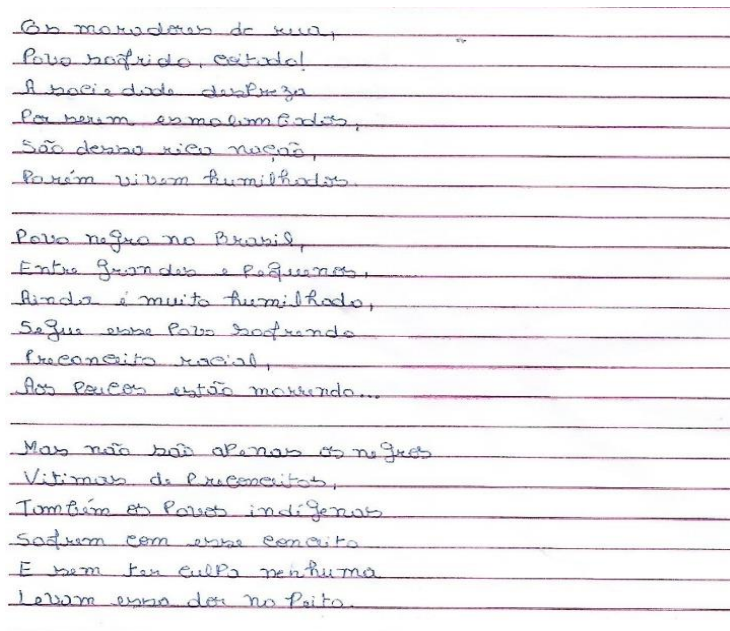
Foi notória a identificação de muitos alunos com a personagem João Grilo. Diz Bakhtin (1997) que basta o espectador, mesmo permanecendo empiricamente em seu lugar, identificar-se com uma personagem em particular para passar a formar um só todo com ela, vivenciando essa vida imaginária. Assim foi como os alunos, de espectadores à autores, deram *vida* ao protagonista principal desses cordéis.

Demais cordéis tematizam reflexões acerca de aspectos analisados durante o projeto, remetendo os sentidos obtidos nas leituras realizadas para outras situações de preconceito, exclusão e discriminação. Como diz Cosson:

Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (2016, p.27)

Em *Como se sentem as pessoas que sofrem com o preconceito*, escrito pelos alunos D, F e I, são citados os oprimidos socialmente na atual sociedade e refletidas suas situações:

Figura 22 – Trecho do cordel *Como se sentem as pessoas que sofrem com o preconceito*



Os moradores de rua,
 Povo sofrido, estada!
 A sociedade despreza
 Por serem esmolambados,
 São deus ricos nação,
 Porém vivem humilhados.

Povo negro no Brasil,
 Entre grandes e pequenos,
 Ainda é muito humilhado,
 Segue esse povo sofrendo
 Preconceito racial,
 Aos poucos estão morrendo...

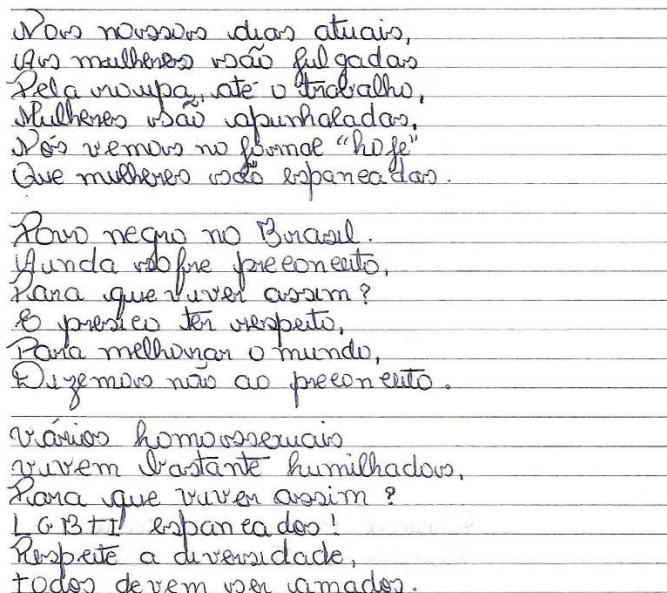
Mas não são apenas os negros
 Vítimas de preconceitos,
 Também os povos indígenas
 Sofrem com esse preconceito
 E nem tem culpa nenhuma
 Levam essa dor no peito.

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

Nas estrofes, os alunos analisam o sofrimento daqueles que são vítimas de preconceitos sociais e étnico-raciais na conjuntura atual. São os moradores de ruas, desprezados por viverem esmolambados; os negros, independentemente de sua posição social, “grandes e pequenos”, ainda vítimas de preconceito e da violência, “aos poucos vão morrendo”. Fruto da contextualização presentificadora, o cordel cita os indígenas, preocupação pertinente diante do atual momento em que passa o nosso país, com desafios enfrentados por esses povos para a sua sobrevivência.

A contextualização presentificadora também gerou reflexões em outro cordel: *Diga não ao preconceito*, escrito pelos alunos E e R.

Figura 23 – Trecho do cordel *Diga não ao preconceito*



Nos nossos dias atuais,
As mulheres são julgadas
Pela roupa, até o trabalho,
Mulheres são apunhaladas,
Nós vemos no jornal "hoje"
Que mulheres são espancadas.

Povo negro no Brasil.
Nunca sofre preconceito,
Para que viver assim?
E preciso ter respeito,
Para melhorar o mundo,
Dizemos não ao preconceito.

Vários homossexuais
Vivem bastante humilhados,
Para que viver assim?
LGBTI espancados!
Respeite a diversidade,
Todos devem ser amados.

Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

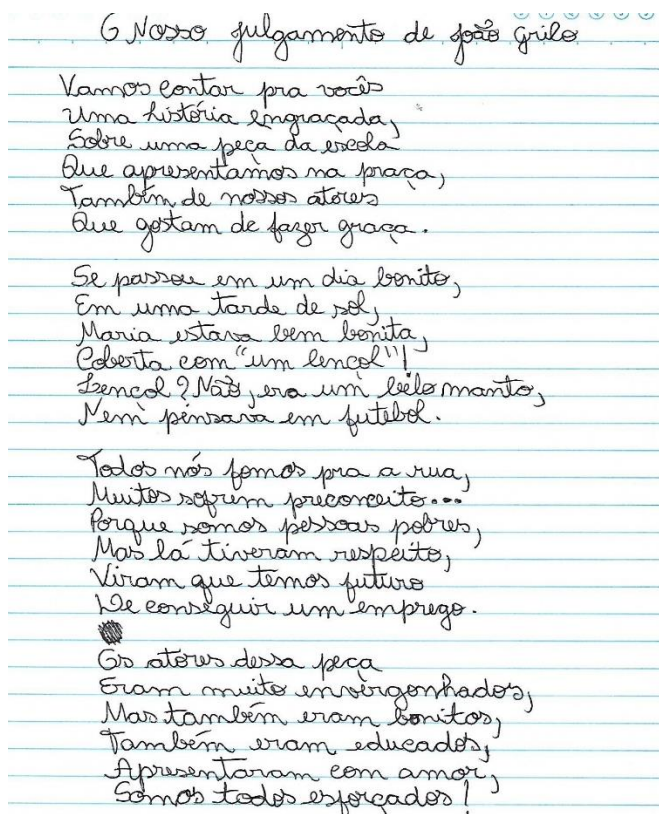
Os alunos refletem no cordel, ao lado do preconceito étnico-racial que atinge o *Povo negro no Brasil*, o preconceito que atinge as mulheres e os homossexuais.

As alunas evidenciam como as mulheres ainda são julgadas pelas roupas que vestem, o trabalho que exercem e, constantemente, vítimas de violência ("mulheres são espancadas"). Interessante a plurissignificação obtida no verso "Nós vemos no jornal 'hoje'": os alunos apropriam-se do sentido da palavra *hoje*, destacada entre aspas, como algo atual, que acontece no presente e, também, remetem ao nome do telejornal *Jornal Hoje*, da emissora Globo. A alusão ao jornal valida a visão das alunas, por ser esse um dos mais conhecidos telejornais brasileiros.

Em seguida, na estrofe *Vários homossexuais / Vivem bastante humilhados / Para que viver assim? / LGBTI espancados! / Respeite a diversidade / Todos devem ser amados...* Os alunos expõem problemas que enfrentam os homossexuais, vítimas de humilhação e violência. Ao encerrar essa estrofe, as alunas sinalizam para o respeito à diversidade, colocando-se como sujeitos que repudiam o preconceito destinado à comunidade LGBTI.

Além dessas temáticas, um único texto fugiu dessas abordagens. *O nosso julgamento de João Grilo*, cordel escrito pelos alunos S e T, tematiza a peça apresentada pelos alunos participantes da pesquisa em praça pública, como veremos a seguir:

Figura 24 – Cordel *O nosso julgamento de João Grilo*



Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (OUT/2019)

Foi um cordel pequeno, de apenas 4 estrofes, cujas personagens da história são os próprios autores do texto. Trata-se do relato sobre o dia em que a peça, desenvolvida na segunda interpretação, foi apresentada em praça pública. Nesse relato, eles evidenciam a sensação que tiveram em participar dessa atividade.

Eles se colocam no texto como *atores / que gostam de fazer graça*. Reportamos a essa menção porque alguns alunos – inclusive esses – que atuaram na peça eram considerados indisciplinados por muitos de nós, professores, além de apresentarem constante baixo rendimento em muitas matérias. Porém, essa situação foi totalmente oposta com a participação ativa desses durante o processo de montagem e apresentação da peça, conforme os próprios alunos dizem na última

estrofe *Também eram [os alunos] educados, / Apresentaram com amor, / Somos todos esforçados.*

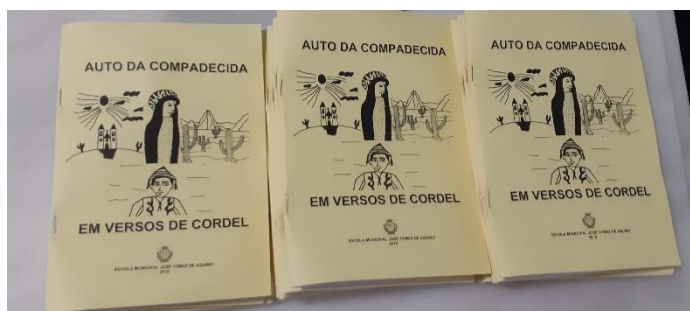
Percebemos que a encenação do texto dramático, especialmente quando se trata do gênero comédia, por envolver a ludicidade, chamou bastante atenção de todos os alunos e uma aprendizagem significativa, à medida em que eles realmente se envolveram na leitura do texto literário e, a partir dela, apreenderam os seus sentidos.

Há também no cordel um encantamento dos alunos quanto ao espaço de apresentação da peça, conforme a segunda estrofe, trecho que também faz menção à Maria, personagem que simboliza o título da obra, a *Compadecida*. Interessante a menção ao adereço que Maria carregava, chamada inicialmente de *lençol*, porém, a fim de atribuir o grau de importância merecido à personagem, os autores se “corrigem” e afirmam que era *um belo manto*.

A encenação da peça em praça pública é considerada pelos alunos como um evento importante, principalmente por ter colocado em xeque o preconceito que eles afirmam sofrer. Nos versos *Viram que temos futuro / De conseguir um emprego*, está subentendido o discurso social da falta de perspectivas à parcela da população que vive na pobreza e, inclusive, o próprio discurso escolar, reprodutor dessa falta de perspectiva àqueles considerados “indisciplinados”. A apresentação da peça na comunidade local elevou a autoestima desses sujeitos, por ser uma atividade que gerou o olhar de respeito dos espectadores em relação aos alunos, e não de preconceito, criando neles perspectivas positivas quanto ao futuro.

Após a produção dos cordéis, prosseguimos para a organização do produto final do projeto: a produção de um livro, o qual foi intitulado *Auto da Compadecida em versos de cordel*. O livro foi feito no estilo de um folheto de cordéis, com a capa ilustrada pelos próprios alunos a partir de elementos citados em seus textos.

Figura 25 – Livro *Auto da Compadecida em versos de cordel*



Fonte: atividade coletada pela pesquisadora (NOV/2019)

Quando decidimos organizarmos esse livro, decidimos estender a atividade da produção de cordéis para a outra turma de 9º ano da escola. Isso porque a aplicação do projeto na turma participante da pesquisa gerou curiosidade nos alunos da outra turma quanto às atividades desenvolvidas, motivando-os a querer ler o livro também. Dessa forma, decidimos fazer o livro com cordéis das duas turmas.

O livro foi lançado no final do mês de novembro, com um encontro entre esses alunos-escritores e um escritor da cidade de Cuitegi. Foi um momento em que se compartilharam experiências, tanto do escritor convidado quanto dos alunos, os quais puderam relatar suas impressões do projeto e, principalmente, do exercício da escrita literária.

Os alunos acolheram com bastante atenção e satisfação as apreciações que o escritor fez sobre o livro, destacando alguns trechos dos cordéis produzidos. Esse encontro terminou com uma seção de autógrafos e a entrega de 20 exemplares desse livro para o acervo da escola.

Encerramos o ano letivo promovendo a circulação social do livro produzido para além dos limites da escola, assim como aconteceu com a peça ao ser encenada em praça pública. Para isso, entregamos exemplares do livro ao Memorial do Cordel José Camelo de Melo Resende, localizado na cidade de Guarabira, no mês de dezembro.

Por conta do período, não conseguimos levar todos os alunos para a entrega desses exemplares; assim, fizemos uma comissão para o momento contando com a presença de 4 alunos representantes da turma participante do projeto, acompanhados da professora-pesquisadora. Essa ação final buscou valorizar a produção dos alunos, promovendo a circulação social do texto para além da escola.

Os cordéis produzidos atenderam satisfatoriamente às nossas expectativas quanto aos objetivos pretendidos com essa intervenção. Assim como diz Maingueneau (2012) o texto literário, enquanto objeto de interpretação, é enigmático por revelar mensagens. O diálogo entre os cordéis produzidos e o *Auto da Compadecida* evidencia o quanto a leitura da obra ressignificou os sentidos já construídos dos alunos, resultando em mensagens importantes que transmitem suas compreensões de efeitos de sentido de preconceito, discriminação e exclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos discutidos nessa pesquisa levam-nos a refletir o quanto se faz necessário conceber a leitura literária, no espaço escolar, com metodologias que busquem a formação reflexiva e crítica dos alunos, capazes de ampliar o letramento literário discente. Só assim, a prática de leitura torna-se prazerosa, significativa e, principalmente, proficiente à medida em que os sujeitos conseguem dialogar com o texto e com o seu próprio contexto de vida.

Pelas leituras realizadas, pelas atividades aplicadas na pesquisa e por nossa própria experiência, enquanto professores de língua portuguesa, percebemos que o pouco diálogo dos alunos com o texto, a aceitação o passiva da leitura feita pelo professor, sem reflexão e criticidade, são gerados quando adotamos metodologias que primam por um modelo tradicional de conceber a leitura de textos relativamente simples, com compreensões superficiais e de informações explícitas na materialidade linguística. Leitura que não conduz os alunos a apreenderem os sentidos implícitos, os não-ditos, do texto/discurso.

Leva-nos a essa inferência o fato de termos constatado, em várias atividades propostas pelo projeto aos alunos, especialmente nas etapas iniciais, as respostas curtas, bem objetivas e superficiais que os alunos construíam. Quando a pergunta instigava um pouco mais de reflexão ou busca por sentidos implícitos, os alunos demonstraram dificuldades chegando, inclusive alguns, a dizerem que não sabiam responder.

Entre essas atividades, essa situação ainda foi mais perceptível na entrevista realizada no final da primeira interpretação, em que muitos alunos, ao formular as perguntas da entrevista que seria respondida por outro aluno, tenderam a fazer questionamentos simples, ou perguntas ligadas a extrações de informações dedutíveis do texto ou, ainda, de elementos paratextuais. Outra análise sobre essa atividade foi o pouco tempo que dedicamos ao aprofundamento desse gênero discursivo; e partir dessa constatação, nas etapas seguintes, procuramos levar aos alunos informações pertinentes do gênero a ser trabalhado, para melhor apropriação e exercício da prática de produção, mesmo que, em consequência disso, se estendesse o tempo da intervenção.

À medida que o projeto contemplou a leitura através dos pressupostos da análise do discurso, percebemos o quanto os alunos tornavam suas leituras mais

significativas e apreendiam melhor os sentidos do texto. A abordagem do texto literário na perspectiva discursiva gerou nos alunos a percepção de que todo texto possui um contexto construído a partir de elementos externos à materialidade linguística (aspectos sócio-históricos e ideológicos). Colaborou bastante para essa abordagem a utilização da sequência expandida, por oportunizar ao professor a sistematização de atividades a serem aplicadas e, principalmente, por viabilizar a leitura pelo viés discursivo, com pretensões em ampliar o letramento literário.

Os alunos perceberem os elementos externos à materialidade linguística foi importante para a atribuição de sentidos aos textos lidos, especialmente na compreensão do texto principal do projeto, a obra *o Auto da Compadecida*. A partir do momento em que a leitura se tornou significativa e reflexiva, os alunos passaram a ressignificar os sentidos construídos, como pudemos notar, especialmente, em duas atividades realizadas no projeto: a produção da peça *O julgamento final* e a escrita dos textos em cordéis.

A produção e apresentação da peça referente ao terceiro ato do texto de Suassuna levaram os alunos a vivenciarem o texto literário, percebendo melhor como as posições sociais e ideológicas de cada personagem significavam no texto. Mais do que isso: elevaram a autoestima desses alunos a partir do momento que se sentiram protagonistas do processo da atividade.

Esse protagonismo também fora vivenciado por eles na construção do produto final desse projeto, os textos em cordéis. Na posição de autores, os alunos explicitaram os efeitos de sentidos étnico-raciais obtidos nas leituras, principalmente do texto principal do projeto, ao reescreverem passagens do livro, conforme seus entendimentos, ou imaginar outras situações possíveis para o seu protagonista, o famoso João Grilo. Destacamos, entre essas produções, as que estabeleceram diálogo com os contextos atuais, refletindo o quanto questões étnico-raciais de exclusão, preconceito, discriminação e racismo se fazem presentes no nosso entorno social em relação não só às pessoas negras como também a outros grupos marginalizados socialmente, como os indígenas e os LGBTIS.

Os resultados da pesquisa nos mostraram que a abordagem da leitura pela metodologia da análise do discurso possibilitou aos alunos diálogo com o texto e sentidos significativos para seus próprios contextos. Houve uma melhor apreensão de implícitos no texto/discurso, com reflexões e ressignificações acerca das questões sociais e étnico-raciais de preconceito, exclusão e discriminação. Ou seja:

suas leituras foram além da superficialidade da materialidade linguística e suas reflexões possibilitaram outros sentidos que, contextualizados, fizeram os alunos perceberem como esses aspectos étnico-raciais se fazem presentes no cotidiano.

Permearam o caminho para esses resultados uma série de desafios. A iniciar pela falta de biblioteca na escola, situação que dificulta o contato dos alunos com obras literárias, pois sabemos que, para muitos desses alunos, esse contato só acontece na escola. Nós percebemos que a prática da leitura de obra literária em sala de aula, como acontece em quase todas as escolas públicas, não é o ideal para instigar no aluno a concentração necessária quando se está lendo. Por isso, vê-se a importância das escolas em disponibilizarem aos alunos um espaço, que pode ser a própria biblioteca, capaz de promover esse contato com a leitura.

Por não termos biblioteca na escola, outra dificuldade foi disponibilizar as obras para os alunos. Não era nossa intenção recorrer a fotocópias, por isso que, diante de uma quantidade de exemplares menor que a quantidade de alunos, tivemos que ajustar o tempo que tivera sido reservado para essa etapa, aumentando-o.

Acreditamos ter superadas as dificuldades e alcançadas as nossas expectativas. O Profletras, além de nos oportunizar meios acadêmicos para atingirmos esses objetivos, acrescentou à nossa vida profissional maior compreensão da necessidade de práticas diferenciadas que corroborem para a formação de sujeitos leitores proficientes – por isso, a importância de programas como esse que primem pela formação docente, especialmente dos que lecionam em escolas públicas.

O programa despertou em nós, na posição de professores-pesquisadores, a necessidade de fomentarmos alunos-leitores que consigam dialogar com o texto, refletindo sobre as várias vozes presentes na materialidade linguística e como elas ressignificam, posicionando-se criticamente quando questões sociais e étnico-raciais se fazem presentes nas obras. Acreditamos que, assim, estaremos contribuindo positivamente para a formação de cidadãos proficientes na utilização da leitura, além do texto escrito, nas diversas situações sociais e étnico-raciais, vivenciadas no dia a dia.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir nas discussões sobre as possibilidades da perspectiva discursiva favorecer a formação de sujeitos leitores proficientes, bem como a melhor apreensão dos sentidos de um texto. Porém,

somos conscientes de que essa discussão precisa ser ampliada a partir de novas leituras que favoreçam aos professores, que buscam práticas diferenciadas para o desenvolvimento da competência leitora nos discentes, contemplar o texto literário a partir das especificidades da análise do discurso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais. [S.I.]: Pólen Livros, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frayeschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BORGES, Guilherme Figueira. *Assim falava Zarathustra*, de Nietzsche: o batimento da discursividade literária e a constituição da discursividade filosófica. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas**. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 71-81.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1985.
- CANDIDO, Antônio et al. **A personagem de ficção**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.
- CAPRIOLI, Marina da Silva; MORAES, João Batista Ernesto de. Análise do discurso literário para a representação da informação: viés ético. **Inf. & Soc.**, v. 27, n. 3, p. 7-17, set./dez. 2017.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CROSARA, Franciele Magalhães. Discurso, história e memória em *Acorda amor: a construção dos sentidos*. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas**. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 54-70.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas. In: _____. **Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas**. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 8-25.
- FLORY, Suely Fadul Villibor; MORAES, Patrícia Irina Loose de. De textos e receptores: o Auto da Compadecida, de Suassuna a Arraes, do teatro à minissérie. In: _____. **Narrativas ficcionais: da literatura às mídias audiovisuais**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A ORDEM DO DISCURSO**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Veredas possíveis dos estudos discursivos sobre a literatura: as vozes de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin nos campos da AD e da teoria literária. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura**: rios turvos de margens indefinidas. São Paulo: Claraluz, 2009. p.272-297.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GORENDER, Jacob. **Brasil em preto & branco**: o passado escravista que não passou. São Paulo: Senac São Paulo, 2000.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIDARINI, Mário. Auto da Compadecida: Intertextualidade e Interdiscursividade. **Revista Trama**, v. 2, n.3, p.149-157, 2006.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

HENGE, Gláucia da Silva. Texto e interpretação: aproximações entre análise do discurso e literatura. **Interletras**: v.3, n.20, p. 1-9, out. 2014/ mar.2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, João Ferreira de. **Proezas de João Grilo**. São Paulo: Moderna, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, Patrícia Irina Loose de. **O Auto da Compadecida**: do teatro à minissérie. Marília: Unimar, 2006.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso literário: delimitações. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura**: rios turvos de margens indefinidas. São Paulo: Claraluz, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6.ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes editores, 2012.

RAMOS, Máílter Dias. O silêncio em *Vidas secas*. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura**: rios turvos de margens indefinidas. São Paulo: Claraluz, 2009.

ROSA, Ismael Ferreira. Autoria e escrita: o efeito-sujeito nas memórias de Rosa Ambrósio. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas**. São Paulo: Claraluz, 2009. p.98-114.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Janaína de Jesus. Claro: uma história de dispersões. In: FERNANDES, Cleudemar Alves (Org.). **Análise do discurso na literatura: rios turvos de margens indefinidas**. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 132-143.

SANTOS, Raimunda Maria dos; FONTES, Érica Fontes Rodrigues. A representação identitária do sujeito em *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. **Revista fsa**: v. 11, n. 3, p. 323-339, set. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Imaginário, Cotidiano e Poder**. Coleção memória afro-brasileira: Bahia: Selo Negro, 2007.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

VICENTE, Gil. **Auto da barca do inferno e Farsa de Inês Pereira**. Jaraguá do Sul, SC: Editora Avenida, 2012.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 13.

ANEXOS

ANEXO A – Poema *Deus negro*²⁰*Deus negro*

Eu, detestando pretos,
Eu, sem coração!
Eu, perdido num coreto,
Gritando: "Separação"!

Eu, você, nós...nós todos,
cheios de preconceitos,
fugindo como se eles carregassem lodo,
lodo na cor...
E, com petulância, arrogância,
afastando a pele irmã.

Mas,
estou pensando agora,
e quando chegar minha hora ?
Meu Deus, se eu morresse amanhã, de manhã?
Numa viagem esquisita, entre nuvens feias e bonitas,
se eu chegasse lá e um porteiro manco,
como os aleijados que eu gozei, viesse abrir a porta,
e eu reparasse em sua vista torta, igual àquela que eu critiquei?
Se a sua mão tateasse pelo trinco,
como as mãos do cego que não ajudei ?
Se a porta rangesse, chorando os choros que provoquei ?
Se uma criança me tomasse pela mão,
criança como aquela que não embalei,
e me levasse por um corredor florido, colorido,
como as flores que eu jamais dei ?
Se eu sentisse o chão frio,
como o dos presídios que não visitei ?
Se eu visse as paredes caindo,
como as das creches e asilos que não ajudei ?
E se a criança tirasse corpos do caminho,
corpos que eu não levantei
dando desculpas de que eram bêbados, mas eram epiléticos,
que era vagabundagem, mas era fome?

Meu Deus !
Agora me assusta pronunciar seu nome .
E se mais para a frente a criança cobrisse o corpo nu,
da prostituta que eu usei,
ou do moribundo que não olhei,
ou da velha que não respeitei,
ou da mãe que não amei ?
Corpo de alguém exposto, jogado por minha causa,
porque não estendi a mão, porque no amor fiz pausa e dei,

²⁰ BARROS, Neimar. Deus negro. Disponível em: <https://www.pecadorconfesso.com/2010/09/deus-negro-neimar-de-barros.html>. Acesso em: 13 março 2019.

sei lá, só dei desgosto?

E, no fim do corredor, o início da decepção .
Que raiva, que desespero,
se visse o mecânico, o operário, aquele vizinho,
o maldito funcionário, e até, até o padeiro,
todos sorrindo não sei de quê?
Ah! Sei sim, riem da minha decepção.

Deus não está vestido de ouro. Mas como?
Está num simples trono.
Simples como não fui, humilde como não sou.

Deus decepção .
Deus na cor que eu não queria,
Deus cara a cara, face a face,
sem aquela imponente classe.

Deus simples! Deus negro !
Deus negro?

E Eu...
Racista, egoísta. E agora ?
Na terra só persegui os pretos,
não aluguei casa, não apertei a mão.

Meu Deus você é negro, que desilusão!

Será que vai me dar uma morada?
Será que vai apertar minha mão? Que nada.

Meu Deus você é negro, que decepção!

Não dei emprego, virei o rosto. E agora?
Será que vai me dar um canto, vai me cobrir com seu manto?
Ou vai me virar o rosto no embalo da bofetada que dei?

Deus, eu não podia adivinhar.
Por que você se fez assim?
Por que se fez preto, preto como o engraxate,
aquele que expulsei da frente de casa?

Deus, pregaram você na cruz
e você me pregou uma peça.
Eu me esforcei à beça em tantas coisas,
e cheguei até a pensar em amor,

Mas nunca,
nunca pensei em adivinhar sua cor.

BARROS, Neimar. **Deus negro**. Disponível em: <https://www.pecadorconfesso.com/2010/09/deus-negro-neimar-de-barros.html>. Acesso em: 13 março 2019.

ANEXO B – Versões da canção *Súplica cearense*²¹



Súplica cearense* (Versão: O Rappa)

Oh! Deus, perdoe esse pobre coitado
Que de joelhos rezou um bocado
Pedindo pra chuva cair, cair sem parar

Oh! Deus será que o senhor se zangou
E é só por isso que o sol se arretirou
Fazendo cair toda chuva que há

Oh! Senhor, pedir pro sol se esconder
um pouquinho
Pedi pra chover, mas chover de
mansinho
Pra ver se nascia uma planta, uma
planta no chão

Oh! Meu Deus, se eu não rezei direito
A culpa é do sujeito
Desse pobre que nem sabe fazer a
oração

Ai ai ai ai ai
(Oh oh, oh oh oh)

Meu Deus, perdoe encher meus olhos
d'água

E ter-lhe pedido cheio de mágoa
Pro sol inclemente, se arretirar, retirar

Desculpe, pedir a toda hora
Pra chegar o inverno e agora
O inferno queima o meu humilde Ceará

Oh! Senhor, pedi pro sol se esconder
um pouquinho
Pedi pra chover, mas chover de
mansinho
Pra ver se nascia uma planta no chão,
planta no chão

Violência demais, chuva não tem mais
Roubo demais, política demais
Tristeza demais
Interesse tem demais!

Ganância demais, fome demais
Falta demais, promessa demais
Seca demais, chuva não tem mais!

Súplica cearense* (Versão: Luiz Gonzaga)

Oh! Deus, perdoe este pobre coitado
Que de joelhos rezou um bocado
Pedindo pra chuva cair sem parar

Oh! Deus, será que o senhor se
zangou
E só por isso o sol arretirou
Fazendo cair toda a chuva que há

Senhor, eu pedi para o sol se esconder
um tiquinho
Pedi pra chover, mas chover de
mansinho
Pra ver se nascia uma planta no chão

Oh! Deus, se eu não rezei direito o
Senhor me perdoe

Eu acho que a culpa foi
Desse pobre que nem sabe fazer
oração

Meu Deus, perdoe eu encher os meus
olhos de água
E ter-lhe pedido cheio de mágoa
Pro sol inclemente se arretirar

Desculpe eu pedir a toda hora pra
chegar o inverno
Desculpe eu pedir para acabar com o
inferno
Que sempre queimou o meu Ceará

* Compositores: Waldeck Artur de Macedo
Letra de Súplica cearense © Ubc

²¹ Nessa versão, a letra dessa canção (composição de Gordurinha e Nelinho) recebe discursos proferidos quando cantada pelo cantor de *O Rappa*.

ANEXO C – Trecho da cena do julgamento final do *Auto da Compadecida*



Trecho extraído do terceiro ato de *O auto da Compadecida*:

“JOÃO GRILO: Mas, espere, o senhor é que é Jesus?

MANUEL: Sou.

JOÃO GRILO: Aquele Jesus a quem chamavam Cristo?

JESUS: A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

JOÃO GRILO: Porque... não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

BISPO: Cale-se atrevido.

MANUEL: Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros?

Você foi um bispo indigno de minha Igreja, mundano, autoritário, soberbo. Seu tempo já passou. Muita oportunidade teve de exercer sua autoridade, santificando-se através dela. Sua obrigação era ser humilde, porque quanto mais alta é a função, mais generosidade e virtude requer. Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.

JOÃO GRILO: Muito bem. Falou pouco mas falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

MANUEL: Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim, tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça?”

(SUASSUNA. 2005, p. 125-127).

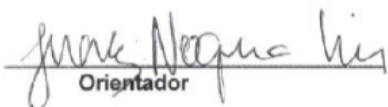
ANEXO D – Declaração de concordância com projeto de pesquisa**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

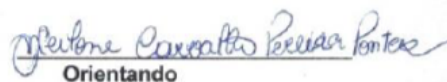
Título da Pesquisa:

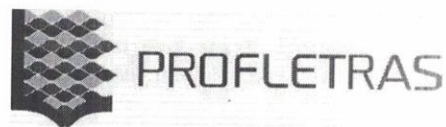
O AUTO DA COMPADECIDA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS SOCIAIS E ÉTNICOS

Eu, **MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES**, aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, portador do RG: 2652376 SSP/PB, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 20 de maio de 2019.


Orientador


Orientando

ANEXO E – Termo de compromisso do pesquisador responsável**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS (TCPR)**

Título da Pesquisa:

**O AUTO DA COMPADECIDA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS
SOCIAIS E ÉTNICOS**

Eu, **MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES**, aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, portadora do RG: 2652376 SSP/PB e CPF: 043346064-40, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 20 de maio de 2019.

Assinatura do(a) Pesquisador responsável

ANEXO F – Termo de autorização institucional



03.201.666/0001-04
ESCOLA MUN. JOSE TOMAZ DE AQUINO
 R. Pantaleão de Almeida, s/nº - B. Santo Antonio
 CEP: 58.208-000 - Cuitegi - PB

ESTADO DA PARAIBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CUITEGI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ TOMAZ DE AQUINO
 Rua Pantaleão de Almeida, s/n – Santo Antônio, Cuitegi-PB.
 Cep:58.208.000 CNPJ:03.201.666/0001-04

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado “**O AUTO DA COMPADECIDA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS SOCIAIS E ÉTNICOS**” desenvolvida pela aluna MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, sob a orientação do professor JUAREZ NOGUEIRA LINS.

Cuitegi, 08 de maio de 2019.

Zenilda Fernandes Brito
 GESTORA ESCOLAR
 Matr. 331205

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu (pai, mãe ou responsável), _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do(a) aluno(a) _____, de _____ anos, na Pesquisa "O *AUTO DA COMPADECIDA* NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS SOCIAIS E ÉTNICOS".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho O *AUTO DA COMPADECIDA* NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS SOCIAIS E ÉTNICOS tem como objetivo geral **desenvolver atividades em sala de aula, pela perspectiva discursiva, que evidenciem a compreensão dos sentidos sociais e étnicos dos alunos-leitores, a partir da visão dos personagens da obra o *Auto da Compadecida*.**

Ao responsável legal pelo(a) menor de idade só caberá a autorização para que seu filho(a) participe das atividades propostas por esse projeto, o qual contempla a *pesquisa qualitativa*, para buscar as possíveis causas da dificuldade de muitos alunos do 9º ano do ensino fundamental quanto à competência de leitura e interpretação de texto; a *pesquisa-ação*, pela proposta de intervenção para a situação-problema observada no ambiente escolar; a *pesquisa bibliográfica e descritiva*. A proposta de intervenção se baseará na sequência expandida proposta por Cosson (2016), por ela viabilizar o estudo do texto literário a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso literário.

Essa pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que, ao trabalhar com leitura e análise de sentidos do texto, é previsto que o aluno possa se sentir envergonhado em ler o texto em público, ou em expor sua compreensão durante os momentos em que isso for proposto, ou, ainda, os responsáveis não autorizarem a participação do aluno por acreditarem que haverá uma exposição do filho. Para minimizar esses riscos, está previsto o desenvolvimento de atividades adequadas aos participantes da pesquisa (alunos de 9º ano do ensino fundamental), por basearem-se em materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente

Neidene Carvalho P. Pontes

escolar, tais como: livros para leituras e produções textuais, projeções de textos e imagens para discussões, entre outros recursos dessa natureza, conforme a Resolução CNS 466/12 CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **98801-0222** com **MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES**.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Meilene Carvalho Pereira Pontes

Assinatura do responsável _____

legal pelo menor

Assinatura do menor de idade _____

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa

(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



ANEXO H – Termo de assentimento



TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O AUTO DA COMPADECIDA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS SOCIAIS E ÉTNICOS**, sob a responsabilidade de MEILENE DE CARVALHO PEREIRA PONTES e do orientador JUAREZ NOGUEIRA LINS, de forma totalmente voluntária.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se desenvolver a leitura significativa e crítica nos alunos, por meio de atividades que busquem diminuir as possíveis lacunas de aprendizagem existentes na capacidade leitora dos alunos. Sendo assim, essa pesquisa terá como objetivo analisar com os alunos os sentidos sociais e étnicos da obra *Auto da Compadecida*, evidenciando a compreensão desses sentidos pelos alunos-leitores, a partir da perspectiva discursiva.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: a *pesquisa qualitativa*, para buscar as possíveis causas da dificuldade de muitos alunos do 9º ano do ensino fundamental quanto à competência de leitura e interpretação de texto; a *pesquisa-ação*, pela proposta de intervenção para a situação-problema observada no ambiente escolar; a *pesquisa bibliográfica e descritiva*. A proposta de intervenção se baseará na sequência expandida proposta por Cosson (2016), por ela viabilizar o estudo do texto literário a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso literário. Os dados serão coletados principalmente a partir da participação nas discussões propostas, além das leituras e produções realizadas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo

Meilene Carvalho Pereira Pontes

pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que, ao trabalhar com leitura e análise de sentidos do texto, é previsto que o aluno possa se sentir envergonhado em ler o texto em público, ou em expor sua compreensão durante os momentos em que isso for proposto, ou, ainda, os responsáveis não autorizarem a participação do aluno por acreditarem que haverá uma exposição do filho. Para minimizar esses riscos, está previsto o desenvolvimento de atividades adequadas aos participantes da pesquisa (alunos de 9º ano do ensino fundamental), por estarem baseadas em materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar, tais como: livros para leituras e produções textuais, projeções de textos e imagens para discussões, entre outros recursos dessa natureza, conforme a Resolução CNS 466/12 CNS/MS. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após a finalização do estudo. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com a professora-pesquisadora MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES, através do telefone: (83)98801-0222, ou através do e-mail: pontesecarvalho@hotmail.com, ou do endereço: Rua Edite Valentim da Costa, nº10, Primavera, Guarabira. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade (se já tiver documento) _____, fui informado(a)

Meilene Carvalho P. Pontes

dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cuitegi, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante


Assinatura do Pesquisador

ANEXO I – Termo de autorização para uso de imagens



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** o(a) Prof(a) MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES, coordenador(a) da pesquisa intitulada: O AUTO DA COMPADECIDA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SENTIDOS SOCIAIS E ÉTNICOS a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de FOTOS E VÍDEOS que serão utilizadas com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES, assegurou-me que os dados serão armazenados em MÍDIA DIGITAL sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Asseguro-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Cuitegi, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do responsável legal pelo menor

Meilene Carvalho Pereira Pontes

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO J – Parecer de aprovação da pesquisa pelo CEP: Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Auto da Compadecida na perspectiva discursiva: sentidos sociais e étnicos

Pesquisador: MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 14148719.6.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.481.131

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do Mestrado Profissional de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. O projeto é relevante para a área da educação. “Essa pesquisa se justifica pela necessidade de se desenvolver, a partir do texto literário, a leitura significativa e crítica, fomentando atividades, por meio de uma proposta de intervenção, que busquem diminuir as possíveis lacunas de aprendizagem existentes na capacidade leitora dos alunos. Para isso, as atividades irão contemplar a análise dos sentidos sociais e étnicos pela perspectiva discursiva literária. Buscar compreender os sentidos sociais e étnicos deve-se pela pertinência da construção dos sujeitos participantes da pesquisa em promover nos alunos-leitores, em sua maioria de origem afro descendente e que vivem em situação de pobreza, sujeitos críticos e reflexivos, capazes de analisar os sentidos explícitos, ou não, na materialidade linguística literária”. O projeto está bem redigido, com um vasto referencial teórico, e com objetivos e metodologia bem delimitados.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é “analisar com os alunos os sentidos sociais e étnicos da obra o Auto da Compadecida, evidenciando a compreensão desses sentidos pelos alunos-leitores, a partir da perspectiva discursiva”. Como objetivos específicos: “Aplicar atividades que favoreça ao aluno o desvelamento de questões não explícitas na materialidade linguística literária, a partir do viés teórico da análise do discurso;

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.481.131

Analisar os sentidos sociais e étnicos presente na obra o Auto da Compadecida, evidenciando a compreensão desses sentidos pelos alunos leitores, a fim de colaborar na formação de sujeitos sociais conscientes e críticos; Elaborar atividades, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica, que busquem diminuir possíveis lacunas de aprendizagem existentes nos alunos na leitura do texto literário e na compreensão de seus sentidos; Refletir sobre o pertencimento, ou não, dos alunos ao grupo estigmatizado na sociedade brasileira por questões sociais e raciais”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora menciona Risco Mínimo. Lê-se: "a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que, ao trabalhar com leitura e análise de sentidos do texto, é previsto que o aluno possa se sentir envergonhado em ler o texto em público, ou em expor sua compreensão durante os momentos em que isso for proposto, ou, ainda, os responsáveis não autorizarem a participação do aluno por acreditarem que haverá uma exposição do filho. Para minimizar esses riscos, está previsto o desenvolvimento de atividades adequadas aos participantes da pesquisa (alunos de 9º ano do ensino fundamental), por estarem baseadas em materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar, tais como: livros para leituras e produções textuais, projeções de textos e imagens para discussões, entre outros recursos dessa natureza”.

Os benefícios do projeto são claros. Lê-se: “Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita, desenvolvidas a partir do viés teórico da análise do discurso, podem gerar as seguintes contribuições: a) desenvolvimento de alunos-leitores que compreendam os sentidos – explícitos ou não – gerados pela materialidade linguística literária; b) formação de alunos conscientes e críticos, por evidenciar a busca pelos sentidos sociais e étnicos presentes no texto literário; c) reflexão de temas pertinentes à realidade social dos sujeitos participantes da pesquisa, incentivando a construção da competência educacional e social necessária para que os alunos interajam em diversos ambientes de uso da linguagem”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto relevante para a área da educação. A pesquisadora prevê os seguintes desfechos: “Estima-se que essa pesquisa possa contribuir na interação e no desenvolvimento dos níveis de leituras e o favorecimento da criticidade dos alunos, uma vez que organiza um conjunto de atividades elaboradas em conformidade com o processo das práticas de linguagem, a fim de minimizar lacunas existentes nessas competências. Posteriormente, esperamos que os resultados da proposta possam contribuir para fomentar no aluno sua participação nas atividades,

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.481.131

manutenção do interesse pelas práticas de linguagem e constituição de sujeitos conscientes e críticos quanto ao racismo, levando-os a refletir sobre como o racismo se manifesta no cotidiano brasileiro contra grupos sociais estereotipados por questões sociais e étnicas. Esperamos, ainda, que essa pesquisa e seus resultados venham contribuir didaticamente com outras práticas escolares e propostas acadêmicas”.

A pesquisa-ação será realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino de Cuitegi, Paraíba. Os participantes da pesquisa são alunos do 9º (nono) ano do ensino fundamental, com idade entre 13 (treze) e 15 (quinze) anos, do turno vespertino, mais a professora-pesquisadora.

Em relação à coleta de dados: Lê-se: “Como procedimentos iniciais dessa pesquisa, foram realizados o levantamento, a leitura e a sistematização de dados bibliográficos para a elaboração de sua etapa teórica e fundamentação dos próximos passos a serem dados, inclusive no que se refere quanto à aplicação da proposta de intervenção. Apoiada na perspectiva discursiva, essa pesquisa apresenta uma proposta de intervenção que será aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a qual se baseará na sequência expandida proposta por Cosson (2016); a escolha da sequência deu-se pela escolha em se trabalhar com o texto literário – a obra o Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna – e por ela viabilizar o estudo do texto literário a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso literário (...) A partir dos pressupostos para a sequência expandida, a proposta de intervenção desse projeto acontecerá durante 18 horas/aulas”.

Para análise de dados, Lê-se: “Descreveremos os procedimentos de aplicação da sequência que será aplicada, suas etapas e as devidas atividades, dando ênfase aos aspectos relevantes do processo referentes à leitura, interpretação, análise das temáticas abordadas e produção escrita dos cordéis pelos alunos. Serão contemplados na análise os comentários que se fizerem pertinentes acerca das dificuldades encontradas na execução do projeto e as estratégias utilizadas para superá-las”. A pesquisadora apresenta o cronograma de execução do projeto e o orçamento detalhado (conforme recomendado no parecer anterior).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Encontram-se anexados: o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável; a Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis; o Termo de Assentimento, o Termo de Autorização para uso de imagens (fotos e

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.481.131

vídeos), o Termo de Autorização Institucional da Escola Municipal José Tomaz de Aquino.

Recomendações:

Recomenda-se o envio do Relatório quando da realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora incluiu as recomendações dos pareceres anteriores. O projeto está adequado para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1358607.pdf	16/07/2019 14:13:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	16/07/2019 14:12:05	MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES	Aceito
Outros	TA.pdf	16/07/2019 13:49:51	MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/07/2019 13:46:34	MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES	Aceito
Orçamento	CRONOGRAMA_ORCAMENTARIO.pdf	02/07/2019 17:43:49	MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES	Aceito
Outros	TCFV.pdf	02/07/2019 17:41:08	MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	20/05/2019 19:37:38	MEILENE CARVALHO PEREIRA PONTES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.481.131

CAMPINA GRANDE, 01 de Agosto de 2019

Assinado por:

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br