



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MARIA SOUZA DA ROCHA

**A COMPLEXIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A SEMÂNTICA E A SIMBOLOGIA NA OBRA *ÓRFÃOS DO ELDORADO* DE MILTON
HATOUM**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2021

MARIA SOUZA DA ROCHA

A complexidade do ensino de Língua Portuguesa:
A Semântica e a Simbologia na Obra *Órfãos do Eldorado* de Milton Hatoum

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Deolinda Maria Soares de Carvalho.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

R672c Rocha, Maria Souza da, 1988-

A complexidade do ensino da Língua Portuguesa: a semântica e a simbologia na obra Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum / Maria Souza da Rocha; Orientadora: Dr^a. Deolinda Maria Soares de Carvalho - 2021.
116 f.; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2021.
Inclui Referências bibliográficas.

1.Língua Portuguesa. 2. Literatura e Ensino. 3. Análise literária. I. Carvalho, Deolinda Maria Soares de. II. Título.

CDD: 469.8

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**A COMPLEXIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A SEMÂNTICA E A SIMBOLOGIA NA OBRA *ÓRFÃOS DO ELDORADO* DE MILTON
HATOUM**

Maria Souza da Rocha

Dissertação defendida em ____/____/____ e considerada _____ para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Coordenadora do Curso

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Deolinda Maria Soares de Carvalho
UFAC
Orientadora e Presidente

Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Morais Costa
UFAC
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Cleide Vilanova Hanisch
UFAC
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia de Magalhães Bambilra
UFAC
Membro Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2021

À minha família, em especial aos meus pais, Antônio e Maria, por sempre acreditarem em mim e por terem abdicado de suas vidas em prol das realizações e da felicidade de seus filhos.

Ao meu esposo, Naif Chalub de Araújo, pelo incentivo, apoio, compreensão e por sempre acreditar em mim.

Aos meus amados filhos, Louis e Heloyse, por todo amor e carinho.

À minha avó, Maria (*in memoriam*) cujo incentivo à leitura (cordel) foi essencial para minha formação.

Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em tempo de poucos abraços, a presença de Deus tem sido o que me sustentou, guiou, o que me deu forças para seguir essa jornada. Sou imensamente grata a Ti por me permitir viver o processo da escrita, por errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, por Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e, principalmente, por ter me dado uma família tão especial, enfim, obrigada por tudo. Ainda não descobri o que fiz para merecer tanto.

À professora Deolinda, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Moraes Costa, Prof.^a Dr.^a Cleide Vilanova Hanisch e Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

À minha irmã, Marizor, por ter cuidado dos meus filhos para que este sonho se tornasse realidade.

À minha mãe e ao meu pai, deixo um agradecimento especial, porque sei o quanto eles se orgulham de mim

Ao meu querido esposo, Naif Chalub, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecer ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer perdidos. Obrigada pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz.

Ao meu grande amor, Louis Chalub, pelo apoio em todas as noites de estudo, ao deixar seu ursinho ao meu lado para que me desse sorte, ou simplesmente por me dar dez beijos da sorte.

À minha melhor amiga, companheira de leitura, a princesa da casa e dona do meu coração, Heloyse Chalub, por mostrar a existência divina através do seu sorriso e por me amar tanto, apesar da ausência e falta de paciência.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos.

Finalizo dizendo que a vida é complexa, nada linear, e desafiante. Precisamos nutrir forças de onde não temos e lutar contra a desesperança, às vezes. Assim, concluo este processo de ressignificação acadêmica imensamente grata e honrada por tudo o que aconteceu durante o caminho.

As pessoas têm medo das mudanças. Eu tenho medo que as coisas nunca mudem.

(Chico Buarque)

RESUMO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa *Ensino, linguagens e culturas*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, tendo como objeto de estudo a semântica e o simbólico como abordagem literária na disciplina Língua Portuguesa, no nível médio, a partir do romance *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum. Seu objetivo geral consiste em compreender a complexidade dessa área de conhecimento, destacando a potencialidade da literatura como recurso de ensino e de formação humana. Para tanto, Morin (2003; 2004; 2005) fundamenta a pesquisa nos campos educacional e metodológico, ainda com o auxílio de Hargreaves (2004), Nóvoa (2009) e Alves (1980); Cosson (2012) e Candido (2012) sustentam as questões voltadas para o ensino de literatura; Ilari (2004) e Cançado (2019) contribuem com os aspectos semânticos; Chevalier e Gherbrant (2009), com seu dicionário de símbolos, dão suporte à análise do texto acenando com a potencialidade simbólica; dentre outros colaboradores. Ainda, apresenta um estudo documental, examinando as diretrizes da Língua Portuguesa no Ensino Médio, como a BNCC (2018) e os PCNEM (2006), verificando-se as orientações para o ensino. Para análise do texto, a imagem feminina destaca-se, sendo examinada a partir da abordagem semântica e simbólica. Foram destacados oito (8) fragmentos, com análise de dezoito (18) palavras, observando os sentidos literal e simbólico que, pela ambiguidade, ganham significação particular no enredo. A partir da abordagem literária, foi possível perceber a importância de investigar o sentido dos vocábulos, considerando o sentido semântico, o simbólico e o contexto no qual a obra está inserida, pois possibilita novos olhares acerca do texto literário. Diante disso, foi fundamental argumentar acerca da complexidade do ensino de Língua Portuguesa, visto que a literatura como recurso de ensino desta disciplina aponta para a formação humana e para o caminho do conhecimento pertinente. Por meio do estudo realizado e das sugestões pedagógicas apresentadas, confirmou-se que a partir da abordagem do significado, na obra *Órfãos do Eldorado*, é possível trabalhar o ensino de Língua Portuguesa de maneira mais dinâmica e sensível, considerando e dialogando com vários saberes. Nesse sentido, mostrou-se que é imprescindível redescobrir sentidos nos textos, libertando-se da análise usual, formal, descritiva, para mergulhar em um sentido mais aprofundado dos vocábulos, explorando o sentido semântico e simbólico no contexto em que estão inseridos.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Língua Portuguesa. Análise literária. Ensino Médio.

ABSTRACT

This work is part of the research line *Ensino, Linguagens e Culturas*, having as its object of study the semantics and the symbolic as a literary approach in the Portuguese Language subject at secondary level, based on the novel *Órfãos do Eldorado*, by Milton Hatoum. Its general objective is to understand the complexity of this area of knowledge, highlighting the potential of literature as a resource for teaching and human formation. Therefore, Morin (2003; 2004; 2005) bases the research in the educational and methodological fields, with the help of Hargreaves (2004), Nóvoa (2009) and Alves (1980); Cosson (2012) and Candido (2012) support the issues related to literature teaching; Ilari (2004) and Cançado (2019) contribute to the semantic aspects; Chevalier and Gheerbrant (2019), with their dictionary of symbols, support the analysis of the text pointing to the symbolic potentiality; among other collaborators. Still, it presents a documental study, examining the guidelines of Portuguese Language in High School, such as the BNCC (2018), the PCNEM (2006), verifying the guidelines for teaching. For text analysis, the female image is examined from the semantic and symbolic approach. Eight (8) fragments were highlighted, with an analysis of eighteen (18) words, observing the literal and symbolic meanings that, due to ambiguity, gain particular significance in the plot. From the literary approach, it was possible to perceive the importance of investigating the meaning of the words, considering the semantic, symbolic meanings and the context in which the work is inserted, as it enables new perspectives on the literary text. Therefore, it was essential to discuss about the complexity of teaching Portuguese Language, as literature as a teaching resource for the subject and others points to human formation and to the path of pertinent knowledge. Through the study carried out and the pedagogical suggestions presented, it was confirmed that from the meaning approach, in the work *Órfãos do Eldorado* it is possible to develop the teaching of Portuguese in a more dynamic and sensitive way, considering and dialoguing with various types of knowledge. Therefore, it is credible to say that this dissertation is relevant for teaching, given that it offers possibilities to give a new meaning to the study of the Portuguese Language, starting from the literary text and its infinite possibilities for analysis. In this sense, it was shown that it is essential to rediscover meanings in the texts, freeing oneself from the usual, formal, descriptive analysis, to delve into a deeper sense of the words, exploring the semantic and symbolic meaning in the context in which they are inserted.

Keywords: Portuguese Language. Literature and Teaching. Semantics. Complexity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC (2018) – Base Nacional Comum Curricular.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

SUMÁRIO

PRÓLOGO REFLEXIVO: O SER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO	10
INTRODUÇÃO.....	15
1. PENSAMENTO COMPLEXO E ENSINO	21
1.1 O ESTEIO INVESTIGATIVO.....	21
1.2 OS SETE SABERES: O OLHAR COMPREENSIVO	25
2. A EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	31
2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO AÇÃO TRANSFORMADORA	31
2.2 (RE)VISITANDO AS ORIENTAÇÕES PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: PROMOVEDO SABERES	39
3. A ABORDAGEM SEMÂNTICA E SIMBÓLICA NA LITERATURA	48
3.1 A LITERATURA COMO RECURSO METODOLÓGICO	48
3.2. NO CAMPO DA SEMÂNTICA E DO SIMBÓLICO.....	63
4. O ROMANCE <i>ÓRFÃOS DO ELDORADO</i> , DE MILTON HATOUM.....	70
4.1 O CONTEXTO.....	70
4.2 NOS FIOS DO ROMANCE <i>ÓRFÃOS DO ELDORADO</i> : TECENDO SENTIDOS.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109

PRÓLOGO REFLEXIVO: O SER DOCENTE EM CONSTRUÇÃO

*Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura*

(Paulo Leminski)

A epígrafe de Paulo Leminski abre este texto remetendo-me ao aconchego do colo de mãe, trazendo-me tantas lembranças de minha adolescência, de minhas primeiras leituras, do primeiro livro lido, fazendo-me reviver o impulso que tinha diante de novas páginas, diante de novas escolhas e descobertas. As palavras do poema escorrem em possibilidades de sentidos, a partir de um imaginário que se desvela nos modos de viver o mundo.

Destaco a palavra *leite*, que no *Dicionário de Símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 542) representa “a primeira bebida, e primeiro alimento [...] o leite é naturalmente o símbolo da abundância, da fertilidade e também do conhecimento”. Além disso, as *letras* “contêm uma força criadora, que o homem não pode conhecer” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 546). Assim, como o leite é símbolo da abundância e do sustento do corpo, as letras possuem também uma força que o homem é incapaz de conhecer.

O autor da epígrafe vem, portanto, mostrar que tudo que se vive contribui para a formação do eu e da condição de vida. Diante disso, os sonhos, escolhas, desventuras e realizações são o que fortalece o indivíduo, visto que o percurso da vida é feito com experiências que contribuem com a união da força que nos movimenta para seguirmos o caminho.

Comecei minha relação com a literatura ainda na adolescência, durante as aulas de português – uma relação que continuou quando minha mãe, apesar de não ser alfabetizada, comprava livros com histórias maravilhosas para mim. Eu morava em uma cidade do interior do Acre, Porto Walter, numa casa que não tinha TV, sequer energia elétrica, e a leitura fazia parte do meu caminhar diário. Nesse contexto, assim como o leite é fundamental como primeiro alimento, as leituras de obras literárias foram essenciais para a minha aprendizagem, para o meu despertar para o mundo e para as primeiras paixões platônicas, vividas pela maioria dos adolescentes.

O ato de ler esteve presente em minha vida desde a adolescência e me acompanha até hoje. A escolha pelo curso de Licenciatura em Letras com habilitação em português foi por prazer e por almejar ser uma professora que pudesse estar próxima do aluno através de uma compreensão mais sensível e humanizada. Após concluir a graduação, senti a necessidade de fazer uma especialização *lato sensu*, seguida do mestrado, oportunizando-me tratar da literatura nas aulas de Língua Portuguesa, unindo-se, em pouco tempo, à profissão que exerço, uma vez que comecei a carreira docente quando iniciei também o curso de mestrado.

Leciono em uma instituição que atende um público diversificado. Minha atenção, contudo, se volta principalmente para os alunos do turno da tarde, em que alguns deles vivem à margem da sociedade, envolvidos com drogas e grupos criminosos. O espaço escolar diariamente era usado pelos discentes para o uso e a venda de entorpecentes, uns levavam armas em suas mochilas e outros se voltavam para o docente com um discurso ameaçador tentando intimidá-lo. Todos esses problemas que aconteciam na escola onde trabalho, muitos outros estabelecimentos de ensino também enfrentam diariamente, em outras localidades, a exemplo do caso que aconteceu em fevereiro de 2020 na Escola Estadual Marquês de São Vicente, litoral de São Paulo, quando um aluno sacou uma pistola dentro da sala de aula – essas questões mostram como muitos adolescentes enfrentam seus problemas. Assim, a sala de aula que é ambiente de aprendizagem passa a ser local que causa medo e insegurança.

Diante dessas intempéries enfrentadas por alguns professores, um fator que permanece em evidência é a importância de formar o aluno como um cidadão crítico-reflexivo, capaz de compreender o mundo à sua volta, além de despertar sua sensibilidade, revigorando seus sentidos e emoções. Desta forma, a literatura pode contribuir com o desenvolvimento desses aspectos no discente, a ponto de possibilitar que o ensino, a partir do viés literário, seja, talvez, mais eficaz e, também, prazeroso¹ (NUNES, 2017).

Na escola onde iniciei minha docência, testemunhei histórias, relatos e vivenciei experiências com vários alunos que tentaram suicídio. Muitos deles eram de minhas turmas e sempre procuravam a mim e a outra colega para conversar, em busca de algum conforto ou direcionamento para suas vidas. Estive sempre à disposição desses indivíduos, para orientá-los

¹ Podemos dizer que o prazer, nesse contexto, está relacionado a Eros, no sentido de mostrar o caminho que permita elevar a imaginação dos alunos por meio da aprendizagem e do saber que os liberta. Nessa direção, Luiza de Freitas Nunes, no artigo “De Platão a Rubem Alves: Eros na educação contemporânea” discute acerca da relação de Eros com o ensino: “portanto, Eros é a essência. Se nos sentimos seduzidos e se o Belo nos é mostrado na relação professor-aluno (e ainda aluno-escola, escola-professor, aluno-conteúdo etc.), então estamos no caminho certo. Acreditamos que Eros tem uma importância fundamental para a educação contemporânea” (NUNES, 2017, p. 117).

ou simplesmente para ouvir seus desabafos. Desse modo, a literatura foi minha principal aliada para que esses alunos confiassem seus segredos e vissem em mim uma ponte, talvez, de salvação, pois nenhum dos que buscaram auxílio em mim chegaram às vias de fato. Diante dessa experiência vivida, é possível entender a visão do professor *hiperespecializado*², preocupado especificamente com o conteúdo científico de sua matéria, e a daquele que se preocupa com a formação do aluno na sua totalidade, em que a vida pessoal também importa. Vemos, assim, duas imagens do docente transitando pelos espaços escolares: o amigo, chegando, às vezes, a desempenhar uma função maternal; e o mediador do conhecimento científico, mantendo-se distante dos discentes, no caso, jovens que ainda estão no processo de construção de sua identidade.

O que se deve buscar, sob esse ponto de vista, é o equilíbrio entre o conhecimento científico e o lado humano e sensível. Essas questões nos fazem refletir acerca de quais sujeitos estamos entregando para a sociedade, visto que são eles que irão formar novas mentes, fazer novas invenções, que irão transformar, para melhor ou não, o futuro da sociedade.

Diante disso, valorizo as minhas aulas temáticas, voltando-as para os problemas típicos dos jovens, como depressão, *bullying*, drogas, suicídio etc. Assim, para a realização do trabalho com esses temas, utilizava textos literários e filmes, como suporte. Para que a leitura ou a produção cinematográfica apresentassem sentido, buscava trabalhar sempre com conteúdos voltados para o cumprimento da minha sequência didática. Dessa forma, percebi que é importante que o educador se aproprie da literatura para tratar as questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, já que o desenvolvimento de seus alunos acontecerá em diversas perspectivas, pois, além de trabalhar os aspectos conteudísticos da referida disciplina, trabalhará também as questões humanísticas, por meio de saberes diversificados e princípios éticos.

O interesse por este tema advém da constatação vivenciada em sala de aula, a partir da qual foi possível perceber que esses alunos enfrentam muitas dificuldades em relação à leitura e à escrita. Diante disso, há uma grande necessidade de busca e aplicação de estratégias metodológicas nas aulas de Língua Portuguesa para que essa problemática seja minimizada. Assim, a escolha da obra *Órfãos do Eldorado* é pelas várias possibilidades de sentidos que se entrelaçam em torno de uma personagem feminina, e por se tratar de uma obra que trata aspectos regionais, por meio dos mitos e lendas amazônicas, o passado dessa região, como uma fonte

²“[...] a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede, até mesmo, tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto.” (MORIN, 2011, p. 38) De acordo com Morin, “O recorte das disciplinas impossibilita apreender o que está “tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo.” (MORIN, 2011, p. 38).

que situa o leitor em relação aos vários acontecimentos da história. Diante de tudo isso, surgiu a crença em relação à importância do trabalho com obras desse tipo no espaço escolar, pois permitem ao professor várias estratégias de leitura, sob diversas perspectivas, dentre as quais está a abordagem semântica e simbólica, podendo levar o aluno à descoberta do sentido que vai além do sentido imediato da palavra sem a relação com as raízes, estas que possibilitam o acesso a uma gama de significados que estão escondidos no próprio jogo literário. O jogo literário, na verdade, é um convite para o mergulho na profundidade (semântica) das próprias palavras. Sob esta perspectiva, é importante que a escola valorize o ensino de Língua Portuguesa também por meio da leitura e suas diversas possibilidades que atingem os níveis simbólico, semântico, social e humanizador, próprios da literatura.

Assim, a experiência docente tornou perceptível uma realidade complexa³ na sala de aula, dado que a escola parece estar mais preocupada em transmitir os conhecimentos científicos e esquece, muitas vezes, que o aluno também necessita de um ensino imaginativo que possibilite a transformação de suas mentes, que também o ensine a viver (MORIN, 2003). Nesse caso, torna-se importante lançar um olhar compreensivo sobre as aulas de Língua Portuguesa, que perceba a literatura como possibilidade para uma educação mais criativa e afetuosa, no sentido de despertar o aluno para as diferentes realidades presentes em seu entorno. Por meio, também, de um ensino conectado a diferentes conhecimentos, inclusive, Edgar Morin (2001), discute a necessidade da união entre os saberes, promovendo diálogo com o mundo.

No mesmo sentido, um levantamento acerca do que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) torna-se necessário à compreensão do contexto escolar em sua dimensão sensível e humanizada. Esse diálogo pode estimular o indivíduo de diferentes maneiras, pois o que toca a sua sensibilidade parece ser essencial para a construção da consciência, para a mudança de percepção. Assim, essa modificação em relação ao ensino é importante para que o docente tenha seus sentidos aguçados por meio do contato que a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura pode proporcionar ao aluno.

Portanto, neste prólogo reflexivo, desvelam-se algumas marcas de um percurso que se constrói a partir das experiências no mundo, sejam elas profissionais ou pessoais, pois a educação se mostra, para mim, como a própria vida, em um emaranhado de vivências múltiplas que são importantes no processo formativo das pessoas. É com essa compreensão que vejo a

³ A realidade complexa, termo de Edgar Morin, significa “[...]mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida.” (MORIN, 2003a, p.47)

profissão docente e irriego meu chão, na esperança de ver frutos e flores brotarem, atitudes e ideias capazes de compreender o homem em sua complexidade.

INTRODUÇÃO

Por possuir diferentes funções e características, a literatura acena possibilidades como recurso de ensino, promovendo reflexão sobre o homem e o mundo, pois quem lê pode reavaliar suas atitudes e mudar sua realidade. Além disso, o estudo da literatura incentiva a empatia, a tolerância para a diversidade, a imaginação e a inteligência emocional, que é a capacidade de compreender os sentimentos, tanto os próprios como os dos outros.

Na tentativa de despertar o interesse do aluno de forma diferenciada e mais humanizada, o ensino de literatura pode se realizar a partir de uma nova visão do aluno sobre a realidade, a partir de um pensamento crítico e, também, sensível sobre o mundo à sua volta. Além do mais, ela pode contribuir como base para transformar os cidadãos a partir da relevância de temas e enredos explorados. Logo, esta forma de manifestação humana⁴ merece ser valorizada, podendo ser mais bem trabalhada no ensino de crianças e jovens. Foram esses elementos que me provocaram e me provocam a todo o tempo, motivando-me a seguir no caminho da docência.

A série *Cadernos de Orientação Curricular – Orientações curriculares para o ensino médio*, caderno de Língua Portuguesa, do ano de 2010, proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Acre e destinada aos professores do Ensino Médio de todas as escolas públicas do estado, deixa claro que a escola deve assumir um compromisso ético e pedagógico. Ela precisa oferecer todas as possibilidades que estiverem ao seu alcance para que o discente conquiste o conhecimento sobre o mundo, propondo tarefas desafiadoras e significativas e incentivando-o a procurar respostas para suas próprias inquietações. Além de encorajar o aluno a valorizar seus pensamentos, mostrando que suas descobertas intelectuais e suas ideias são importantes, potencializando a curiosidade em relação às diversas áreas do conhecimento familiarizando-o com todas as disciplinas, com o mundo complexo no qual está inserido. A escola deve, ainda, contemplar a experiência literária como possibilidade de desvelar a linguagem e levar o aluno a entender os vários modos pelos quais a literatura se manifesta.

Sob esse olhar, a escola precisa despertar para essas questões e transformar seu espaço em um ambiente que incentive a leitura literária, para que seu aluno se torne não apenas crítico, mas consciente, humano e compreensivo, tornando-se capaz de entender a si, aos outros e o estar no mundo. Portanto, a literatura é um meio pelo qual se pode afetar os sujeitos de

⁴ “Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 182).

diferentes maneiras, visto que ela faz a diferença na vida das pessoas, despertando-lhes diferentes habilidades, sentimentos e emoções.

Edgar Morin (2003a) propõe uma reforma do pensamento e do ensino. Para ele, a mudança do pensamento provocará a reforma do ensino e a mudança do ensino modificará (reformulará) o pensamento. Essas ideias são bastante pertinentes, tendo em vista que a literatura, para o autor, pode colaborar para a transformação do pensamento, e o ensino, por meio dela, vislumbrará a possibilidade de alcançar várias áreas do conhecimento, abandonando o ensino fragmentado por meio das disciplinas, como é atualmente visto e vivido nas escolas.

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2011) propõe sete pilares capazes de mudar a educação, não por meio de mudanças programáticas, mas por transformações paradigmáticas, reiterando a necessidade de se considerar todos os saberes, pois, para o sociólogo, as realidades globais e complexas se fragmentam, mostrando que os problemas fundamentais e globais não estão presentes nas disciplinas, o que enfraquece a solidariedade entre os concidadãos.

Em tese, Morin (2011) expõe a realidade do mundo globalizado, no qual os indivíduos não têm mais os mesmos vínculos de antes com seus semelhantes. Do mesmo modo, a não pertinência do conhecimento e do ensino leva a separar os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras, e a não reunir o que é importante. O ensino fragmentado em disciplinas prioriza apenas uma área específica, o que Morin (2011) denomina como hiperespecialização, ou seja, a especialização voltada para si, que não permite a percepção da problemática global – uma cultura que enfraquece tanto o ensino quanto a responsabilidade e a solidariedade dos cidadãos. Essa visão de enfraquecimento acerca da falta de humanidade e percepção do todo em interação com as partes muitas vezes é visível no ambiente escolar, pois o docente, considerando-se detentor do conhecimento, tende a afastar de si o seu aluno, uma vez que sua única preocupação é transmitir os conteúdos específicos de sua disciplina sem se preocupar com a formação humanística do discente e com as possíveis conexões entre os diferentes saberes.

Nesse contexto, um dos caminhos para se alcançar uma formação humanística e multidisciplinar pode ser o uso de uma abordagem textual que explore mais a semântica e a simbologia do que aspectos meramente formais ou descritivos. Nesse sentido, se o professor não ensinar⁵ o aluno a fazer uma investigação semântica e a entender as palavras a partir de um

⁵“[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos

contexto de funcionamento (acerca dos vocábulos, as palavras) ocorrerá uma redução de sua significação e a leitura literária se tornará superficial (COSSON, 2012). A literatura é uma área que abarca todas as dimensões humanas⁶ e uma arte que envolve as palavras, logo, é importante considerar que é necessário envolver o aluno com a poesia, o romance, os seriados, pois são eles que falam a linguagem de nossas vidas (MORIN, 2004).

A partir dessas inquietações empíricas e acadêmicas, comecei a refletir e a observar minhas turmas, na busca por reunir informações que mostrassem a contribuição da literatura para o ensino de Língua Portuguesa através de uma ótica mais aberta, sensível e imaginativa. Portanto, vi que tinha um problema a ser estudado: como implementar uma dinâmica ao ensino de Língua Portuguesa em diálogo com outros saberes, lançando mão da literatura como recurso metodológico por meio de uma abordagem semântica e simbólica? Deste modo, vislumbrei na obra de Milton Hatoum, *Órfãos do Eldorado*, uma possibilidade para responder a essa questão, por explorar o cenário amazônico e a figura feminina, lançando mão, ainda, de elementos simbólicos, abrindo caminho para os estudos semânticos e para a simbologia⁷, campos de estudo para os quais a presente pesquisa está voltada.

Entende-se, assim, que a obra poderá contribuir para a compreensão dessas inquietações por apresentar um leque de possibilidades simbólicas em torno da personagem Dinaura, que aparece no texto como uma mulher carregada de mistérios. Trata-se de uma órfã marcada pela indefinição, uma pobre moça que foi adotada pelas irmãs do Colégio das Carmelitas. A moça foi amante do pai de Arminto, personagem apaixonado por ela; sendo, ademais, desenhada ao longo da obra como o próprio mito do Eldorado⁸. Assim, são levantadas conjecturas acerca dessa mulher que pode ser vista como anjo que encanta e como bruxa que enfeitiça por maldade ou por amor.

da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante” (COSSON, 2012, p. 29).

⁶ Portanto, a literatura “[...] é uma área que se situa na inclusão de todas as dimensões humanas, de tudo o que é humano. Nada de humano lhe é estranho, estrangeiro. Há disciplinas especializadas, como a linguística, a gramática, a sintaxe, mas a literatura envolve o romance, os seriados, a poesia, que falam nossa linguagem comum, a linguagem de nossas vidas” (MORIN, 2004, p. 14).

⁷ “O símbolo separa e une, comporta as duas ideias de separação e de reunião; evoca uma comunidade que foi dividida e que se pode reagrupar. Todo signo comporta uma parcela de signo partido; o sentido do símbolo revela-se naquilo que é simultaneamente rompimento e união de suas partes separadas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. XXI). O símbolo possui vários sentidos, porém, serão explorados na análise os significados diurnos e noturnos. Os diurnos são favoráveis, e os noturnos, nefastos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019).

⁸ “Uma das lendas mais persistentes e que mais incendiou a imaginação dos conquistadores foi a do El Dorado. País fabuloso situado em algum lugar do noroeste amazônico, dele se dizia ser tão rico e cheio de tesouros que, segundo a lenda, o chefe da tribo recebia em todo o corpo uma camada de ouro em pó e a seguir se banhava num lago vulcânico.” (SOUZA, 2009, p. 69).

Além disso, a complexidade dessa personagem é algo que chama a atenção do leitor e que merece ser estudada e mais bem compreendida, por isso, torna-se uma escolha pertinente acerca das possibilidades semânticas e simbólicas que a obra proporciona. Nesse contexto, a ciência semântica e a simbologia irão contribuir para que no decorrer da pesquisa sejam traçadas conjecturas acerca da personagem Dinaura, trazendo reflexões sobre o perfil da mulher amazônica da época, principalmente a negra e a indígena, representadas pela personagem principal, abrindo possibilidades de diálogo com questões voltadas para a ética, cultura, história, natureza, por exemplo.

Este estudo, portanto, traça como objetivo geral compreender a complexidade da área de Língua Portuguesa, destacando a potencialidade da literatura como recurso de ensino e da formação humana. Tem como objetivos específicos: 1) mostrar a importância da literatura para a educação, recorrendo ao paradigma da complexidade; 2) discutir as orientações acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apoiando-se nas orientações da BNCC (2018) e PCNEM; 3) destacar a literatura como uma possível estratégia de ensino da Língua Portuguesa, mediante análise dos aspectos semânticos e simbólicos presentes no romance *Órfãos do Eldorado*; 4) Analisar a obra *Órfãos do Eldorado* de Milton Hatoum, a partir dos aspectos semânticos e simbólicos presentes no romance.

A presente pesquisa se constituirá por quatro capítulos. O primeiro intitula-se *Pensamento Complexo e Ensino*, caracteriza o esteio investigativo da pesquisa, apresentando uma proposta compreensiva, por meio de um referencial teórico e metodológico que possibilita um diálogo de ideias e fazeres docentes no contexto escolar. Esse capítulo tratou do pensamento complexo no ensino de Língua Portuguesa, caracterizando o esteio investigativo da pesquisa, apresentando uma proposta compreensiva, por meio de um arcabouço teórico e metodológico que norteou a pesquisa, traçando eficazes possibilidades referentes aos fazeres docentes no contexto escolar.

O segundo capítulo intitula-se *A Educação à Luz do Pensamento Complexo*, no qual será exposta a prática pedagógica como ação transformadora, voltando-se para um ensino transdisciplinar e uma educação mais complexa capaz de mudar a realidade dos sujeitos. Capítulo que discorreu sobre a educação a partir do pensamento complexo. Nesse contexto foi abordado sobre a prática pedagógica como ação transformadora, voltando-se para um ensino transdisciplinar e uma educação mais complexa capaz de mudar a realidade dos sujeitos.

O terceiro capítulo tem como título *Abordagem Semântica e Simbólica na Literatura*, no qual argumenta-se acerca da importância do texto literário como recurso de ensino que pode ser trabalhado em consonância com diversos saberes. Dissertou-se acerca da semântica e simbologia no que diz respeito aos estudos literários, em que foi enfatizada a relevância do texto literário como um modo de ensino que pode ser trabalhado consoante a diversos saberes.

O quarto capítulo intitula-se *O Romance “Órfãos do Eldorado”, de Milton Hatoum*, onde é apresentada a abordagem literária acerca do romance, e analisado oito (8) fragmentos do romance que trazem uma multiplicidade riquíssima de sentidos. Neste capítulo, o sentido das expressões é detalhado de acordo com os significados simbólico, semântico, e com o contexto da narrativa.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, com abordagem qualitativa, lançando mão do estudo documental e análise de texto por meio da perspectiva semântica e simbólica, pois busca compreender e interpretar símbolos e códigos sociais a partir das teorias e da contextualização da realidade dos sujeitos (GOLDEMBERG, 2004). Para persecução dos objetivos específicos 1 e 2, visando promover uma pesquisa bibliográfica, busca-se, assim, sustentação teórico-metodológica sob o olhar do paradigma da complexidade, observando o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio sob uma perspectiva mais ampla, que permita o diálogo entre a semântica, simbologia e literatura. Para tanto, no campo educacional foram verificadas orientações específicas na BNCC (2018) e nos PCNEM (2006); Morin (1999, 2001, 2003; 2004; 2005, 2011) fundamentará a pesquisa nos campos teórico e metodológico, ainda com contribuições de Hargreaves (2004), Nóvoa (2009) e Alves (1980); Cosson (2012) e Candido (2012) contribuirão nas questões voltadas para o ensino de literatura; Ilari (2004) e Cançado (2019) proverão contribuições específicas quanto aos aspectos semânticos; Chevalier e Gherbrant (2019), com seu *Dicionário de Símbolos*, darão suporte à abordagem literária, acenando com a potencialidade simbólica, dentre outros elementos que surgirão ao longo da investigação.

Para Morin (1999), a complexidade é a junção de conceitos que lutam e dialogam entre si. Essa concepção distingue metodologia de método, visto que a primeira é algo estabelecido, programado para se alcançar determinado objetivo, já o segundo tem como objetivo ajudar o indivíduo a pensar por si mesmo e, assim, chegar ao desafio da complexidade. Segundo o autor:

[...] o pensamento complexo não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha à prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade. Nesse sentido, ele gera sua

própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem. É preciso pôr à prova metodologicamente (no caminhar) os princípios gerativos do método e, simultaneamente, inventar e criar novos princípios. (MORIN, 2003b, p.31)

Isso significa que o pensamento complexo faz refletir, considerar as várias epistemologias e pôr à prova as estratégias que podem dar certo ou não durante o caminho, durante a pesquisa. Além disso, Morin (2003b) vem nos dizer que o método como estratégia é “[...] aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento” (MORIN, 2003b, p. 29). Portanto, o método, além de viagem, de caminho, é também estratégia para responder incertezas, para conhecer o conhecimento.

Para os objetivos específicos 3 e 4, foi realizada abordagem literária, observando-se os vocábulos ambíguos e simbólicos, com o intuito de identificar, descrever e analisar, na obra já citada, a personagem feminina, apontando para as várias possibilidades de significação presentes no texto literário.

Nesse sentido, a abordagem literária se volta para os aspectos semânticos e simbólicos, buscando significados para as palavras, considerando, também, o contexto. Logo, a abordagem feita em uma obra literária, possibilita um roteiro capaz de orientar à compreensão do texto literário. Esse tipo de estudo tem o cuidado de encaminhar progressivamente às noções teóricas gerais necessárias à prática de análise, aguçando-lhes a inteligência e a sensibilidade para a captação do que o texto possa oferecer de singular e diferencial (MASSAUD MOISÉS, 2007).

Este estudo, portanto, apresenta algumas reflexões e provocações acerca do ensino de Língua Portuguesa tendo como recurso a literatura, deslocando o olhar para a semântica e a simbologia para analisar a figura feminina em *Órfãos do Eldorado*. Procuramos considerar os diferentes saberes em que o texto literário se apresenta como forma de abordagem, de possibilidades de explorá-lo. Enfatizamos, ainda, o reconhecimento de outros modos de ensino que valorizam a literatura como possibilidade para estudo em diferentes campos de conhecimento. Assim, para além disso, espera-se poder contribuir com o ensino, à luz da teoria do pensamento complexo, apresentando uma possibilidade metodológica que compreende o texto literário inserido em uma relação de diálogo permanente com os diversos saberes, em especial, saberes humanizadores.

1. PENSAMENTO COMPLEXO E ENSINO

1.1 O ESTEIO INVESTIGATIVO

*O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.*

*Em todo o Sacramento está Deus todo,
E todo assiste inteiro em qualquer parte,
E feito em partes todo em toda a parte,
Em qualquer parte sempre fica o todo.*

*O braço de Jesus não seja parte,
Pois que feito Jesus em partes todo,
Assiste cada parte em sua parte.*

*Não se sabendo parte deste todo,
Um braço, que lhe acharam, sendo parte,
Nos disse as partes todas deste todo.*

(Gregório de Matos)

Gregório de Matos, poeta barroco, contempla no poema citado a relação que liga as partes ao todo e vice-versa. Essa relação pode servir como representação aos meios para se chegar ao que Morin (2013) propõe como desafio da complexidade. O poema, a princípio, apresenta uma leitura de difícil compreensão, porém, a releitura revela que a parte (braço) está no todo (Deus) e o todo está em qualquer parte, mostrando uma relação de complementariedade entre os elementos. Esse texto poético abre o capítulo, conduzindo à reflexão sobre essa possibilidade de se mostrar as partes e o todo como proposta dialógica na compreensão de um fenômeno.

A teoria da complexidade foi adotada nesta pesquisa porque apresenta uma proposta mais ampla, a partir de um olhar compreensivo dos fenômenos, que se mostram em comunicação entre si. Segundo Morin (2011), as novas práticas pedagógicas são fundamentais para que uma educação transformadora seja voltada para a construção de um conhecimento multi e transdisciplinar.

Em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, o autor traz reflexões acerca da utilização de meios que permitem a formação e o desenvolvimento do ser humano por meio do ensino (MORIN, 2003a). Segundo Morin (2003a, p.11), “a missão do

ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

Em *A religação dos saberes - o desafio do século XXI*, o teórico propõe uma estratégia para a religação dos saberes que foram separados e postos em oposição: os saberes da cultura científica e os saberes da cultura das humanidades (MORIN, 2001). Portanto, nesta perspectiva, o grande desafio para o século XXI será realizar a reforma do pensamento e do ensino por ser necessário reaprender, religar o que foi separado pelo paradigma cartesiano.

Ainda do mesmo autor, além de *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (MORIN, 2003a), foram tomadas como base as obras *Ciência com consciência* (MORIN, 2005), *Os setes saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2011) e *Educar na era planetária* (MORIN, 2003b), trazendo noções de ordem, desordem e organização, e de método, respectivamente.

De acordo com a ciência clássica, a ordem postula a existência de leis imperativas regendo a natureza. É a partir do século XIX que a noção de calor introduz a desordem e a dispersão no âmago da física, e na área da estatística. Tais revoluções acabam por influenciar também o campo das ciências sociais (MORIN, 2005). A organização “[...] é aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes; portanto ela constitui, ao mesmo tempo, uma unicidade e uma multiplicidade” (MORIN, 2005, p. 180).

Morin (2005) inclui ao pensamento complexo três princípios fundamentais, que ao mesmo tempo são complementares, interligados e interdependentes: o dialógico, o recursivo e o holográfico⁹. O primeiro dos três operadores cognitivos é aquilo que põe as coisas em movimento, está relacionado ao processo de unir, entrelaçar as coisas, aparentemente separadas. O segundo, é considerado um processo em que a causa produz o efeito que produz a causa. Por fim, há o holográfico, em que não se dissocia o todo da parte e vice-versa, estando presente na essência do poema em epígrafe.

Além do exposto no parágrafo acima, Morin (2005), argumenta que não podemos chegar ao desafio da complexidade por uma definição prévia, para tanto ele indica diferentes avenidas¹⁰ que conduzem a esse desafio. Na presente pesquisa, ganham destaque as avenidas

⁹ De acordo com Morin (2005), o holograma é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença dependem do fato de que cada um dos seus pontos contenha quase toda a informação do conjunto que ele representa.

¹⁰ Para Morin (2005), as avenidas são caminhos que conduzem ao desafio da complexidade, a saber, são oito avenidas indicadas pelo autor. A primeira avenida é a irredutibilidade do acaso e da desordem (2005, p. 177); a segunda avenida é a transgressão (p.178); a terceira avenida é a da complicação (p. 179); a quarta avenida, Morin chama atenção para a relação complementar e antagonista entre ordem, desordem e organização (p.179); a quinta avenida é a da organização (p.179); a sexta avenida para a complexidade combina duas problemáticas, ambas

ordem/desordem e organização, porque foi o que se apresentou de imediato em minhas reflexões enquanto uma professora que vem tentando encontrar dinâmicas mais positivas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.

De acordo com Morin (2005), a ordem nasce de um acontecimento desordenado, aleatório. Pode nascer uma agitação e uma turbulência a partir de fenômenos organizados, e a ordem nasce justamente dessa agitação. Percebemos, assim, que uma começa quando a outra termina. Entretanto, o autor propõe uma relação dialógica e complementar entre ambas para que se consiga chegar à compreensão de um fenômeno, pois é nesse sentido que Morin (2005, p. 179) afirma que “emerge o problema de uma relação misteriosa entre ordem, desordem e organização”. Assim, as avenidas ordem/desordem e organização são concebidas por meio de:

[...] uma misteriosa relação complementar e, contudo, logicamente antagônica entre as noções de ordem, de desordem e de organização. É mesmo esse o princípio '*order from noise*', formulado por Heinz von Foerster em 1959, que se opunha ao princípio clássico '*order from order*'. O princípio '*order from noise*' significa que fenômenos ordenados (eu diria organizados) podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada (MORIN, 2005, p. 179).

Essas avenidas (ordem/desordem e organização) mostram a emergência da ordem a partir do caos. Nesse sentido, é possível dizer que aquilo que alguns professores consideram desordem ou bagunça dentro do ambiente escolar, visto por outra ótica, pode ser considerado o princípio da ordem, ou seja, o caos aparente reflete em uma ordem, em uma organização, à medida que provocará, inevitavelmente, uma reflexão sobre a realidade que se apresenta e, conseqüentemente, uma busca por soluções. Ele reflete, portanto, no entendimento do fenômeno educacional e na prática docente, uma vez que leva o professor a avaliar suas práticas pedagógicas de modo que observe se a receptividade está presente no seu fazer profissional.

Considerando a organização de uma das avenidas apontadas por Morin, é importante entender o princípio da recursividade, a partir do qual os fenômenos podem ser, ao mesmo tempo, antagônicos e complementares. Assim, “a organização é aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes [...], ao mesmo tempo uma unidade e uma multiplicidade” (MORIN, 2005, p.180). Compreende, portanto, um paradoxo, pois um sistema organizado não precisa ser apenas constituído por partes, porém é, simultaneamente, mais e menos do que a

paradoxais. A primeira é o princípio hologramático, que norteia fenômenos onde o todo está na parte e a parte está no todo. Em segundo lugar, temos a organização recursiva: “a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção” (p. 182); a sétima é a avenida da crise de conceitos fechados e claros (p.183) e a oitava avenida da complexidade é a volta do observador na sua observação.

soma das partes. Podemos considerar, assim, que se juntarmos as partes algumas de suas qualidades poderão ser inibidas por opressões ligadas à organização.

Diante disso, Morin propõe que o ensino deve produzir e transmitir conhecimento, considerando o pensamento complexo como fio condutor dessa relação, visto que a complexidade se constitui não somente da ordenação e da organização advindos dos paradigmas da ciência (MORIN, 2005), mas também das margens do conhecimento, ou seja, das formas de saber que foram excluídas de seus processos de construção (SANTOS; MENESES, 2010). Nessa linha de compreensão, abraça uma noção de método particularizada:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 2005, p. 192)

O método da complexidade considera que há uma concentração na direção do saber total de determinados conceitos e o antagonismo dessa concentração simultaneamente. Ou seja, o método permite acessarmos uma riqueza infinita de aprendizados. Diante disso, a ambiguidade do pensamento complexo permite que a semântica e a simbologia adentrem o universo do texto literário, visto que “o pensamento complexo aspira a um conhecimento multidimensional e poético.” (MORIN, 2003b, p. 54). Portanto, esses campos de estudo trazem em seu âmago uma relação de complexidade, uma vez que podem caminhar juntos e ao mesmo tempo isolados.

Assim, a presente pesquisa acolhe a abordagem semântica e simbólica no texto literário como estratégia de ensino de Língua Portuguesa, como uma possibilidade que se mostra a partir de um percurso individual na profissão docente, mas que busca outras vozes e olhares para a compreensão desse objeto investigativo. Nesse sentido, a partir desse eixo principal, a figura feminina Dinaura, na obra *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum, será abordada.

Selecionamos 08 (oito) trechos da narrativa para a realização do estudo. Será necessário expor o percurso da protagonista em meio aos principais conflitos que contribuem para a formação de sua imagem. Sob esse prisma, tomamos como base a semântica e a simbologia para mostrar que as palavras ganham sentido por meio do contexto. Com esse tipo de estudo é possível levantar informações importantes sobre determinada expressão que servirá como fonte de aprendizagem.

Esta pesquisa trabalhou com a abordagem semântica e simbólica, ou seja, com múltiplas significações, uma vez que a “semântica é o estudo do significado das línguas” (CANÇADO,

2019, p.17). O resultado de estudos com o significado, segundo Ilari (2019, p. 12) possibilita explorar os processos de criação de sentidos surgindo perspectivas para “um ensino mais criativo e mais motivador” e mais completo.

Portanto, foi elaborado um roteiro com 08 (oito) fragmentos norteadores e esses foram organizados visando a alcançar o objetivo da pesquisa, cuidando de apresentar o significado ambíguo presente nas expressões. De forma geral, o objetivo da abordagem é analisar os termos, considerando a semântica e a simbologia a partir do contexto no qual a expressão está inserida.

É importante mencionar que a literatura possui uma linguagem particularizada, que toca o indivíduo de diferentes maneiras; assim, sua utilização em sala de aula deve ser fundamental para que professores e alunos possam vivenciar e participar de forma mais efetiva das atividades propostas, as quais, de acordo com a intenção do professor, podem abordar diversos aspectos da língua, a exemplos dos aspectos semânticos e simbólicos, como ainda contexto e temas transdisciplinares, que serão apresentados no capítulo 4, trazendo a análise literária. Isso significa que uma disciplina curricular pode e deve estabelecer relações com outras, religando saberes de diferentes campos do conhecimento, buscando rejuntar a parte e o todo, o texto e o contexto, o global e o local, a cultura das humanidades e a cultura científica (MORIN, 2001).

Por isso, é importante refletir sobre o processo de construção do pensamento complexo através da literatura como caminho de integração de diversas epistemologias, situando vários aspectos das dimensões humanas.

1.2 OS SETE SABERES: O OLHAR COMPREENSIVO

É a partir dos princípios hologramático, dialógico e recursivo que se pode pensar a desordem chegando à organização. Sobre o ensino, Morin (2003a) faz uma discussão acerca dos três graus, com um olhar que vai longe, apontando possibilidades para os professores pensarem suas práticas. Trataremos, entretanto, do ensino médio, apresentando uma compreensão do sociólogo:

O ensino secundário seria o momento da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura – a que estabelece o diálogo entre cultura das humanidades e cultura científica –, não apenas levando a uma reflexão sobre as conquistas e o futuro das ciências, mas também considerando a Literatura como escola e experiência de vida. A História deveria desempenhar um papel chave na escola secundária, permitindo ao aluno internalizar a história de sua nação, situar-se no futuro histórico da Europa e, mais amplamente, da humanidade,

desenvolvendo, em si mesmo, um modo de conhecimento que apreenda as características multidimensionais ou complexas das realidades humanas. (MORIN, 2003a, p.78)

O excerto acima reconhece a importância da literatura. O autor é categórico ao afirmar que o ensino secundário é o momento oportuno para a aprendizagem a partir de conhecimentos multidisciplinares, valorizando a literatura como escola e experiência de vida, ampliando-se essa visão a partir da realidade em que se insere o alunado. Diante desse contexto, é importante que o cenário amazônico seja abordado, em uma dimensão mais ampla, em que aspectos históricos e culturais sejam considerados. Trata-se, portanto, de promover o conhecimento e o reconhecimento do dever que os professores têm de “educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes” (MORIN, 2003a, p.79), entretanto, é necessário que as disciplinas sejam situadas em seus contextos e que, principalmente, o docente compreenda o mundo e a cultura de seus alunos.

Ademais, o autor traz um precioso legado para a educação ao elencar sete saberes que devem ser promovidos nas instituições de ensino, visto que:

São necessárias novas práticas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo \Leftrightarrow sociedade \Leftrightarrow natureza. (MORIN, 2011, p.13)

Uma educação que tenha essas prioridades deve ser baseada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana. Considerando que no ensino secundário deve-se permitir ao adolescente internalizar a história, situando-o no futuro da humanidade, bem como desenvolver em si um meio de conhecimento que o possibilite a aprender as características multidimensionais ou complexas da humanidade, é necessário refletir além desses aspectos. Por isso, Edgar Morin (2011), organiza uma reflexão sobre os problemas da educação, no qual ele chega à conclusão de que existem sete buracos negros em todos os sistemas de ensino. O autor expõe esses “problemas centrais, ou fundamentais, que permanecem totalmente ignorados, ou esquecidos, e que são necessários para se ensinar no próximo século” (MORIN, 2011, p. 15), logo, ele apresenta sete saberes que devem ser considerados sem rejeição por toda cultura e por toda sociedade.

O primeiro trata das cegueiras do conhecimento. Apesar do ensino ser feito do conhecimento, segundo o autor, não é ensinado o que de fato é o conhecimento, qual sua

importância. Por esse motivo, ele afirma que a educação que visa transmitir conhecimentos é cega “quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e a ilusão e não se preocupa em fazer conhecer o que é conhecer” (MORIN, 2011, p. 15). Entretanto, as incertezas podem ser o fio condutor que levará o aluno ao conhecimento pertinente, já que a consciência do caráter incerto constitui esse caminho.

Os princípios do conhecimento pertinente são o segundo problema a ser ignorado. São considerados uma necessidade “de promover o conhecimento capaz de apreender os problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (MORIN, 2011, p. 15). É necessário ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento analítico e sintético das partes e do todo simultaneamente, visto que essa relação é extremamente importante.

Ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão também são saberes que o autor traz para o debate acerca do ser humano, como espaço físico, biológico, psíquico, cultural social e histórico; bem como o conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária são ignorados e a compreensão que também está ausente do ensino. Esses saberes se fazem fundamentais para que se ensine a complexidade humana, a história da era planetária e a compreensão mútua “em todos os níveis da educação e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro” (MORIN, 2011, p. 17)

A incerteza é mais um buraco negro da educação, portanto, aprender a enfrentá-la é necessário para a conquista da consciência, visto que “vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento” (MORIN, 2011, p. 73).

A ética do gênero humano é o sétimo ponto a ser abordado por Morin e refere-se à antropoética, ou seja, à ética propriamente humana, “deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo ↔ sociedade ↔ espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro.” (MORIN, 2011, p.93). Essa tríade não pode ser dissociada, visto que o desenvolvimento humano se dá pelo conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentido de pertencer à espécie humana.

Essas contribuições são fundamentais para o diálogo acerca da necessidade de se pensar a partir da religação de saberes, reatando articulações destruídas pelos cortes disciplinares, categorias cognitivas e tipos de conhecimento, buscando a multidimensionalidade das

diferentes dimensões sobre um fenômeno estudado. Assim, o pensamento complexo é alcançado a partir de diferentes enfrentamentos, no trilhar de diversas avenidas, ou seja, de caminhos que devem ser seguidos. Oportunizando, por exemplo, a reflexão sobre como podemos lidar com a crítica de forma mais madura e produtiva, contribuindo na formação do jovem frente aos desafios do mundo.

Acerca do pensamento científico, Morin (2005) nos mostra que os pilares da ciência clássica têm por causa e efeito a dissolução da complexidade pela simplicidade, havendo se estabelecido sob os princípios da ordem, da separação, da redução, do caráter absoluto da lógica indutivo-dedutivo-identitária, da indução e da identidade. A integração destes princípios determina o pensamento simplificador, submisso à hegemonia da disjunção, da redução e do cálculo (MORIN, 2005). De acordo com Santos e Meneses (2010), o conhecimento é construído a partir de experiências, o que oportuniza o surgimento de diferentes epistemologias. Assim, o conhecimento válido vincula-se a uma dimensão contextual, pois sofre influências culturais e políticas (SANTOS; MENESES, 2010). Nas palavras de Morin (2005):

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2005, p. 13)

A complexidade refere-se, nesse sentido, à capacidade de pensar o real sem reduzi-lo a uma base simplificadora, entende sua unidade e multiplicidade, articula os diversos campos do conhecimento, considerando tanto o pensamento racional-lógico-científico quanto o mítico-simbólico-mágico, interligando, assim, os desafios do cotidiano. Contribui, portanto, para a superação do conhecimento cego e fragmentado e para a mudança de paradigmas, por meio do exercício da transdisciplinaridade, que busca o rompimento das prisões disciplinares e aponta para uma democracia cognitiva¹¹ (SANTOS, 2008).

Com base na perspectiva da complexidade, torna-se perceptível a necessidade da inserção de novos modelos educacionais no ensino de Língua Portuguesa, os quais poderão corroborar com todos os conhecimentos. Tal necessidade se justifica, pois os modelos

¹¹ A democracia cognitiva problematiza a própria ciência em suas profundas ambivalências, portanto, “O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as, noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar, o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade.” (MORIN, 2003a, p. 104)

educacionais mais utilizados visam à reprodução dos saberes, transmitindo o conhecimento hegemonicamente estruturado, fragmentado, isolando o homem de suas emoções e, muitas vezes, das realidades presentes no mundo.

Deste modo, uma nova proposta precisa considerar que todas as epistemologias devem ser estudadas e valorizadas, preocupando-se com o desenvolvimento global do aluno. Diante disso, recorreremos à BNCC (2018), visto que o documento propõe, por meio das 10¹² (dez) competências gerais, que o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes seja promovido e garantido pelos sistemas de ensino. Podemos perceber que esse novo modelo proposto no documento aponta para essa perspectiva complexa. A saber, é um documento que define conteúdos mínimos para o pleno desenvolvimento do aluno, entretanto, não desconsidera que outros sejam inseridos no contexto escolar.

Nesse sentido, a complexidade deve ser considerada como uma motivação para pensar, porque ela reconhece a incompletude do conhecimento, na medida que se preocupa com a sua recuperação, por estar fragmentado pela divisão entre as disciplinas, entre as categorias cognitivas e entre os tipos de conhecimentos. Por esta razão, “o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo no sentido original do termo” (MORIN, 2003a, p. 14). Para Morin (2004), é necessário considerar-se a religação dos saberes, para que haja uma visão global do ensino:

Hoje os conhecimentos se estruturam de modo fragmentado, separado, compartimentado nas disciplinas. Essa situação impede uma visão global, uma visão fundamental e uma visão complexa. “Complexidade” vem da palavra latina *complexus*, que significa a compreensão dos elementos no seu conjunto. As disciplinas costumam excluir tudo o que se encontra fora do seu campo de especialização. A literatura, no entanto, é uma área que se situa na inclusão de todas as dimensões humanas, de tudo o que é humano. Nada de humano lhe é estranho, estrangeiro. Há disciplinas especializadas, como a linguística, a gramática, a sintaxe, mas a literatura envolve o romance, os seriados, a poesia, que falam nossa linguagem comum, a linguagem de nossas vidas. (MORIN, 2004, p. 14)

Compreende-se que é necessário valorizar, portanto, o conhecimento multidimensional, considerando as partes e o todo para que o conhecimento não seja fragmentado, impedindo as possibilidades de reflexão e compreensão do aluno, que também traz consigo a sua própria

¹² As competências da BNCC (2018) são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

leitura de mundo (FREIRE, 1996). Desta forma, é preciso estimular o diálogo entre os conteúdos ensinados e as disciplinas, integrando aquilo que o próprio educando agrega enquanto saber da experiência, em um processo de co-construção¹³ do conhecimento, a partir, também, dos saberes humanizadores.

¹³ O termo “co-construção” é entendido como um processo no qual há interações entre professor e estudante(s) ou entre um estudante e outro(s) e que resulta em construção de conhecimento (COSTA; JUSTI; MOZZER, 2014).

2. A EDUCAÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

A educação pública apresenta-se como uma malha tecida por muitos fios que não podem ser percebidos por um olhar aligeirado. É preciso atenção e calma para compreendê-la como sistema complexo cujo mecanismo de funcionamento depende de muitos interesses que envolvem aspectos qualitativos e quantitativos, norteados por políticas públicas voltadas para resultados mais imediatistas. Nessa conjuntura, os paradigmas educacionais podem ir de um extremo a outro, destacando-se, aqui, um que surge como simplificador e outro, como uma perspectiva dialógica, recursiva e hologramática – o paradigma da complexidade.

O primeiro propõe uma ordem universal, separa o que está ligado ou unifica o que é diverso, vendo o uno e o múltiplo, entretanto, não conseguindo ver que o uno pode ser múltiplo simultaneamente. A ordem dessa tendência se reduz a uma lei, a um princípio. O segundo, por sua vez, propõe a compreensão do homem como parte do universo, baseando-se na teoria do conhecimento aplicada à educação, sustenta-se pelo dialogismo, em que aluno e professor aprendem juntos em um processo constante de aperfeiçoamento. Logo, a ordem proposta pelo paradigma simplificador é quebrada, pois o processo em que professor e aluno aprendem juntos constantemente é contrário às leis simplificadoras. Dito isso, é importante considerar que o paradigma sustentado pelo pensamento complexo, por sua vez, propõe que todos os saberes sejam considerados, que o todo e as partes sejam valorizados para que haja a compreensão do individual e do global. Esse paradigma não exclui, mas busca o diálogo, visto que o professor, a depender de suas vivências e da turma, mescla essas tendências.

Nessa conjectura, a proposta do paradigma do pensamento complexo é que haja o reconhecimento da complexidade humana, do mundo e da vida, trazendo questionamentos à educação contemporânea. Morin (2011) propõe também a valorização das diversas linguagens, do conflito, da possibilidade de autoanálise constante, da reforma da educação simultaneamente à reforma do pensamento, a mudança da disciplinaridade para a transdisciplinaridade, a valorização da existência humana e a esperança de uma nova civilização. À vista disso, Larrosa (2004), recorre a palavra para argumentar que estas produzem sentido, criam realidade e defende que muitas vezes elas funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Por esse viés, o autor acredita que:

Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2004, p. 153)

Diante do exposto, pode-se perceber que a luta pelas palavras, pela escolha ou pelo que fazemos com elas não é algo vazio, mas trata-se de dar sentido ao que somos e ao que fazemos. Por isso é importante educar a humanidade para a compreensão. Morin esclarece que “educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra” (MORIN, 2011, p. 81). A partir das ideias do autor, a tarefa do ensino é proporcionar o conhecimento que permita a compreensão da condição humana em suas várias possibilidades, ajudando a convivência em comunhão e de forma satisfatória, em que todos possam aceitar suas diferenças, respeitando suas individualidades, além de facilitar o modo de pensar aberto e livre por meio do estímulo da escola.

É fundamental que o ensino considere as possibilidades propostas pela complexidade para que consiga vencer os desafios do século presente, tendo em vista que cada vez mais os alunos encontram-se em constante contradição, em meio a conflitos pessoais, sociais e até culturais, e essas experiências devem ser consideradas enquanto leitura do mundo diante das outras formas de leitura da escrita que eles conhecerão dentro do sistema escolar (FREIRE, 1996). O educador, além de todos os seus problemas pessoais e profissionais, se encontra diante de um cenário caótico em que por vezes se vê como o elo entre o aluno e os conflitos em que este se encontra, integrando também o seu universo referencial e o seu processo de construção enquanto sujeito. Nesse contexto, a subjetividade está relacionada a um entendimento do desenvolvimento individual como expressão dos contextos sociais e relacionais em que os sujeitos se encontram inseridos, além dos sentidos subjetivos que estes processos assumem (REY, 1999).

Mediante essa realidade, o papel do professor é fundamental, pois ele é mediador de processos de aprendizagens cada vez mais complexos e não mero expositor de informações. Trata-se, portanto, da ideia de autonomia inseparável da ideia de auto-organização. Uma educação para a autonomia “depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social” (MORIN, 2003a, p. 118). Assim, o docente deve propor mecanismos que possibilitem ao discente desenvolver-se com base na autonomia e na interdependência, tornando-o capaz de

equilibrar as diversas epistemologias, bem como despertando seu olhar para a transdisciplinaridade, por meio de uma dinâmica integradora.

A conjuntura educacional na contemporaneidade conduz à reflexão sobre a escola necessária para a atualidade, provocando uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, a qual deve ser trabalhada em diálogo com diversas dimensões de utilização e campos de ensino como a semântica¹⁴ e a literatura¹⁵, facilitando o trabalho do educador no sentido de lhe possibilitar co-construir um conhecimento pautado na transdisciplinaridade, em que todos os tipos de saberes devem ser valorizados em uma congruência salutar, inclusive com a leitura de mundo dos educandos, os quais, por sua vez, devem vivenciar um processo de ensino-aprendizagem que potencialize a sua capacidade crítico-reflexiva, instruindo-os para uma atuação transformativa da realidade.

Morin (2011) ao defender os sete saberes para a educação, fundamenta a condição humana, apontando-lhe um norte, a fim de encontrar novos caminhos para o desenvolvimento dos alunos, que por sua vez, vai muito além do ensino pautado nas diretrizes curriculares conteudistas. Para ele, o conhecimento deve ser considerado como uma necessidade primordial que comporta o risco do erro e da ilusão (MORIN, 2011). A partir desse princípio, mostra-se uma compreensão que percebe a necessidade de o indivíduo estar atento, de civilizar teorias, de racionar, de refletir, de criticar, de conceber-se, de autoavaliar-se, para que haja um progresso vital para a lucidez.

A escola de hoje deve ter o papel de se relacionar tanto com a comunidade quanto com o mundo para que seu público seja compreendido em sua complexidade, considerando que o aluno deve ser capaz de buscar conhecimentos e informações, formular hipóteses por si mesmo, sob a orientação do professor. Almeja-se, dessa forma, que o discente da escola atual esteja inserido no processo de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno estejam em relação complementar entre parte e todo.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa precisa estar voltado para a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática, valorizando a prática de reflexão sobre a língua, fazendo-se necessária a organização do ensino em torno do texto, como meio de possibilitar ao discente que ele amplie seus conhecimentos linguísticos, preparando-o para o mundo à sua volta. Contudo, deve-se enfatizar que língua e literatura se encontram juntas em um mesmo caminho, uma vez que o professor de Língua Portuguesa é o mesmo de literatura, ou seja, o componente

¹⁴ A “semântica é o estudo do significado das línguas” (CANÇADO, 2019, p. 15).

¹⁵ Segundo Cosson (2006, p.17), a literatura tem o papel de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

curricular Língua Portuguesa e literatura é ministrado pelo mesmo docente. Essa união deixa evidente que literatura, língua, linguagem e cultura são componentes que andam lado a lado desvelando os modos de ver, agir e sentir as realidades dos sujeitos.

Dessa forma, o professor deve buscar estratégias de ensino, de modo que promova novas práticas que aprimorem as competências de leitura, que não é inata, mas educável e adquirida pela aprendizagem. Para fugir da mera repetição, torna-se fundamental um espaço interativo que valorize a leitura de mundo dos educandos (FREIRE, 1996) e a sua real participação no processo educativo. Este é um dos desafios: o professor deve garantir que o aluno aprenda a ler e a valorizar a literatura a partir da sua experiência pessoal, na busca do desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades, para poder ler e entender o mundo à sua volta, desenvolvendo a linguagem em sua potencialidade. Nesse contexto, Freire (1998) esclarece que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mostrando-nos que linguagem e realidade, texto e contexto, influenciam na compreensão do aluno sobre o texto lido.

O papel do professor sinaliza para a necessidade de transformar a sua prática, tirando os alunos da posição de meros espectadores, convidando-os para a posição de atores nesse processo de construção do conhecimento e da sua formação que deve ser integrada, no diálogo entre partes e todo; ou seja, trata-se de co-construção e não de transferência de conhecimento. Assim, a escola será um espaço em que “a relação professor-aluno se construa como verdadeira colaboração em sala de aula, caracterizada pela autenticidade, pela segurança e pelo respeito” (GHEDIN, 2009, p. 97). Espera-se, então, a construção de um lugar que fomente práticas libertadoras, ou seja, “um ato de conhecimento e de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 1981, p. 73). Vê-se que a competência da leitura deva extrapolar não apenas o mero domínio da estrutura das palavras, mas de interpretar seus sentidos em cada contexto.

Diante disso, o princípio da contextualidade, utilizado pela hermenêutica geral, serve de base para todos os tipos de interpretação de texto, logo, o sentido de um texto é observado a partir da correlação entre sentido das partes e do todo (PALMER, 2006). Portanto, é fundamental que sejam proporcionadas ao aluno bases fundamentais para que ele seja capaz de ler textos, contextos, mundo e vida, visto que o contexto é fundamental para a compreensão. Para Gadamer (2005, p. 489):

[...] todo compreender é sempre algo mais que a mera compreensão. Nós partimos do conhecimento também de que a compreensão que se exerce nas ciências do espírito é essencialmente histórica, isto é, que também nelas, um

texto só pode ser compreendido se em cada caso for compreendido de uma maneira diferente.

Nesse sentido, a compreensão e a busca de sentido implicam que devemos nos aventurar nas crenças, na cultura, na história, nas ideias de um povo etc., onde tudo deve ser visto como importante e essencial. Percebe-se que as possibilidades de compreensão estão ligadas à hermenêutica, visto que, contribui para o crescimento e para infinitas possibilidades de construção de saberes e o diálogo com outros textos. É importante observar que:

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (GHEDIN, 2004, p. 5)

Ao observar o excerto acima, nota-se que as formas de compreensão e os conceitos são extraídos revelando sentidos que, por sua vez, permitem à educação possibilidades compreensivas. O ensino educativo surge daí, a partir de uma perspectiva do conhecimento complexo que implica, necessariamente, em uma crítica que visa ao enfrentamento de demandas verticalizadas impostas de forma insensível e que impedem o professor de promover o ensino mais profundamente, pois “em vez de experimentar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuos, os professores são sujeitos a treinamentos obrigatórios (e geralmente inadequados) sobre as prioridades do governo” (HARGREAVES, 2004, p. 97).

Para Hargreaves (2004), diante desse contexto, o professor acaba ficando cada vez mais preocupado em seguir o que esses treinamentos impõem. Isso reflete diretamente em sua prática docente, ao ensinar como lhe mandam ao invés de ensinar de forma diferente, em que o aluno não seja treinado apenas para exames padronizados, como as provas do ENEM e dos vestibulares, mas desenvolva o espírito de solidariedade e humanidade, portanto resultando numa aprendizagem profunda, que permaneça ao longo da vida, por ensinar, também, a viver.

Além disso, uma contínua formação docente implica no desenvolvimento do ensino de forma mais eficaz, isso porque o professor não detém todos os conhecimentos, e a necessidade de adequar seus saberes muda constantemente. Diante disso, é necessário que continue estudando e realize formação continuada porque ela determina a qualidade do ensino, pois, segundo Delors:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. (DELORS, 2003, p. 160)

Nesse contexto, melhorar a qualidade do ensino deve ser prioridade. Assim, o processo de formação do professor deve ampliar os conhecimentos sobre os novos modos de se adquirir e mobilizar saberes, integrando as novas situações que a sociedade lhe apresenta, em sua complexidade (MORIN, 2003a). A continuidade dos processos de aprendizagem ao longo da vida precisa contribuir para que esses profissionais se posicionem de forma crítica e reflexiva em relação à sua prática pedagógica, auxiliando-os em sua própria formação, buscando, dessa maneira, o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade profissional (NÓVOA, 2009).

Essa qualidade deve ser desenvolvida em sala de aula, pois o educador deve ser capaz de conhecer o contexto para que o ensino não seja reduzido e nem superficial. Além do mais, se o docente conhece esse cenário, ele não pode permitir que o ensino seja voltado apenas para o mundo de valores eurocêntricos¹⁶, desvalorizando as culturas locais, como a indígena e a ribeirinha, muitas vezes deixadas de lado ou esquecidas pelo professor, saberes que podem e devem ser integrados no processo educativo dos alunos, culturas que nos transmitem muitos ensinamentos, seja pelas obras literárias ou pela valorização da tradição oral. Nesse sentido, para Santos (2008), o conhecimento contextualizado deve integrar comunidades interpretativas concretas, que tenham projetos de vida locais, com o objetivo de reconstruir a história de um lugar, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, erradicar uma doença, manter um espaço verde, inventar um novo instrumento musical, por exemplo.

Para Santos (2008), a atual estrutura educacional acaba por influenciar uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento. O mais preocupante, contudo, é deixar de lado as várias possibilidades que podem ser exploradas por meio da complexidade, visto que, muitas vezes, parece ser mais importante a formalização e a

¹⁶ “O conhecimento ocidental eurocêntrico é aquele que é construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir dos *lôcus* de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. Toda a gama de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e por outros sujeitos são desconsiderados, portanto, não devem adentrar nas escolas oficialmente e, inclusive, devem ser repelidos fortemente e desconsiderados.” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 11).

institucionalização do ensino do que a sua valorização de forma que esteja voltado também para experiências advindas das realidades dos alunos.

Nessa conjectura, “os professores de hoje em dia têm de compreender e conhecer a sociedade do conhecimento na qual seus alunos vivem e virão a trabalhar. Caso contrário, não serão capazes de preparar seus alunos para ela.” (HARGREAVES, 2004, p.19). Com base nisso, é possível se refletir acerca dos conhecimentos que o aluno traz em sua bagagem e que podem ser agregados ao desenvolvimento das aulas, pois muitas vezes o adolescente entende de determinados assuntos sobre os quais o professor é leigo ou conhece muito pouco, a exemplo dos games, edição de vídeos etc. Portanto, é importante que todos os conhecimentos sejam valorizados no âmbito escolar,

Segundo Morin (2003a, p. 25), “para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”, ou seja, os conteúdos não devem ser pensados apenas de forma geral, global, mas a partir do aluno, do que cada um pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que o ensino se dê tanto em nível global quanto local, considerando a condição humana em suas multiplicidades, bem como os desafios de nossos tempos, já que o professor deve ir além do âmbito da sala de aula para preparar seus alunos para serem cidadãos do mundo. Nesse sentido, o pensamento complexo não valoriza um tipo de conhecimento em detrimento de outro, mas acredita na possibilidade de agregar e dialogar entre saberes e fazeres, mundo e universo.

Dessa forma, pensar a complexidade da educação consiste em um processo contínuo de indeterminação dos modos de ensino, no sentido de que a complexidade de um fenômeno reside exatamente nos graus de liberdade exibidos por ele ou pelo sistema em questão. Literalmente, quanto maiores os graus de liberdade, maior a complexidade, assim como uma menor complexidade é resultante de menores graus de liberdade.

Consequentemente, tornar a educação mais complexa é equivalente a mudar as estruturas do ensino como meio de transformação do mundo. Isso leva à necessidade de se considerar a importância do aprendizado não cumulativamente e de se concentrar abertamente na importância da inovação radical, sem comprometer o papel construtivo – seletivo, em um sentido preciso – de que a inovação ocorre na evolução da vida social.

O paradigma do pensamento complexo, deste modo, pode ser caracterizado pela transdisciplinaridade, pela não fragmentação do conhecimento, por valorizar as partes e o todo. Por isso, Morin (2005) indica as diferentes avenidas que conduzem ao “desafio da complexidade” (MORIN, 2005, p. 177), as quais nos levam a encontrar o caminho de um

pensamento multidimensional. Essas avenidas cruzam-se e voltam a cruzarem-se, tecem-se e voltam a tecerem-se, ou seja, “[...] tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade [...]” (MORIN, 2005, p. 188), sem deixar de lado a variedade e a diversidade das complexidades que as teceram.

É interessante notar que os currículos escolares apresentam os conteúdos organizados em disciplinas que, sob um ponto de vista, podem sugerir a falta de diálogo entre conhecimentos diversos, apresentando os conteúdos de forma dissociada e individualizada entre as áreas curriculares. Parece haver uma separação, um distanciamento entre as áreas e, ao mesmo tempo, uma ordem. Assim:

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (MORIN, 2015, p. 63)

De todo modo, a separação disciplinar nos possibilita pensar a complexidade não apenas como meio para conciliar as disciplinas: devemos aceitá-la, mas isso não anula o fato que uma está ligada às outras e que todas estão ligadas entre si. Assim, podemos mencionar que o estudo de Língua Portuguesa no ensino médio, não raras vezes, trabalha a literatura de forma isolada, destacando apenas fragmentos e seleções propostas pelos livros didáticos. De acordo com Cosson (2010), o conhecimento acerca da literatura “foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos.” (COSSON, 2010, p. 57). Tudo isso nos leva a refletir acerca da redução da literatura na escola e do segregacionismo do conhecimento por áreas delimitadas, subtraindo o entrelaçamento das várias epistemologias.

Diante disso, é perceptível que o professor tem a obrigação de cumprir o programa curricular, muitas vezes imposto e obrigatório. Sendo assim:

A própria preparação desse programa na escola muitas vezes lhe é imposta. Esses fatores entre outros enrijecem, desde o início, todo o “arquivo” teórico com o qual o professor se “arma” para cumprir seu ofício e ir à luta. Nesse momento, ele já vê um pouco podada sua liberdade. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 88)

Apesar da preparação obrigatória em cumprir esses programas, a realidade de cada escola traz à tona dificuldades do sistema de ensino, visto que, muitas vezes, não há o conhecimento e nem o entendimento de que o docente deve considerar as particularidades que

envolvem seus alunos, suas turmas. Além disso, é fato que as salas de aulas estão cada vez mais superlotadas, o que dificulta que o professor conheça a sua turma¹⁷, a realidade de cada um de seus alunos, para que possa pensar e repensar meios mais eficazes para o desenvolvimento de suas aulas e o conseqüente compartilhamento do conhecimento.

Edgar Morin (2003a) mostra que o pensamento complexo é importante para a educação, pois serve para ajudar a viver melhor, a conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Assim, sua proposta é apresentar um diálogo entre o universo e a vida, por isso “[...] é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existentes entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente” (PETRAGLIA, 2003, p.73). Isso porque o outro muda, adquire conhecimentos e experiências ao longo de sua trajetória.

Pode-se dizer, então, que a educação deve ser vista como um sistema complexo, e não simplesmente como um fenômeno centrado em memória, didática, programas, indicadores¹⁸, medidas, impacto, habilidades e competências, pois fica claro que é preciso se pensar o problema do ensino “considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2003a, p. 16). Diante disso, faz-se necessário olharmos para as ações humanas, uma vez que a educação ajuda no processo de construção da sociedade, refletindo acerca da possibilidade de tornar o ensino cada vez mais educativo, visando à aquisição de novos conhecimentos indispensáveis às transformações inerentes à história da humanidade.

2.2. (RE)VISITANDO AS ORIENTAÇÕES PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: PROMOVEDO SABERES

Qualquer um pode ensinar o bom estudante. Um professor genuíno, dedicado aos ideais de sua profissão, torna-se, entretanto, necessário para ensinar o jovem que não contou com as situações de vida que você e eu, provavelmente, tivemos.

(SHERMAN *apud* MARQUES, 1974)

¹⁷ Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as classes menores são frequentemente vistas como benéficas porque elas permitem que o professor se focalize mais nas necessidades individuais dos estudantes", isso significa que classes com muitos alunos não permitem que o docente trabalhe as particularidades da turma. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44436608>. Acesso: 10 ago. 2020.

¹⁸ Esses indicadores se realizam através de provas estruturadas com base em uma matriz de referência única (como as do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, realizadas pelo MEC, bem como as avaliações elaboradas e aplicadas pelas próprias Secretarias de Educação).

Conheça sua matéria, mas não cometa o erro de pensar que o objetivo do ensino é fazer com que os alunos aprendam tudo o que você mesmo sabe. O problema é saber que contribuições sua matéria de ensino pode fazer às necessidades e habilidades do aluno.

(MARQUES, 1974, p. 66)

A partir dessas visões, nota-se que o educador precisa se preocupar com o desenvolvimento de cada discente, agregando sentido à vida deste durante o processo formativo ao levar em consideração suas características pessoais na preparação das aulas. As citações mencionadas provocam uma reflexão interessante sobre como o professor pode desenvolver atividades em sala de aula, despertando o interesse do aluno pelos conteúdos programáticos do currículo escolar. Em se tratando de Língua Portuguesa, a literatura parece o mote para conectar professor/aluno e conteúdo/vida, por meio de sua forma particularizada de explorar a linguagem.

Não se deve, portanto, ter como única preocupação os conteúdos a serem trabalhados dentro do programa de ensino, mas também levar em consideração o discente como sujeito integral, com sua leitura de mundo (FREIRE, 1996) valorizada. Com isso em mente, o professor de Língua Portuguesa pode direcionar esse indivíduo ao avanço dos conhecimentos e habilidades exigidas por meio do ensino de literatura, que por sua vez é uma arte capaz de dizer quem ele é, além de ajudá-lo a expressar o mundo por si mesmo (COSSON, 2012).

Se o professor sente a vida, sente a literatura pulsar como fonte de conhecimento, isso facilitará a inserção do texto literário no contexto do aluno. Entretanto, se é uma pessoa que acredita que nada vale a pena, que sua missão é difícil, isso afeta de alguma forma os seus alunos. Marques (1974, p. 65) corrobora com essa afirmação quando menciona que “Esta emoção interior de inutilidade das coisas é a mensagem que ele traz para a sala de aula.” Segundo a autora, esse tipo de docente não se dá conta da responsabilidade que tem ao disseminar esses sentimentos às novas gerações.

Por essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa a partir da literatura surge como um processo ousado e criativo, com o qual se pode imaginar inúmeras possibilidades de vida, tendo em vista que, ao ensinar língua materna por meio do viés literário, o professor oferece ao aluno o contato com o paradoxo do uno e do múltiplo, pois o texto literário é rico de acontecimentos, acasos, ações, interações, situações etc.

Ao se pensar sobre o poder da literatura, torna-se perceptível que ela pode proporcionar o que existe de mais significativo, além de movimentar saberes individuais e globais. Vale

salientar que ela aponta como característica importante a plurissignificação presente nas obras literárias, bem como uma carga simbólica que pode ser desvendada pelo estudante por meio de um estudo mais profundo. Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa tendo como base a literatura pode abordar e aprofundar os estudos semânticos e simbólicos.

Torna-se fundamental, portanto, a reflexão sobre os paradigmas que norteiam o pensamento humano, buscando um ensino voltado para a valorização tanto dos aspectos linguísticos quanto humanísticos que a escola deve proporcionar. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ser capaz de fornecer instrumentos para tratar os aspectos semânticos e simbólicos presentes no texto literário, visto que a literatura realiza um elo entre as diversas epistemologias, entre as diversas culturas.

Acerca disso, Morin mostra que formar um elo entre passado, presente e futuro é fundamental, por isso:

Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços. (MORIN, 2011, p. 67)

Para o autor, ainda, é necessário unir as pátrias, culturas, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo em que se deve unir também carências e ignorâncias. Essa ligação deve ser feita para que a educação do futuro ensine a ética da compreensão planetária, pois, as interdependências multiplicam-se, vive-se uma situação paradoxal. O indivíduo apresenta múltiplos progressos da compreensão, mas a incompreensão permanece e parece ser ainda maior (MORIN, 2011).

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa vem se tornando um desafio para os professores da área. Com a inserção de novas metodologias educacionais¹⁹, compreende-se a importância da atualização do ensino de língua materna em detrimento do ensino estanque. No contexto escolar, é comum a ideia de que “a leitura literária está diretamente atrelada ao cumprimento de tarefas escolares” (MARTINS, 2006, p. 95), reduzindo o texto à mera repetição em que a leitura é vista como obrigação e não como prática social ou como exercício de desenvolvimento das habilidades leitoras propostas pela BNCC (2018). Além disso, deve-se refletir como o próprio espaço de co-construção de saberes literários pode estar desconectado do contexto social dos educandos. Portanto, é necessário experimentar o texto, entender o mundo nele contido, articulando-o com a realidade empírica. (MARTINS, 2006)

¹⁹ Metodologia ativa de aprendizagem, Teoria das inteligências múltiplas, Aprendizagem experimental etc.

A respeito disso, Morin (2011) defende que o conhecimento isolado é insuficiente, visto que o estudo do contexto é fundamental para situar informações. Portanto, a literatura é uma forma propícia para que esses dados sejam situados por meio de uma abordagem semântica, simbólica ou até mesmo por meio da história e da arte, pois são muitos os campos para os quais a literatura acena como possibilidade de estudo.

Chama-se atenção para o fato de que, no ensino médio, existem dois tipos de escolarização do texto literário, uma adequada e outra inadequada (SOARES, 1999). A adequada conduz à práticas eficazes de leitura, a inadequada, segundo Martins (2006, p. 89), “ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e aversão dos alunos aos livros[...]”. A autora defende que as práticas inadequadas de escolarização da literatura carecem de uma proposta de ensino interdisciplinar para que o aluno perceba a integração entre literatura e as demais áreas do conhecimento.

Além disso, os PCNEM (2006) e Ilari (2004) problematizam que o estudo da significação é pouco explorado nas aulas de língua portuguesa, diante do exposto, “torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no contexto do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 49). Desse modo:

Um das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de “usuário culto da língua”. (ILARI, 2004, p.11)

Fica evidente no fragmento acima que o fato de a escola trabalhar atividades que “ajudam” o aluno a escrever sem erros ortográficos ou de sintaxe reflete-se na própria dinâmica da sala de aula, que geralmente prioriza a classificação de períodos literários ao invés de revelar ao aluno o caráter atemporal, simbólico e social da obra literária (MARTINS, 2006). Assim, a literatura pode ser uma possibilidade bastante pertinente para trabalhar a língua, sobretudo quanto aos aspectos semânticos, pois o texto literário abre várias possibilidades de significação. Além disso, os cadernos de orientação curriculares de Língua Portuguesa do estado do Acre corroboram a ideia de Ilari (2004):

O fato é que, por muito tempo, o trabalho de Língua Portuguesa no Ensino Médio esteve focado nos conteúdos da gramática e (da história) da literatura, considerados imprescindíveis para o ingresso no Ensino Superior, via vestibular. Contudo, os exames vestibulares e a prova do ENEM têm revelado,

cada vez mais enfaticamente, que, nesse caso, o caminho para o sucesso dos alunos é o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. (ACRE, 2010, p. 23)

Mediante a identificação desse problema, ratifica-se a ideia de se trabalhar os conteúdos a partir de um todo conjuntivo em que a língua se mostre em sua realização. Não se trata, no entanto, de excluir conteúdos curriculares, mas de buscar estratégias que favoreçam sua integração à vida, para além do espaço escolar. A literatura, por essa compreensão, pode ser o centro para o ensino de Língua Portuguesa tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, segundo a BNCC (2018):

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2009, p. 499)

Observa-se que essa simplificação mencionada pela BNCC (2018) é o que coloca a literatura em segundo plano, entretanto o documento propõe que o texto literário seja (re)colocado como ponto inicial, principal e como intensificador do convívio com os estudantes, visto que “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (BRASIL, 2009, p. 499). Entende-se, assim, que a literatura não é priorizada e, como consequência, perde-se sua riqueza acerca da visão de mundo do indivíduo, focando o processo de aprendizagem em uma educação bancária (FREIRE, 2005), não reflexiva e não contextualizada.

Nesse contexto, é importante considerar que a BNCC (2018), é o documento norteador mais atual do ensino de língua portuguesa, o qual apresenta cinco²⁰ campos de atuação social que devem ser priorizados e trabalhados em sala de aula. O documento propõe uma base para que todo aluno da educação básica, independente do lugar em que more ou estude, tenha o direito de aprender, garantindo a todos os mesmos conhecimentos essenciais e reduzindo desigualdades. É mister dizer que a BNCC (2018) não diz o que se deve ensinar, entretanto estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os discentes desenvolvam ao longo da vida escolar.

²⁰ **Campo** da vida pessoal, **campo** artístico-literário, **campo** das práticas de estudo e pesquisa, **campo** jornalístico-midiático, **campo de atuação** na vida pública.

Diante disso, o campo artístico-literário ganha destaque por possuir uma relação direta com a literatura, visto que é importante colocar o aluno em contato com o texto literário, o qual pode auxiliá-lo no processo de transformação e de construção da cidadania, na ampliação de sua visão do mundo, ajudando-o a ver mais e a questionar muitas coisas que ele está vivenciando. Assim, a escola é fundamental para que o estudante possa exercer sua cidadania, viver em sociedade, agir de modo crítico e/ou reflexivo, pensar, interagir, refletir, propor soluções.

Os PCNEM também enfatizam que o ensino de literatura é fundamental e urgente, pois é extremamente necessário que o educando tenha o contato efetivo com o texto e se aproprie da literatura, alcançando, a partir dela, a experiência literária. Nesse sentido:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (BRASIL, 2006, p. 55)

A literatura é muito sensível às mudanças produzidas nos mecanismos de produção cultural e coesão social dos diferentes momentos históricos. Isso se deve ao fato de que se situa no campo da representação social²¹, reflete e configura valores e ideologias, participando da forma de consolidação da cultura por meio da construção do imaginário coletivo. Podemos citar, como exemplo deste imaginário, a personagem Madame Bovary, do romance homônimo de Gustave Flaubert, a qual, ainda que condicionada a estereótipos próprios do século XIX, pode ser compreendida enquanto representação de uma realidade social que a fez símbolo do rompimento de “ideais” de feminilidade impostos na época.

O modelo educacional adotado responde, portanto, em primeiro lugar, à função que cada sociedade atribui à literatura. Essa função corresponde à determinação dos conteúdos programáticos, à seleção de textos e práticas pedagógicas em sala de aula (ROUXEL, 2013). Além disso, há a influência direta de instâncias legitimadas e autorizadas sobre a leitura, considerando o que é bom ou não para o jovem:

²¹ Esse conceito é desenvolvido por Serge Moscovici, e tem por finalidade compreender a identificação de ideias associadas a princípios morais, conceitos e princípios acolhidos pelo social, que envolve a reprodução do imaginário e a rjeza do simbólico (MOSCOVICI, 2003).

Portanto, quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade.(BRASIL, 2006, p.62)

Entende-se, assim, que os alunos leem literatura de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas no contexto escolar. Nesse sentido, a literatura é uma arte que tem um papel de destaque na sociedade, devido à sua presença em todos os estágios da vida escolar, ora como exercício da imaginação, ora como leitura obrigatória para o ENEM e para os vestibulares. Há, portanto, um senso comum segundo o qual o ensino de literatura é fundamental para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Porém, existe um outro lado, porque o que se observa na sociedade com um todo é que a literatura, como hábito de ler, não é tão efetiva.

Isso pode estar relacionado a um contexto em que habilidades sociais, como a leitura (fora da escola), não faz parte do processo de sociabilização dos grupos periféricos, excluídos historicamente da educação formal. Existe aí uma complexidade, mas que pode ser justificada pelo próprio contexto em que os muitos indivíduos se inserem, numa realidade de violência, de trabalho infantil e de uso de drogas. Deste modo, tem-se uma razão ainda mais relevante para lançar mão do texto literário como parte de uma estratégia de ensino. As possibilidades de acesso à leitura poderão ampliar o aprendizado desses indivíduos, de forma mais lúdica, dinâmica e prazerosa (ARAÚJO, 2019).

Diante dessa realidade que se apresenta em muitas escolas públicas, o ensino de Língua Portuguesa por meio da literatura é desafiador. A primeira dificuldade está em assumi-la como instrumento de conhecimento em diferentes áreas (MORTATTI, 2014) e, ao mesmo tempo, como conhecimento pertinente. Morin (2011) afirma que “O conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras” (MORIN, 2011, p. 35). Percebe-se que o todo assim como as partes têm propriedades que se unem e se complementam ao mesmo tempo em que se separam.

Apesar de se tratar apenas de uma disciplina, é interessante observar que os PCNEM (2006) tratam o ensino de Língua Portuguesa e literatura como campos diferentes do conhecimento. Vê-se nesse ponto que há no seio dessa organização um princípio de desordem. Um campo aparentemente desorganizado sobre o organizado. O campo dedicado ao ensino de

Língua Portuguesa propõe que se deve fazer um investimento que inclua diferentes manifestações da linguagem, além da valorização da diversidade de ideias, da cultura e das formas de expressão. O campo dedicado à literatura propõe uma “formação o mais significativa possível para os alunos” (BRASIL, 2006, p. 64), entretanto, reconhece que no ensino médio há uma lacuna do contato direto com o texto literário, perdendo assim a dimensão formativa do leitor, iniciada no ensino fundamental. Segundo Morin (2015), o universo tende à desordem máxima para que as coisas possam se organizar, se complexificar e se desenvolver. O mesmo acontece com o ensino, com a aparente ordem ou desordem entre as disciplinas, os conteúdos, pois “a desordem e a ordem, sendo inimigas uma da outra, cooperam de certa maneira para organizar o universo” (MORIN, 2015, p. 61).

Nessa perspectiva, a escola deve privilegiar textos que abordem a sensibilidade, a criatividade e a imaginação “para que os alunos se constituam de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país” (BRASIL, 2006, p. 33).

No cenário atual, torna-se muito difícil para os professores de Língua Portuguesa ajudarem a inspirar a apreciação do texto literário em seus alunos. Muitas pesquisas²² enfatizam que aqueles que atuam na educação básica não leem, o que mostrou um declínio dramático na leitura literária, afetando a formação do aluno. Isso pode acontecer por vários fatores, entre eles, porque o livro didático legitima o que se deve ou não ler, fragmentando o texto literário por meio de “estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção” (BRASIL, 2006, p. 76). Por esse viés, a leitura literária fica em segundo plano, pois se o aluno não lê os textos “o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos” (BRASIL, 2006, p. 70).

²² Encontrou-se informações de acordo com as seguintes fontes:

a) Pesquisa realizada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre dados da Prova Brasil, indicam que 55% dos docentes da educação básica não leem literatura com frequência e o resultado afeta a formação do aluno Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/um-terco-dos-professores-nao-le-livros-cyfb5mg6wkgu8czf3cehrrnj0/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

b) Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2015 pelo Instituto Pró-Leitor e pelo Ibope indicam que 6% declararam que não gostam de ler e 31% que gostam só um pouco. Pelos critérios da pesquisa, 16% foram considerados não leitores, já que não leram uma parte de um livro nos últimos três meses. Outros 3% não tinham sequer um livro em casa. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11843/quando-o-professor-nao-le>. Acesso: 01 de ago. 2020.

c) Pesquisa feita pelo Qedu: aprendizado em foco, mostra que menos da metade dos professores de escolas públicas leem no tempo livre link: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,menos-da-metade-dos-professores-de-escolas-publicas-leem-no-tempo-livre,993378>. Acesso: 01 ago. 2020.

Esses fatores podem impedir que o aluno se reconheça como leitor ou, ainda, que tenha prazer pela leitura literária.

Para Roland Barthes, “O prazer do texto é uma reivindicação justamente dirigida contra a separação do texto; pois aquilo que o texto diz, através da particularidade de seu nome, é a ubiquidade do prazer, a atopia da fruição.” (BARTHES, 1987, p. 76). O fragmento evidencia que o prazer do texto está concomitantemente em toda parte, pois o que o texto diz não se pode separar de sua particularidade.

Diante desses apontamentos, torna-se necessário explicarmos que a escolha do título desta dissertação, *A complexidade do ensino de língua portuguesa: A semântica e a simbologia na obra Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum*, deu-se por acreditarmos que a literatura deve ser a base e o meio principal para o ensino de língua portuguesa, como manifestação produtiva de formas, sentidos e usos. Por isso, optamos em dar destaque à expressão “ensino de língua portuguesa” ao invés de “ensino de literatura”, percebendo a pertinência da junção dessas disciplinas para um ensino mais completo, uma vez que literatura é língua, é vida. Isso parece ser o grande entrave para os professores, pois precisam descobrir estratégias e recursos mais viáveis para um ensino eficiente e integrativo, precisando-se de muita reflexão e tempo.

É evidente que, no contexto educacional em que o Brasil se encontra, despertar o interesse do aluno pela leitura tem sido um desafio que o professor de língua materna enfrenta todos os dias. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (2008, p. 48):

Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê.

Diante desse quadro de caráter paradoxal, o que se revela de forma mais nítida é que a literatura é valorizada pelas diretrizes do ensino médio, contudo, é tratada como se fosse uma área distinta da Língua Portuguesa, o que acaba por interferir na própria compreensão do professor frente às suas práticas. Assim, fica para o docente o compromisso de buscar novas compreensões de ensino que possam enriquecer as dinâmicas em sala de aula.

3. A ABORDAGEM SEMÂNTICA E SIMBÓLICA NA LITERATURA

3.1 A LITERATURA COMO RECURSO METODOLÓGICO

*A natureza é um templo onde pilares vivos
Deixam, por vezes, escapar confusas palavras;
O homem por aí passa atravessando florestas de
símbolos
Que o observem com o olhar de velhos conhecidos*

(Baudelaire)

Foi mostrada até aqui a valorização da literatura à luz do paradigma da complexidade, cujos princípios se fundam no dialogismo, na recursividade e na visão hologramática. Deste modo, a literatura surge como aliada no ensino e na formação humana, agregando valores e conhecimentos diversos, a partir de uma (inter)disciplinaridade múltipla. Para tanto, Morin(2003a) sugere que a literatura deve ser um tema para funcionar como eixo que entrará em diálogo com outros saberes, em um movimento recursivo, integrando o todo e as partes.

No ensino de Língua Portuguesa, isso surge como um desafio muito grande, pois, de certo modo, “o texto literário é tratado de modo isolado, como uma espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor.” (MARTINS, 2006. p. 85). Não é porque se trabalha texto literário que se faz um ensino mais integrativo e multidisciplinar. Diante da afirmação de Martins (2006) percebe-se que a literatura precisa ter uma penetração maior no espaço da sala de aula e que seja explorada de forma mais ampla, aproveitando seu potencial para os estudos da linguagem e como meio formativo do humano. Assim, precisamos começar a pensar estratégias metodológicas para ampliar a temática que vem sendo abordada no presente trabalho.

Para a discussão, lançamos mão de Alves (2008), que corrobora com essa concepção valorativa da literatura. Para ele, uma das principais razões pelas quais os professores usam a literatura em sala de aula é o enriquecimento da linguagem. Os alunos usam textos literários não apenas para obter informações, eles os interpretam, decodificam seu significado, e assim a literatura se torna um meio eficaz para o ensino de línguas, fornecendo um modelo de linguagem para aqueles que ouvem e leem. Ao usar textos literários, os alunos podem aprender novas palavras e sua possibilidade de significados, a sintaxe e funções do discurso, ainda, padrões de frase corretas, estruturas, história, além de desenvolverem suas habilidades de escrita. Para jovens aprendizes, a literatura também desempenha um papel importante na

formação das habilidades e no hábito de leitura, possibilitando “a conscientização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos” (BRASIL, 2006, p. 65).

A partir do estudo bibliográfico realizado, observando a visão dos estudiosos do tema investigado, vê-se a existência de três áreas principais em que a literatura pode ajudar o aluno de Língua Portuguesa. O primeiro aspecto é o auxílio no desenvolvimento da sua linguagem. De acordo com Dalvi (2014), um currículo enriquecido pela literatura não apenas ajuda os alunos a melhorarem suas habilidades de leitura e escrita, mas, o mais importante, ajuda-os a internalizar a gramática e o vocabulário. Candido (2012) acrescenta que o estudo da literatura aumenta inconscientemente a competência linguística geral, incluindo o conhecimento de sintaxe, morfologia, semântica e fonética. No mesmo sentido, Campos (2012) afirma que a literatura fornece uma ampla gama de itens individuais, lexicais ou sintáticos.

Outra das razões importantes para se usar a literatura em sala de aula é o desenvolvimento pessoal, emocional e humanístico, visto que ela educa o leitor, ajuda-o a formar um conjunto de valores e a formar atitudes em relação a si e ao mundo, que não é só o seu, mas de todos. Ela pode funcionar como um agente de mudança, uma vez que trata de alguns aspectos da condição humana e pode, assim, contribuir para o desenvolvimento emocional da criança e para a promoção de atitudes interpessoais positivas, levando esses valores e atitudes para além do espaço da sala de aula (CANDIDO, 2004). A literatura atua sobre os alunos em suas emoções, interesses, permanecendo em suas memórias porque “representa a voz particular do escritor entre as muitas vozes de sua comunidade e, assim, apela para o particular do leitor” (YASOSHIMA, 2017, p. 30).

A terceira área, por sua vez, consiste na possibilidade de acessar conhecimentos diversos conectando-se a vários saberes (MORIN, 2003a). Quando os alunos analisam o texto literário, eles aprendem a identificar causa e efeito e estão aplicando habilidades do pensamento crítico, podem identificar o contexto histórico, geográfico e social em que a obra se insere, podendo identificar componentes da história, da geografia, da psicologia etc. (CORIOLANO-MARINUS, 2014). Sem perceber, eles examinam os personagens psicológica e sociologicamente, identificando as motivações dos personagens para suas ações e enxergando, a partir delas, quaisquer motivos ocultos.

Dessa forma, essas áreas auxiliam na ampliação do vocabulário, na compreensão da leitura, no desenvolvimento pessoal, emocional e humanístico, além de possibilitar o acesso a conhecimentos diversos. Logo, os alunos que estudam literatura e que gostam de ler têm um vocabulário mais amplo, possuem uma melhor compreensão de leitura e melhores habilidades

de comunicação e de escrita, as quais afetam as pessoas em todas as áreas de suas vidas, desde as relações interpessoais até a participação em reuniões no local de trabalho e na redação de textos (CORIOLANO-MARINUS, 2014).

Nesse contexto, os PCNEM preveem que a atividade de leitura seja caracterizada por situações significativas, em que o aluno possa interagir com os autores lidos, com suas vozes e com os discursos advindos do texto literário como meio de construção de vários sentidos e de múltiplas possibilidades de leitura: “Sob essa orientação, ressalta-se, buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem a refletir sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade” (BRASIL, 2006, p. 33). Compreende-se, desse modo, que se faz necessário propiciar espaços de vivência e cultivo das emoções e sentimentos humanos dos alunos como forma de estimular sua reflexão acerca do mundo.

Ao planejar um ensaio²³ sobre uma obra de literatura, por exemplo, os alunos usam habilidades de resolução de problemas para chegarem a uma tese e prosseguirem na compilação de seu trabalho. É preciso terem competências de pesquisa para extraírem evidências para suas proposições a partir do texto e da crítica acadêmica, além de habilidades organizacionais para a apresentação de seus argumentos de maneira coerente e coesa (SOUZA, 2011). Percebe-se, assim, uma conexão entre os saberes, emergindo a matemática no campo da Língua Portuguesa. Isso, na verdade, não é novidade, uma vez que métrica e separação de sílabas estão nos conteúdos programáticos da educação básica. Assim, professor e aluno estão inseridos em uma relação de diálogo entre áreas, contudo, muitas vezes, sem consciência. É preciso perceber as conexões a fim de desfragmentar o ensino e conseqüentemente os modos de pensar e sentir a própria vida. É importante mostrar ao aluno que o que se aprende em sala de aula tem possibilidades de conexões, inclusive, para além desse espaço escolar.

Paiva e Soares (2018) ratificam a variedade de possibilidades de trabalho com literatura. Segundo as autoras, a literatura é introduzida no currículo para muitos propósitos, esperando-se que seja capaz de (1) fornecer uma exposição rica e diversificada à linguagem, (2) melhorar o vocabulário, a sintaxe e a estrutura, (3) desenvolver habilidades de percepção e interpretação, e (4) desenvolver compreensão e motivação. Para tanto, o estudo de textos literários tem como objetivo agregar valores e ampliar a perspectiva do aluno. Além disso, os PCNEM orientam

²³ De acordo com Demo (2009) “Entendemos por ensaio proposta com alguma pretensão científica, dentro de certo raio de liberdade e expressão. No fundo, trata-se de opinião bem argumentada. Pode ser menos formal, ritual, mas sem dispensar o cuidado com a argumentação.” (DEMO, 2009, p. 184).

que o ensino de Língua Portuguesa seja voltado para uma construção gradativa, proporcionando o refinamento de saberes. Nesse contexto:

[...] pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, p. 18)

Esse trecho provoca reflexão acerca das ações que o professor de Língua Portuguesa pode realizar por meio da literatura para a ampliação dos saberes, das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta. Nessa direção, alguns estudos apontam que quem lê textos literários tem mais empatia pelos outros, pois a literatura coloca o leitor no lugar de outra pessoa. De acordo com Michele Petit (2009, p. 36) “a literatura é uma oferta de espaço” que revela paisagens, passagens, faz reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, faz enfrentar a escuridão e a separação. Para a autora:

O Outro são todas as pessoas das gerações passadas que se encontram na sua voz, o antepassado soldado, o tio Oreste, os bisavós professores, cujas proezas transmite, introduzindo a filha no tempo histórico do século passado como no tempo bíblico do rei Davi, e em um espaço imenso que se estende até a Patagônia e o sul da Itália. As histórias contadas fazem com que ela corra para além do espelho, atravesse outras terras; engrandecem sua vida. (PETIT, 2009, p. 30)

O texto acima mostra de modo vital a força da narrativa, que guarda um sentido original de promotora da conexão entre homem e universo. Carvalho (2012) argumenta que “A narrativa guarda um sentido de ação, estando associada ao próprio movimento de vida, porque contar significa viver.” (CARVALHO, 2012, p. 99). Por meio dessa “arte da palavra” é possível adentrar no inconsciente, acessando um imaginário coletivo que une a todos pelos mesmos desejos e medos. A palavra, nessa perspectiva, funciona como ponte entre nós e o outro, permitindo o desenvolvimento humano. Logo, “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras.” (LARROSA, 2004, p. 152). O autor enfatiza que a palavra é o que dá sentido às coisas, à vida, ao indivíduo. Pensar passado, presente e futuro como espaço que se estende de um universo a outro é uma maneira de refletir acerca do indivíduo, de se colocar em seu lugar. Petit (2008) afirma que a

partir da literatura é possível humanizar o outro, pois os textos literários nomeiam um personagem com o qual o leitor pode identificar-se ou emocionar-se através da leitura.

A autora lembra que, em especial na adolescência, a literatura é capaz de ajudar na construção de si mesmo, no autoconhecimento e na formação da identidade. Além disso, ao mostrar experiências, tensões e angústias universais, podemos mudar os rumos da vida e reorganizar pontos de vistas (PETIT, 2008). Dessa forma, “[...] quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo” (PETIT, 2008, p. 71). A leitura ajuda na construção da pessoa, na transformação e na organização do pensamento.

É importante destacar que a empatia leva as pessoas a socializarem de maneira mais eficaz, a resolverem conflitos pacificamente, colaborarem no local de trabalho, comportarem-se moralmente e, possivelmente, até executarem boas ações para tornar sua comunidade um lugar melhor. O educador é, ou pelo menos deveria ser, um indivíduo que cria um ambiente democrático, possibilitando que todos os envolvidos se expressem e experimentem relações pautadas na cooperação e no respeito mútuo (VIDAL; OLIVEIRA, 2013). Assim, o aluno se coloca no lugar do outro visto que nós, docentes:

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados. (NÓVOA, 2009, p. 39)

Esse desafio é enorme. Como resolvê-lo? Surge daí o questionamento: será que esses “novos alunos” não querem aprender por não perceberem possibilidades de ganho em suas vidas por meio do ensino? Será que não se reconhecem nos espaços escolares? Essa realidade ratifica a necessidade de ampliar estratégias para o trabalho com a literatura, integrando o aluno a realidades diferentes, numa dinâmica que vai do local ao global, do individual ao coletivo, do simples ao complexo, da parte ao todo, por exemplo, desenvolvendo percepções sobre si e o outro, entre o mundo e a vida.

Segundo alguns estudiosos²⁴, é possível observar uma correlação entre leitores e o sentimento de empatia, desenvolvendo-se uma conexão entre a maioria das pessoas. Através da empatia, os leitores podem sentir uma conexão maior com a humanidade, além de se sentirem menos isolados.

²⁴ Bal e Veltkamp (2013); Kidd e Castano (2013); Gottschall (2012); CANDIDO (2004) entre outros.

Os alunos que lêem literatura podem encontrar consolo ao perceber que outras pessoas passaram pelas mesmas coisas que eles estão vivenciando ou experimentaram. Isso pode ser uma catarse e um alívio para eles, caso se sintam sobrecarregados ou sozinhos em seus problemas. (BROLEZZI, 2014, p. 67)

Percebe-se, assim, que a literatura possui a característica de humanizar o próprio homem, tornando-o capaz de se colocar no lugar do outro, por isso a instrução em Língua Portuguesa deve valorizar essa capacidade no estudante. Nessa perspectiva, Carvalho *et al.* (2013) definem o ensino como um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento dos discentes, o que significa que o docente deve se esforçar para preparar as aulas, para saber informações extras sobre o que vai ensinar para que seja mais bem compreendido em sala de aula. O processo educacional deve ser uma comunicação bidirecional entre professor e alunos para que resulte em uma aprendizagem significativa, fazendo-se necessário que o docente tenha conhecimentos pedagógicos que abranjam métodos, abordagens e estratégias que favoreçam a sua compreensão sobre uma atuação verdadeiramente relevante.

Conforme o autor supracitado, um professor poderia descobrir suas fraquezas no ensino pelas abordagens ou estratégias utilizadas em aula. Segundo Leahy-Dios (2004), é possível identificar os elementos cruciais do ensino de Língua Portuguesa que contribuem para o sucesso da aprendizagem dos alunos a partir da implementação de práticas mais significativas.

Segundo Zilberman (2010), o sucesso do ensino dependerá muito dos professores. O docente deve ser capaz de ser um facilitador da aprendizagem, o que significa que deve saber como desenvolver habilidades e ensinar os alunos a aprenderem e organizarem seus materiais. Ela acrescenta que os professores são atores ou atrizes no palco, sendo responsáveis perante seu público, garantindo que sua aparência, conduta, técnicas de comunicação e características físicas sejam constantemente examinadas. Eles são também aconselhados a variarem suas atividades de ensino para manterem os alunos interessados. O uso de materiais didáticos como filmes, vídeos, demonstrações ou mini esboço/drama, por exemplo, deve ser útil para alimentar sua atenção. Além disso, o professor deve estar sensível e atento aos primeiros sinais de dificuldade e pronto para prestar assistência e encaminhamento aos seus alunos.

Nesse ponto, ainda se apresenta o ensino humanizado por meio da literatura. Uma educação humanizadora conta com a pedagogia de educadores que navegam, coexistindo ou aderindo às práticas sociopolíticas de suas escolas, construindo crenças e práticas em torno de uma educação humanizadora com foco na realidade atual, cultura e experiências de vida do

aluno. Nesse contexto, os “modelos de tamanho único para fornecer currículo sacrificam a natureza humanística da aprendizagem para os alunos” (Andrade *et al.* 2011, p. 520), o que significa que um currículo pronto não será capaz de humanizá-los. Freire (1970) define humanização como “o processo de se tornar mais plenamente humano como pessoas sociais, históricas, pensantes, comunicativas, transformadoras e criativas que participam no e com o mundo” (FREIRE, 1970, p. 40). Desse modo, o currículo deve contemplar competências que desenvolva no aluno essas características apontadas por Freire (1970) para que um ensino mais humano seja de fato vivido e vivenciado no contexto da sala de aula.

Estudos recentes identificaram abordagens e práticas docentes que levam a uma educação humanizadora (SILVA *et al.* 2015). Almeida e Ribeiro (2017, p. 173) identificaram duas abordagens em sua ênfase para a criação de um ensino “que respeita e usa a realidade, história e perspectivas dos alunos como uma parte integrante da prática educativa”. Sua primeira abordagem envolve culturalmente uma educação relevante que evita métodos de ensino genéricos que muitas vezes objetificam os alunos e os retira de seus próprios valores e ideais. A segunda abordagem discute o ensino estratégico, com práticas envolvidas na relação dos professores com os alunos por meio do compartilhamento e co-criação de conhecimento.

O conceito de co-criação é discutido na literatura por vários autores (MARTINI, MASSA; TESTA, 2014; PEVERELLI; FENIKS, 2012, p. 216). Kaminski (2009) traz alguns princípios fundamentais para as pessoas e grupos que se juntam para colaborar e compartilhar informações, conhecimentos e conteúdos. Para o autor, “Os princípios de co-criação são evidentes em comunidades práticas vitais, grupos sociais e agrupamentos especializados onde as pessoas se juntam para colaborativamente criar e compartilhar informação, conhecimento e conteúdos para além das trocas de mercado.” (KAMINSKI, 2009, p. 2, tradução minha²⁵). De acordo com o fragmento, esses princípios são evidentes em comunidades que se juntam para a criação de forma colaborativa. Essas abordagens estão entre muitas outras que trabalham para eliminar a visão deficitária dos alunos. O pensamento baseado no déficit ou a privação cultural funciona contra uma educação humanizadora e auxilia na reprodução social do fracasso escolar entre grupos oprimidos (SOUZA, 2010).

A filosofia por trás da educação humanística foi emanada de diversas perspectivas. A esse respeito, Gadd (1974) faz uma distinção entre romântico, pragmático e visões retóricas em relação ao humanismo. Humanistas românticos costumam alegar que, tocando as emoções dos

²⁵ No original: “The principles of co-creation are evident in vital communities of practice, social groups, and expert teams where people come together to collaboratively create and share information, knowledge, and content beyond market exchange.”

alunos e invocando seu eu interior, eles irão incentivar com mais sucesso na aprendizagem da literatura. De acordo com essa visão, as pessoas aprendem melhor se tiverem uma experiência significativa.

O humanismo pragmático, em contraste, argumenta que “para os professores responderem de forma mais eficaz às necessidades dos alunos, eles devem compreender suas motivações, atitudes, reações e aspectos cognitivos, forças e fraquezas – em suma, sua psicologia” (GADD, 1974, p. 233). Adequadamente, Gadd (1974, p. 233) afirma que “esta forma de humanismo pode ser uma parte útil da armadura do professor”. Isso faz com que os professores sejam sensíveis à grande diversidade da literatura.

Segundo Souza (2010), os professores também podem humanizar o ensino da literatura, atuando como mentores culturais, ao permitirem que os alunos falem de seus pontos de vista, o que envolve a criação de um contexto no qual os alunos podem se capacitar ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Cosson (2012, p. 17) afirma que:

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Dessa forma, o ensino que se envolve com o fazer literário implica na observância de um contexto em que professores e alunos gravitem em torno do texto literário e sejam estimulados a alcançarem um conhecimento intersubjetivo de sentimentos e pensamentos que abra um horizonte de significados.

O professor tem a tarefa de orientar e conduzir de forma eficiente o processo dialógico que o aluno leitor deve estabelecer de forma ativa, participativa e com finalidades bem definidas, a fim de construir um mundo de significados a partir de sua interação, ou seja, sua própria representação do conteúdo lido (FREIRE, 1999).

Uma formação humana e pedagógica da literatura considera a experiência como um valor fundamental que deve ser produzido no aluno no momento de realizar a leitura literária. Essa experiência pessoal envolve sentir e representar as imagens e ideias registradas na obra, implica fazer uma apreensão de realidades que transcendem a vida cotidiana e concreta do educando, o que lhe permite descobrir e construir significados reais e autênticos. Caso contrário, “o conhecimento que o aluno possui sobre a história da literatura, sobre os autores, períodos e tipos literários, será um fardo inútil se ele não tiver sido levado principalmente a buscar na literatura uma experiência pessoal vital” (ROSENBLATT, 2002, p. 85). Além disso, o

paradigma da complexidade amplia as contribuições da cultura das humanidades para o estudo da linguagem e da literatura, por salvaguardar os principais valores das várias posições humanísticas, tornando-os condições para a própria condição humana (MORIN, 2003a).

Os PCNEM também corroboram com essa ideia ao mencionar que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (BRASIL, 2006, p. 54). O documento dispõe das ideias de Antônio Candido (1995) para defender a formação do leitor e o direito à literatura, tratando “[...] prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). De qualquer modo, o ensino de literatura visa a cumprir os incisos abaixo, proposto pela LDBEN nº 9.394/96, Art. 35:

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
 - II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
- (LDBEN, 1996)

Percebe-se, assim, que o ensino médio deve consolidar e aprofundar os conhecimentos já vistos no ensino fundamental, além de possibilitar que o educando seja capaz de adaptar-se a novas condições, bem como ao aperfeiçoamento de sua condição humana, sua condição ética e seu desenvolvimento intelectual e crítico. Esses objetivos podem ser alcançados por meio do texto literário, visto que o ensino da literatura é a base no ensino fundamental e deve continuar como núcleo no ensino médio.

O ensino de Língua Portuguesa precisa privilegiar o aluno a partir de seus acertos, erros, preocupações e dúvidas, devendo proporcionar oportunidades de participação livre nas experiências literárias, de modo que a aproximação voluntária e permanente com a literatura o permita descobrir e compreender situações diversas para chegar a interpretações cada vez mais complexas e significativas.

Não é surpreendente reconhecer que, em geral, o aluno carece de uma formação artística, caracterizada pela ingenuidade do olhar para a obra, haja vista que existe um desvio entre o nível de emissão e o nível de recepção da obra, de acordo com Bourdieu (2003). Nesse prisma, Larrosa (2004) traz contribuições acerca do conceito de leitura como experiência e partilha, que remete a um olhar ingênuo, daquele que lê sem saber e faz “[...] habitar o mundo de um ser que

existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros” (LARROSA, 2014, p. 43). Para o estudioso, a experiência é o que “nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e transforma” (LARROSA, 2004, p. 163). Esse sentido dado por Larrosa volta-se para uma compreensão de que o ato de ler vai além de uma ação de decodificação e de usos sociais da palavra, pois, ela atravessa e transforma o indivíduo de diferentes gerações. Desconsiderar essas contribuições, sem dúvida, limita o aluno, visto que ele geralmente é concebido como um leitor incipiente ou mediano, impedindo-o, talvez, de alcançar a adequada valorização e apreensão da obra literária.

Para tanto, o ensino nas escolas deve ser pautado em dois importantes elementos básicos: o conhecimento e a habilidade. O ensino da língua materna deve ter esse mesmo foco, proporcionando que o aluno tenha competência comunicativa quanto ao uso da língua, cujo aprendizado a escola tem um papel importantíssimo, ao propiciar as condições necessárias para a sua vivência. Assim:

A importância da Língua Portuguesa está na competência do professor por meio das situações didáticas colocadas em sala de aula. Para que o aluno possa ter liberdade de pensamento e de expressão verbal, cabe ao professor ser o protagonista o qual subsidiará um aprendizado de Língua Portuguesa de maneira espontânea. É nele, no próprio professor, que se vê iniciar a mudança de mentalidade que dará caminho a uma mudança de atitude geradora de um ensino de língua mais eficaz e reflexivo, como propõe a Educação Linguística. A aula, o conteúdo e as estratégias didáticas devem ser elaboradas em função do conhecimento do aprendente, no entanto, na maioria das vezes o precioso tempo das aulas de Língua Portuguesa é gasto com assuntos como classificação, tipologias, gênero, número e grau de palavras que, somente, desfavorecem atividades como ler, expor e descobrir as variações da língua a partir de exemplos que os alunos podem trazer para sala de aula. Dessa forma é o aluno quem vai construindo sua competência por meio da exposição e dos argumentos linguísticos variados. (GOMES, 2008, p. 45-6)

Gomes (2008) aponta que é papel do professor elaborar aulas e estratégias didáticas em função do aluno, desenvolvendo liberdade de pensamento e expressão verbal, mudança de mentalidade e de atitude, no entanto o autor afirma que na maioria das vezes esse tempo é gasto com atividades que não favorecem a leitura, por exemplo. Observa-se que essa responsabilidade dada ao docente muitas vezes foge de seu controle. De acordo com Martins (2006), isso acontece devido ao estresse do dia a dia e pelo fato de ter que dar aulas em diversas escolas e não lhe sobrar tempo para ler e fazer a sua própria seleção de textos, e, como alternativa, o educador busca nos materiais didáticos a ferramenta de trabalho mais acessível (MARTINS,

2006, p. 92). Assim, ao invés de o docente trabalhar por meio de textos literários, ele acaba por optar pelo que lhe é mais conveniente ou mais acessível no momento. Vê-se, na verdade, uma realidade complexa, pois o êxito do ensino da língua portuguesa depende de uma conjuntura favorável que envolve, por exemplo, o professor, o aluno e, ainda, diferentes circunstâncias.

Assim, diante de realidades plurais, Freitas e Barbosa (2013, p. 30) afirmam que:

Não é fácil ser professor no contexto plural, pois exige conhecimento teórico-prático, bem como estratégias diversificadas de leitura e de escrita que, na maioria das vezes, extrapolam o *habitat* social de sala de aula, ou seja, por mais que o professor tente uniformizar o ensino no sentido de uma aprendizagem significativa para todos, existirá sempre a indiferença, a rejeição à prática escolar *in loco* da sala de aula.

Pela prática do professor, inevitavelmente, perpassa o modelo chamado de professor reflexivo, isto é, aquele que tem o pensamento reflexivo e ativo, visto que ele seleciona as informações e as processa de forma crítica. Faz-se necessário, portanto, que tenha a capacidade de refletir sobre a sua prática docente, a fim de que possa direcioná-la à realidade do dia a dia e assim fazer com que os alunos alcancem seus objetivos.

Segundo os PCNEM (2006), a escola tem a função de promover as condições necessárias para que o aluno realize uma reflexão sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização. Além disso, a disciplina de Língua Portuguesa tem como papel “possibilitar, por meio de procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção da linguagem em diferentes situações de interação, [para as quais] abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais” (BRASIL, 2006, p. 27). Espera-se, assim, que o aluno, ao término da educação básica, consiga atingir outras dimensões do ensino, como redigir bons textos em diversos gêneros, ler textos complexos e diversificados e saber se posicionar criticamente e/ou reflexivamente (PULCINO *et al.*, 2015). Além disso:

[...] cabe à escola fortalecer o compromisso de empreender uma educação que propicie ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo, o que, em outros termos, pressupõe que o aluno possa preparar-se para a vida, qualificar-se para a cidadania e capacitar-se para uma formação permanente, seja no mundo do trabalho seja no mundo da educação formal (BRASIL, 2006, p. 43-4).

Isso implica no fato de que não se deve apenas ensinar o aluno a ler e escrever, mas a decifrar os mistérios da vida e a compreender o mundo à sua volta, compreensão que deve ser permanente e para toda a vida. Sendo assim, para se garantir o sucesso em sala de aula e

obsequiar aos estudantes o acesso a vários tipos de gêneros textuais com o objetivo de que sejam capazes de realizar a interpretação textual, pontua-se que a dificuldade que apresentam em relação à interpretação de textos fáceis ou difíceis, bem como ao domínio nas mais variadas situações de comunicação, perpassa a formação do professor.

No sentido de proporcionar ao aluno um ensino contextualizado, faz-se importante explicitar “[...]a orientação de que os usos orais e escritos da língua constituem o eixo de seu ensino, o que equivale a colocar, no centro de toda atividade pedagógica de trabalho com a linguagem, o texto” (ANTUNES, 2014, p.80). Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2006) têm como objetivo orientar os professores da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) por meio de um ensino com práticas pedagógicas significativas.

Para isso, no entanto, o docente precisa adquirir uma postura crítica de sua prática pedagógica, refletir e questionar-se em relação às atividades trabalhadas em sala de aula, no que tange à melhoria da aprendizagem do aluno (FREIRE, 1996).

Portanto, cabe ao professor direcionar a prática da produção de textos de acordo com as necessidades atuais, conscientizando os alunos da sua importância nas mais diversas situações comunicativas, visto que são muitos os meios pelos quais interagem com recursos escritos no seu dia a dia.

A familiarização com os textos literários e a experimentação de sua gratificação têm sido alguns dos grandes eixos da renovação didática. Porém, o progresso da competência literária também requer o domínio progressivo das convenções que a regem, a fim de compreender os textos de modo cada vez mais profundo. Os leitores devem desenvolver sua competência para apreciar conscientemente a intenção dos elementos construtivos da obra literária e compreendê-los no alto grau de sua complexidade.

Recentemente, o uso de novas tecnologias também começou a ser incorporado no ensino literário. Desse modo, vem tornando-se realidade, por exemplo, a presença da multimídia literária na sala de aula, a experiência de escrita ou leitura partilhadas por diferentes centros educativos por meio da interligação da informática, ou a criação e utilização de bases de dados sobre temas literários pertencentes ao imaginário coletivo (VIEGAS, 2017), ficando cada vez mais acessível a experimentação da leitura.

Desta forma, a BNCC (2018) defende uma concepção de língua favorável ao que se espera de um processo de ensino e aprendizagem significativo, que leve o aluno a fazer uso consciente e prático da literatura. De acordo com a concepção presente nesse documento, deve-se levar em conta que todo e qualquer ensino da literatura precisa levar o aluno a ampliar suas

experiências com o mundo da escrita e com as práticas sociais por ela permeadas. Deve-se, ainda, ajudá-lo a encarar a língua como uma estrutura maleável que sofre alterações conforme o contexto de interação. Colocar em prática tal perspectiva pode significar um primeiro passo para se alcançar um ensino de qualidade que leve os alunos a se situarem nas práticas sociais em diferentes situações comunicativas (BRASIL, 2009).

De acordo com Freire (2006), o professor precisa ser crítico-reflexivo em relação à sua aula, desenvolver propostas pedagógicas inovadoras para a aplicabilidade no dia a dia, por isso deve ser um pesquisador e não um mero repetidor de exercícios. Diante disso, o professor de português tem como função capacitar o cidadão brasileiro para o exercício fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita. Todas essas práticas são importantes, no entanto, é preciso considerar também a proposta da complexidade que sugere setes saberes (MORIN, 2011) no âmbito educacional, por se tratarem de saberes humanizadores e capazes de transformar a educação.

Entretanto, nem todos os docentes conseguem inserir a literatura como protagonista da aula de Língua Portuguesa. Não há dúvidas de que, durante toda a escolaridade, a aprendizagem dos alunos depende muito da intervenção do professor, o qual investiga as ideias que eles têm em relação à língua e, a partir daí, organiza os trabalhos levando em consideração aquilo que já têm em mente.

As palavras de Mello (2000, p. 100) esclarecem:

Se no futuro será necessário que o professor desenvolva em seus alunos a capacidade de relacionar a teoria à prática, é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real.

A autora reforça a necessidade da boa formação que o professor deve ter, uma vez que ele conceberá o ensino como um objeto dinâmico, capaz de intervir significativamente na formação dos alunos.

E sobre essa relevância, quanto aos princípios fundamentais à prática didático-pedagógica(i) O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção textual; (ii) a unidade textual em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português; e, (iii) os elementos

de natureza formal relativos aos diferentes níveis de gramática – são essenciais para a construção do texto (MELLO, 2000, p.103).

A dinâmica pedagógica para o ensino da literatura não se desenvolve propriamente a partir de um processo formativo dialógico em que interagem, harmoniosa e reciprocamente, professor, aluno e texto literário.

As conquistas alcançadas com os alunos a partir da leitura dos diferentes textos literários, sejam cognitivas, experienciais ou estéticas, não são assumidas de forma integral e conjunta; porém, dependendo do propósito ou da visão que o professor tem de uma obra literária, ele se apega a uma delas, deixando de lado a possibilidade da presença de outras. Nesse sentido, o escopo com os alunos é limitado.

Os conceitos de literatura são bastante diversificados, fazendo com que seu significado para os alunos assumam aspectos igualmente diversos, como habilidade, conhecimento, compreensão, prazer, por exemplo. Entretanto, de acordo com as intervenções realizadas pelo professor, é observado que para cada jovem a literatura acaba por significar apenas uma dessas categorias (MENEZES, 2011).

A presença da literatura nos métodos de ensino de línguas não é um elemento inovador, porém, embora tenha uma presença contínua, nem sempre foi utilizada como recurso de inúmeras possibilidades didáticas. O normal era usar a literatura como pretexto para praticar a leitura e a compreensão da leitura, seu papel era de provedora de conhecimento linguístico e cultural.

A escolha da literatura como recurso didático no campo do ensino de Língua Portuguesa é sugerida pelo registro linguístico em que os textos literários são construídos. A literatura propõe um modelo de linguagem caracterizado pela expressividade e plasticidade que faz da linguagem literária um campo de experimentação altamente propício e lucrativo para a aprendizagem de uma língua, nesse caso, a Língua Portuguesa (BLÁZQUEZ, 1998).

Não se pode negar as evidências e ver a literatura apenas como provedora de informações, sem apreciá-la como uma obra realizada com intenção artística que pode transformar a vida do indivíduo devido à sua importância para a evolução humana, pois ela “a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (CANDIDO, 2004, p. 179). Ela não se constitui em mero uso pragmático ou prático da linguagem, mas é também uma mensagem, uma forma de comunicação que cumpre e contém todos os elementos necessários no processo de comunicação: tem um emissor, um destinatário, um código, um canal etc.

Embora seu valor do tempo esteja aberto e não haja nenhuma antecipação de interação imediata do destinatário, o texto literário é, essencialmente, uma mensagem que não se dirige a um determinado interlocutor.

A versatilidade dos textos torna a literatura um recurso ideal para o ensino da língua portuguesa, no entanto, sempre foi considerado um assunto fixo e imóvel devido à abordagem tradicional e informativa da cultura no ensino de línguas, conforme explica Martins (2006). Nesse sentido, uma mudança, ou melhor, uma evolução desta concepção tradicional é necessária para uma abordagem formativa que considere a literatura a partir da perspectiva histórica visando o resgate das obras do passado e das manifestações sociais e culturais do presente. Segundo a autora:

É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Ao trabalhar com a leitura literária, o professor pode orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários [...] (MARTINS, 2006, p. 90)

Nesse sentido, há uma necessidade evidente de que a literatura seja compreendida como dimensão artística e cultural e que sofre influências de ordem histórica, política, social, ideológica, cultural etc., sendo papel do docente orientar para que a literatura alcance determinados efeitos na vida do estudante.

Para isso, a seleção de textos, por parte do professor, é elemento fundamental para o correto desenvolvimento da aula de Língua Portuguesa. Não podemos deixar de considerar que ao mesmo tempo que os textos literários fazem parte da cultura também fazem parte do campo da significação (MARTINS, 2006). A linguagem usada na literatura não é acidental, mas cuidadosa – não há lugar para erros de comunicação ou expressão, é um discurso que foi escrito para que os leitores o entendam.

Trata-se, portanto, de material real, que fala sobre a vida real, situações reais e frequentes em que as pessoas estão imersas em seu cotidiano. Da mesma forma, porém, a literatura não fala apenas da vida real, também lida com sonhos, fantasias e tudo o que vem à mente do ser humano. Ela serve para mostrar como eram os tempos passados e o presente, ajudando a conhecer a realidade dos séculos anteriores, os modos de vida das comunidades diferentes em cada país, os utensílios usados em outras latitudes ou como estão estruturadas as sociedades nos diferentes países.

A literatura possibilita pluralidade de abordagem, revelando uma natureza interdisciplinar capaz de inserir o aluno nas práticas sociais e culturais de forma mais

compreensiva. De acordo com Martins (2006, p. 87), “Abordar a literatura, tendo em vista a intertextualidade, a interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário[...]”. Todas essas noções, estão interligadas apontando para um nível de complexidade aparente.

Vê-se, entretanto, que a literatura, de certo modo, não é compreendida como fenômeno complexo, pois as técnicas de abordagem do texto, de acordo com Martins (2006) não são diversificadas e isso enfraquece a compreensão do educando. Diante disso, o paradigma da complexidade promove o diálogo entre abordagens possíveis de trabalhar o texto literário. Portanto, tal paradigma busca agregar visões e sugestões para o ensino, na tentativa de alcançar-se uma compreensão que permita integrar todo e partes, para um ensino mais eficiente e, também, prazeroso. Assim, o romance *Órfãos do Eldorado* será abordado a partir do eixo semântico-simbólico, em diálogo com os aspectos culturais e históricos e como ponte para outros conhecimentos e outros saberes humanizadores.

3.2. NO CAMPO DA SEMÂNTICA E DO SIMBÓLICO

O romance *Órfãos do Eldorado* possui um colorido regional, explorando o cenário amazônico, possuindo, também, uma linguagem rica, o que possibilita uma abordagem semântica e simbólica, a partir da figura feminina – Dinaura. Nessa direção, pode-se abrir um caminho para tratar de temas atuais e relevantes, como o papel da mulher na atualidade, observando-se questões para além dos aspectos linguísticos do texto, como aspectos sociais, psicológicos e geográficos. Num sentido mais amplo, a complexidade não trata apenas de conceber a conjunção do uno e do múltiplo, ou de não compreender quantidades de unidades e interações que desafiam as possibilidades de cálculo, mas tenta compreender também as incertezas, as indeterminações, os fenômenos aleatórios, os traços inquietantes da confusão, enfrentando o emaranhado, a incerteza, a contradição, a ambiguidade, a ordem, a desordem no caos (MORIN, 2015).

Logo, esta pesquisa ratifica a importância da literatura para a educação, pois é fundamental refletirmos acerca de seu potencial. Ela acena para diversas possibilidades de estudo, liga diferentes campos do conhecimento e o professor ao trabalhar a leitura de uma única obra literária pode abordar vários aspectos, a exemplo dos linguísticos, humanísticos, culturais e sociais – isso pode ser interessante para que a aula de Língua Portuguesa não se torne

uma mera repetição gramatical ou para que a leitura literária não seja reduzida ao preenchimento de fichas de leitura, explorando a obra em maior abrangência.

Agregar os estudos semânticos e os simbólicos presentes no texto poderá aguçar a sensibilidade do leitor envolvido com o processo de compreensão da obra. Isso se dá porque, para se retornar ao léxico, é necessário considerar a dimensão significativa da semântica. A simbologia, por sua vez, dá à linguagem uma força representativa, por meio de uma carga relacional que liga mundos e culturas.

Historicamente, a semântica tem seu conceito definido como sendo “o estudo do significado das línguas” (CANÇADO, 2019, p. 17). Entretanto, esse não é um conceito consensual entre os estudiosos, pois existem várias concepções diferentes de semântica, algumas inclusive negam que o significado é objeto de estudo (FERRAREZI JUNIOR, 2008). No entanto, iremos nos apoiar na semântica que tem como foco o estudo da significação das palavras e das sentenças e que busca descrever o conhecimento semântico que o falante tem de sua língua. A semântica trata do significado das palavras, explicando o sentido de uma mensagem enunciativa, apresentando-se como um recurso importante para o domínio da linguagem. As atividades voltadas para a significação podem ser combinadas com outras práticas pedagógicas que não seja exclusivamente o uso da significação. Marques (1990) chega à conclusão de que a semântica tem por objeto o estudo do significado, além disso, as palavras mudam de sentido e cada mudança é uma inovação semântica que deve ser interpretada como um acontecimento particular da história. Portanto, a atenção a esses aspectos da linguagem deve sugerir que o professor de Língua Portuguesa do ensino médio trabalhe outras possibilidades com o texto literário.

A semântica mostra-se como fundamento nos processos de significação, observando a linguagem em sua potencialidade de uso nos contextos. Assim, vê a palavra em sua incompletude, em seu manancial de sentidos, mostrando-a como forma ambígua. Segundo Abrahão (2018), ambiguidade é definida como propriedade dos enunciados que permite várias possibilidades interpretativas. Como bem nos assegura Cançado (2019), a ambiguidade também é dada pelo contexto de uma sentença. Diante disso, um termo pode permitir duas ou mais interpretações, por exemplo:

Podemos associar a quebrar várias possibilidades que façam parte do seu campo semântico. Por exemplo, vaso é uma palavra que tem como característica semântica [ser quebrável]; portanto, vamos assumir que essa palavra faça parte do campo semântico de quebrar. Observe que, nas sentenças que se constroem com quebrar e vaso, podemos substituir o verbo por outro

que tenha o mesmo sentido de quebrar, mas isso não é possível se empregarmos o quebrar. (CANÇADO, 2019, p. 67).

Como se pode verificar nessa citação, a possibilidade de interpretações é aplicada à expressão “quebrar”. Evidentemente a aplicação dessa palavra pode ser utilizada como possibilidade de dupla interpretação, uma vez que, para agregar possíveis sentidos ao qual a palavra está inserida leva-se em consideração ao contexto. Por exemplo, poderíamos associar ao campo semântico da expressão “quebrar” a palavra “promessa”, pois “quebrar” não permaneceria com o mesmo sentido, visto que “quebrar a promessa” dado o contexto significa descumprir algo, desfazer, deixar de fazer. Entretanto, o sentido da expressão “quebrar o vaso” seria modificado, uma vez que “quebrar” levando-se em conta o contexto tem como característica semântica ser quebrável.

Assim toda mudança de sentido é uma inovação semântica, que deve ser interpretada como um acontecimento histórico particular, que tem causas linguísticas próprias, ocorre num momento histórico e num dado meio social, condicionada por um conjunto de circunstâncias que não só lhe dão origem, mas propiciam a sua difusão e generalização no uso da comunidade. (MARQUES, 1990, p. 35)

Nesse sentido, a ambiguidade permite ao leitor/aluno levar em conta o contexto em que o texto está inserido. Logo, é importante compreender que a linguagem passa a ser vista como um instrumento de intercomunicação social, expressão cultural e como entidade histórica. Nesse sentido, a ambiguidade “É um fator de riqueza da linguagem e não um ‘vício de linguagem’.” (ABRAHÃO, 2018, p. 148). Diante disso, é importante entender que a ambiguidade é vista como estratégia discursiva, como um recurso textual, e por isso sua abordagem em sala de aula se torna tão necessária, contribuindo com a interpretação dos textos e, ainda, do mundo.

Dessa maneira, é preciso que reconheçamos a literatura como um direito do aluno de divergir, concordar, inferir, refletir sobre o dito, articulando-o com o não dito, imaginar, e experienciar o texto no ato dinâmico da leitura (MARTINS, 2006).

Portanto, a ambiguidade do texto se encontra ligada à configuração de espaços que se entrelaçam ao subjetivismo e ao contexto amazônico. O autor cria lendas que se misturam à estória e à realidade. As lendas da narrativa se entrelaçam com as lendas da época em que o romance acontece. Isso é notório pelo fato de a obra tratar de uma dupla orfandade, visto que Arminto é órfão de mãe e da ausência do pai; Dinaura é uma mulher sem origem, filha da mata, ora é uma cobra, ora é uma feiticeira. O cargueiro Eldorado, naufraga e com ele todas as

possibilidades de enriquecimento e de concretização do amor que poderia ser vivido pelos protagonistas. Nesse sentido, a escolha lexical e vocabular do autor ajuda a criar uma atmosfera de encantaria que funde o real e simbólico, real e superstição.

Para Kempson (1980), toda linguagem depende da palavra e de sentenças dotadas de significados. O autor deixa claro que seria um erro, porém, não reconhecer que cada sentença ou que cada palavra possui um ou mais de um significado. Com base em Marques (1990), o estudo do significado é o estudo da própria língua. Assim, visto que a língua manifesta ideias, representações e interpretações da realidade é preciso entendê-la como um fenômeno simbólico. Amplia-se, portanto, o campo dos estudos dos significados, evidenciando que para estudar a língua se faz necessário lançar mão de elementos semânticos e simbólicos. Nesses termos, para Marques (1990):

O símbolo simboliza de modo correto um pensamento, que se refere de modo adequado a um referente (entidade ou acontecimento da realidade objetiva ou subjetiva), sem que haja relação direta entre o símbolo e os aspectos da realidade, ou referente, que ele representa.

À semântica caberia o estudo da organização linguística do sistema de símbolos, com vistas às condições que elas devem preencher para se relacionarem corretamente ao pensamento ou conceitos mentais abstratos. À semântica caberia, ainda, no plano psicológico da comunicação, o relacionamento adequado entre pensamento e realidade. Assim, os símbolos que veiculam de modo correto pensamentos com adequada referência a aspectos da realidade representam esses aspectos da realidade em condições lógicas verdadeiras. (MARQUES, 1990, p. 39)

Marques (1990) deixa claro que a mudança de sentido das palavras é uma inovação que deve ser interpretada de acordo com a história em um dado meio social. Nesse contexto, Kempson (1980) esclarece que a teoria semântica deve atribuir a cada palavra e a cada sentença um significado que é associado na linguagem.

Entretanto, é importante mencionar que “os sentidos que construímos não correspondem aos sentidos pretendidos e somente então, quando uma ‘interincompreensão’ se instaura, retornaremos ao material linguístico manuseado para refazermos os caminhos da significação” (ILARI, 2019, p. 9).

Conforme explicitado acima, é interessante, aliás, afirmar que semântica e simbologia são dois fenômenos inseparáveis que a língua utiliza. Segundo o excerto, os aspectos conceituais e psicológicos são levados em conta para que haja uma compreensão adequada da realidade. Os símbolos se caracterizam pela organização, pela articulação conceitual representativa da realidade, trazendo sentido à comunicação.

Para Chevalier e Gheerbrant (2019, p. XXV):

Os símbolos são sempre **pluridimensionais**. Expressam, de fato, relações terra-céu, espaço-tempo, imanente-transcendente, como a taça voltada para o céu ou para a terra. Esta é uma primeira bipolaridade. A outra: sendo síntese de contrários, o símbolo tem uma face diurna e uma noturna. [...] O símbolo, pluridimensional, é susceptível de um número infinito de dimensões.

Diante dessa afirmativa do autor, percebe-se o quão fundamental se faz o estudo da significação. O símbolo é, portanto, passível de várias interpretações, pois existe sempre uma relação possível entre um e outro símbolo.

A simbologia é a arte de criar símbolos, de estudá-los ou interpretá-los (HOUAISS, 2009). Além disso, o estudo e a interpretação dessas estruturas interessam a diversas disciplinas, isso porque a vida imaginativa que o indivíduo possui está impregnada de símbolos e revela os segredos do inconsciente abrindo o espírito para o desconhecido e para o infinito. (CHEVALIER; CHEERBRANT, 2019). Para Durand (1988, p. 14), o símbolo “é a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante”. Assim, esses elementos em conexão com a literatura podem proporcionar inúmeras possibilidades de sentidos que se cruzam com o estudo da linguagem, conduzido pela palavra, pela significação e pelo contexto, atingindo o nível simbólico, cultural, social e humanizador (CANDIDO, 2012).

Nesse sentido, as imagens e expressões a serem analisadas são fundamentais para a compreensão do pensamento humano, porquanto todo ele suscita representações simbólicas, nomeando as coisas; além disso, o espírito humano mora e vive na linguagem, alimentando-se de representações (MORIN, 1999). Desse modo, a simbologia e a semântica oferecem possibilidades de sentidos, sendo por meio da linguagem que o indivíduo é capaz de manifestar o pensamento simbólico. Reunidas, elas constituem um universo de sentidos que podem dialogar com a cultura, a vida e o cosmos.

Para adentrarmos nas questões da simbologia, falaremos sobre o mito enquanto símbolo, visto que a obra em análise é desenhada em torno da mitologia, a qual, numa perspectiva simbólica, possui significativa repercussão na linguagem literária.

Diante disso:

O mito aparecerá como teatro simbólico de lutas interiores e exteriores a que o homem se entrega no caminho de sua evolução, na conquista de sua personalidade. O mito condensa, numa só história, uma multiplicidade de situações análogas; mas além de suas imagens movimentadas e coloridas como desenhos animados, permite a descoberta de tipos de relações

constantes, i.e., de estruturas. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. XXV).

Em consonância com o excerto acima, os mitos apresentam-se como transposições dramáticas, como teatro simbólico; podem ser vistos como uma metamorfose de oposição à realidade, que oferece uma explicação das lutas interiores e exteriores. As considerações sobre os mitos devem levar em consideração seus aspectos literários, inseridos na mentalidade da época e as bases culturais do imaginário que existiam desde antes de sua construção.

Nessa perspectiva, a escolha da obra *Órfãos do Eldorado* se apresenta adequada para que se consiga apresentar o potencial da literatura para o ensino de Língua Portuguesa por meio dos enfoques semântico e simbólico, a partir da figura feminina Dinaura, tendo em vista que esses aspectos agregam saberes locais, globais, sociais e culturais que se vinculam aos desafios e complexidades vivenciados pelos sujeitos. Outrossim, por se tratar de uma obra na qual o autor aborda questões relacionadas à imagem da mulher, mais especificamente da mulher indígena, pretende-se analisar, por meio de símbolos e expressões, como este autor delimita, define, caracteriza essa mulher amazônica. Portanto, fazer uma reflexão acerca desses aspectos da linguagem, a partir de uma obra que aproxime o aluno do local em que vive e de sua história, pode despertar sua sensibilidade, contribuindo para o entendimento das complexidades que o formaram. Torna-se, assim, importante refletirmos acerca do papel do professor de Língua Portuguesa, visto que para favorecer uma adequada formação dos alunos do Ensino Médio:

[...] é preciso considerar que estes são protagonistas na construção de competências e habilidades que lhes permitam ter acesso, de forma crítica e autônoma, aos avanços de sua época, às mudanças da sociedade em que estão inseridos, para que possam agir e intervir de forma ética e implicada com a construção de um mundo melhor. (ACRE, 2010, p. 23)

Diante disso, percebe-se o desafio de potencializar as diversas articulações da linguagem, mobilizando conhecimentos culturais, históricos e sociais, ainda em consonância com os saberes humanizadores apresentados por Morin (2003a). Por isso, o comprometimento com uma prática pedagógica de leitura é fundamental para que seja ampliado o universo cultural dos discentes. Nesse sentido, o incentivo à leitura de obras com temáticas voltadas para a região é uma estratégia de ensino de grande importância para que o aluno se familiarize com a leitura e desenvolva tanto socialmente quanto culturalmente.

4. O ROMANCE *ÓRFÃOS DO ELDORADO*, DE MILTON HATOUM

4.1 O CONTEXTO

*My name is Calypso
And I have lived alone
I live on an island
And I waken to the dawn
A long time ago
I watched him struggle with the sea
I knew that he was drowning
And I brought him into me
Now today
Come morning light
He sails away
After one last night
I let him go.²⁶*

(Suzanne Vega)

Órfãos do Eldorado manifesta uma redação na qual a literatura está profundamente associada à conformação de contextos que se entremeiam ao subjetivismo, ao espaço cultural amazônico. Tal compreensão fará com que o narrador reelabore na trama o mito do Eldorado, vigoroso no século XVI, despertando a cobiça de diversos conquistadores, definindo-se como uma cidade exuberante em riquezas e maravilhas, situada em terras do Novo Mundo, especificamente na Amazônia.

Muitos nativos e ribeirinhos da Amazônia acreditavam — e ainda acreditam — que no fundo de um rio ou lago existe uma cidade rica, esplêndida, exemplo de harmonia e justiça social, onde as pessoas vivem como seres encantados. Elas são seduzidas e levadas para o fundo do rio por seres das águas ou da floresta (geralmente um boto ou uma cobra sucuri), e só voltam ao nosso mundo com a intermediação de um pajé, cujo corpo ou espírito tem o poder de viajar para a Cidade Encantada, conversar com seus moradores e, eventualmente, trazê-los de volta ao nosso mundo. (HATOUM, 2008, p.105-106)

Trata-se de um discurso lendário amazônico, costurado com a discussão alinear das condições fáticas do destino, em que a satisfação dos desejos primários e subjetivos é permanentemente inviabilizada em face das necessidades objetivas e de sua busca cotidiana. Destaca-se que a falta de linearidade e dissolução do tempo cronológico, características marcantes

²⁶ Meu nome é Calypso / Tenho vivido sozinha / Vivo numa ilha / E despertei para a madrugada / Há muito tempo / Eu o vi lutando com o mar / Eu sabia que ele estava se afogando / E o trouxe para mim / Agora que vem / A luz da manhã / Ele veleja para longe / Depois de uma última noite / Deixei-o partir. (tradução nossa)

da obra, fazem da memória a ferramenta que ativa e esclarece as cenas do passado e do presente, vivificando-as como se manifestadas pela primeira vez. A memória reconstitui de imediato as cenas, sensações, percepções e paisagens de uma forma vívida conforme são suscitadas no discurso, embora fragmentadas no tempo: “No fim, eu soube de outras coisas, mas não adianta antecipar. Conto o que a memória alcança, com paciência.” (HATOUM, 2008, p.15).

Dentre lendas, miragens e lembranças, o romance constrói personagens como Estiliano, um amante da literatura, Florita, uma mulher forte e apaixonada, e Dinaura, a índia órfã que se funde com as lendas amazônicas e consubstancia o símbolo de um amor inatingível. De cunho político, Hatoum reconstrói o contexto de exploração amazônica à época do advento da seringa e da influência do capital inglês. A chegada de imigrantes e a destruição da floresta são a plataforma do romance que, a partir das memórias decorridas na mente do narrador, apresenta a queda da borracha e o decaimento do Eldorado amazônico.

É através do olhar vívido e enamorado de Arminto Cordovil que a Amazônia, com toda a sua exuberância e perigos, é apresentada ao leitor. A cultura local é descrita mediante estratégias sensoriais que se constituem como um processo de ancoramento referencial e permitem o reconhecimento e reconstituição do mundo descrito por meio de aproximações com aspectos do mundo natural:

Uma história estranha me assustou: a da cabeça cortada. A mulher dividida. O corpo dela sempre vai atrás de comida em outras aldeias, e a cabeça sai voando e se gruda no ombro do marido. O homem e a cabeça ficam juntos o dia todo. Aí, de noite, quando um pássaro canta e surge a primeira estrela no céu, o corpo da mulher volta e se gruda na cabeça. Mas, uma noite, outro homem rouba metade do corpo. O marido não quer viver apenas com a cabeça da mulher, ele a deseja inteira. Passa a vida procurando o corpo, dormindo e acordando com a cabeça da mulher grudada no ombro. Cabeça silenciosa, mas viva: podia sentir o mundo com os olhos, e os olhos não secavam, percebiam tudo. Cabeça com coração. (HATOUM, 2008, p.13)

Desse modo, o imaginário mitológico amazônico constitui as memórias do narrador. Ademais, os mitos se materializam na figura de Dinaura, que, com seu enigma, turba e inquieta o narrador: “Às vezes, eu escutava a voz de Dinaura nos sonhos. Uma voz mansa e um pouco cantada, que falava de um mundo melhor no fundo do rio. De repente ela ficava muda, assombrada com alguma coisa que o sonho não revelava.” (HATOUM, 2008, p.41).

A tela amazônica de Milton Hatoum em que se desenrola *Órfãos do Eldorado* é composta por uma época, um espaço e uma sucessão de encontros que dão à obra características de objeto paradigmático, ou seja, de contraposições das normas e contravenções encontradas na pluricultura e no par cidade x floresta – muitas vezes em contraste, muitas vezes em

justaposição (cidade – floresta). A não linearidade da narrativa colabora com o intento de apresentar, através dos contrastes, o desenrolar da trama. Momentos no passado coexistem com momentos presentes e a presença do narrador-autor favorece essa construção. O foco narrativo subjetivista, baseado na confissão, pauta-se por profunda interiorização que suplanta a descrição de detalhes exteriores. Embora seja possível encontrar a descrição na narrativa, ela volta-se apenas para o que é indispensável, eliminando aquilo que é superficial. Nesse sentido, o autor destaca que, em sua composição de panoramas amazônicos, não se debruçaria em tendências descritivas, mas na percepção subjetiva daquilo que é apresentado.

A fragmentação de época, espaço e percepções, especialmente em termos de memória, é característica de um historicismo literário que faz com que o leitor passe da escrita literária para a científica. Esta busca por algo mais envolve um tipo de complementação na qual o leitor é tratado como um sujeito ativo que entra na obra com seu corpo (suas histórias e sensações) e seu contexto (suas percepções e complementações), uma vez que:

É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra “amor” muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido. (MORIN, 2011, p. 34)

Dessa forma, o contexto da obra analisada é um conjunto de partes que merecem atenção para que as informações e os dados sejam situados e adquiram sentido levando em consideração tanto o local quanto o global, o todo e as partes, visto que, para Morin (2011) a contextualização é fundamental para a compreensão.

Além disso, a Amazônia, que serve de cenário na obra é um estudo de caso de reapresentação (*mimesis*), pois não é nem distópica (surreal) nem pura representação (fotografia). Segundo Souza (2009, p. 19), a área é muito mais do que uma localização geográfica, seu passado é muito mais do que um local de reprodução de criaturas selvagens com um futuro desconhecido: é a história de uma região da terra habitada pelo homem, que muitas vezes serve como um lugar para a humanidade aprender mais sobre si mesma. Quando se mergulha nos textos que desfloram a Amazônia em seus caminhos de ruas, estradas, trilhas ou rios, pode-se facilmente passar da ilusão à verdade, da esperança ao desespero. Portanto:

[...] a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais. (CUCHE, 2002, p. 182)

O processo de construção da identidade cultural amazônica é delineado por diversos momentos e não se reduz apenas a uma única dimensão, a um único contexto. De acordo com Loureiro (1995), é comum a cultura amazônica ser criada e reconhecida pelo viés do imaginário estético-poético. Ainda de acordo com o autor, a beleza exuberante da Amazônia e de tudo que nela habita, bem como a percepção e a aparência de um imaginário mítico, reconstrói, reinventa e ressignifica a cultura deste povo.

Carvalho (2012) entende o imaginário “como o elemento que estabelece uma relação entre o eu e o outro, organizando o real, exercendo, assim, uma função mediadora” (CARVALHO, 2012, p. 87). Desse modo, a autora compreende o imaginário como uma ação que tece relações em que o real se expressa no simbólico. Nesse caso, a ação é organizada pela memória.

Ao trabalhar com imagens herdadas de símbolos de literaturas do século XIX como acesso para o imaginário do passado, Vieira (2009) mostra que as imagens mentais levam as pessoas a impressões do que não viram e criam uma conexão com o presente, originando um sentimento de pertença – ainda que relativo e parcial, é importante acrescentar.

A tela amazônica de Milton Hatoum reelaborou o plano real no plano literário de forma mimética, já que, em sua rerepresentação do espaço, do tempo e da história (ao invés de representação, que seria pura fotografia), incorpora elementos de ficção, como personagens e fatos que, embora contenham mais ou menos traços de identidade com o real, formam uma teia discursiva que induz continuamente a ficção – muito mais de historiadores, não de contadores de histórias.

A Amazônia está presente, no plano da função e da extensão das representações mentais, pois traz mais significado à obra e, portanto, ajuda na percepção e compreensão da história, tornando a conexão entre os dois planos instigante e produtiva. Tanto em termos geográficos (que se caracteriza por uma variedade inigualável de fauna e flora) quanto em termos de cultura e experiências, o território tem características muito singulares. Não é por acaso que ele é objeto de atenção global. Geograficamente, a Bacia Amazônica, com seus quatro milhões de quilômetros quadrados, tem características únicas, sendo o maior complexo fluvial do mundo (RUFINO, 2020).

Márcio Souza (2011) a descreve como “a maior bacia hidrográfica do mundo e a única que não legou nenhuma civilização importante para a história da humanidade” (SOUZA, 2011, p. 90). Um cientista pode considerá-la como o maior *habitat* florestal de toda a biosfera, sem

contar que um escritor literário, a imaginaria como uma tela mística cujas percepções a pontuam, ou ainda, um rico repositório de figuras e histórias para a criação de quadros mentais que muitas vezes são angustiados/argumentados, às vezes fantasiosos, às vezes atordoantes, ou todos eles, ao longo de uma linha de investigação envolvendo o homem, a natureza, a literatura e a cultura.

Para Souza (2011), a Amazônia é uma aventura, suas noites se transformam em uma cúpula estrelar que o deixa não apenas mudo, mas humilhado com sua magnitude. O autor se deixa invadir pelos sentimentos despertados pelo lugar, e diante dessa exuberante floresta afirma que:

Um homem fica humilhado e há um sabor deslumbrante e decadente de pré-história. Sabor que me trazia irritação. Como filho do mar de Cádiz, eu já havia experimentado esse esmagamento natural. Mas o mar é clássico e sem minúcias. Ali não havia ressacas, nem ondas, nem sol sobre dorso de esmeraldas e espuma. A mata é muçulmana. Eu via no lusco-fusco uma imensa tapeçaria persa. (SOUZA, 2011. p. 86)

O autor recorda que viveu “esse esmagamento natural” no mar de Cádiz, Espanha, entretanto, reconhece que a Amazônia tem suas minúcias, seus detalhes, suas riquezas e a “mata muçumana” nos remete à submissão voluntária da floresta. Percebe-se que Márcio Souza (2011) refere-se não apenas à dimensão da floresta, mas ao global, quando se refere ao tapete persa, ao mar de Cádiz ou quando usa o adjetivo muçumano para caracterizar mata.

Órfãos do Eldorado retrata uma Amazônia da cidade e da floresta, completa com cidadãos e criaturas, terras e mares. A Amazônia de Milton Hatoum é traduzida em uma sala que cria deslumbramento e tristeza, ao mesmo tempo pela sua lendária abundância natural e, depois, pela necessidade e pela busca do tão sonhado eldorado, pela incessante procura por Dinaura.

Nesse cenário, mito e verdade se misturam. Segundo Branco (1989), a palavra Amazônia deriva de uma tribo guerreira fictícia que vivia na terra mítica do Eldorado, conhecida por sua riqueza. De acordo com Orellana, o grupo era composto inteiramente de cavaleiros, caçadores ferozes e mulheres dominantes que chegavam ao ponto de raspar o seio direito a fim de controlar adequadamente o arco e a flecha.

O romance aborda vários períodos históricos da Amazônia. Cada “Ciclo do Ouro Negro” ou “Ciclo da Borracha”, no bojo da Cabanagem (movimento decorrente da extrema pobreza vivenciada na região Amazônica e do abandono político após a Independência do Brasil, iniciado na segunda metade do século XIX), atraiu pessoas de todo o mundo, inclusive europeus e imigrantes árabes, que começaram a desembarcar na região em fins do século XIX,

em busca de riquezas. A família de Arminto era uma das que desfrutavam dos mais diversos benefícios proporcionados pela floresta amazônica.

Segundo Souza (2009), a cidade de Manaus foi o lar de uma série de fábricas e comerciantes que atraíram grandes multidões de refugiados e de capital estrangeiro. O autor relata que a selva “une os homens sem que eles saibam. Cercados os poderosos indulgem em sociedade. Manaus nunca seria uma cidade se não estivesse isolada.” (SOUZA, 2011, p. 131). Para Márcio Souza (2011), o isolamento contamina e transforma, une as pessoas em sociedade e por isso Manaus se torna uma cidade. Nesse contexto, para Santos (2006) cada lugar irrecusavelmente está submerso ao mundo, tornando excepcionalmente diferente dos demais. Este lugar é inspiração e devaneio que produz e reproduz símbolos para compor a cultura; mundos e experiências novas são buscadas e reproduzidas pela sociedade. Logo, o imaginário é marcado por narrativas da região que constituem a perda da inocência e pelo curso da história. Paes Loureiro descreve a Amazônia como uma região:

Rica de plasticidade e inocente magia, a natureza amazônica se revela como pertencente a uma idade mítica, plena de liberdade e energia telúrica. Situa-se em tempo cósmico no qual tudo brota como nas fontes primevas da criação: a mata, os rios, as aves, os peixes, os animais, o homem, o mito, os deuses. É nesse contexto que o imaginário estabelece uma comunhão com o maravilhoso, tornando-se propiciador de epifanias. Sob o sfumato do devaneio fecundado pela contemplação do rio e da floresta, olhando o horizonte das águas que lhe parece como a linha que demarca o eterno, o homem da Amazônia foi dominando a natureza enquanto ia sendo dominado por ela. (LOUREIRO, 2000, p. 8)

Loureiro (2000) descreve elementos míticos como criação da natureza amazônica, situa o tempo cosmológico que brota as primeiras fontes da criação, desnuda uma Amazônia transfigurada em proporção com o maravilhoso, marcada pelo devaneio, pela contemplação do rio e da floresta como linha que marca o eterno.

Portanto, as tensões, angústias e revoltas da narrativa de Hatoum representam uma literatura moderna caracterizada por detalhes, definição de estados, enredos não estruturados e a valorização da intimidade, por confissões que realizam a complexidade de sentido, em sua maioria por meio da relação ambígua do texto literário, dado o seu conteúdo simbólico.

Essas confissões mostram o passado não só dos personagens e dos escritores, mas também dos ambientes: micro (Manaus) e macro (Hatoum), de uma Amazônia dominada e dominadora. De acordo com Souza (2011), o olhar para a paisagem invade a ação, paralisando-a, tornando-a uma figura retórica, visto que a natureza amazônica é a força contemplativa e as

narrativas tornam-se fontes de criação; desta união, surgem os seres encantados como deuses submersos no rio ou escondidos na floresta amazônica.

Por se tratar de um contexto mítico, simbólico, destaca-se a relação proposta entre a literatura adentrando-se no imaginário regional. Desse modo, na relação de possibilidades trazidas pelo texto de Hatoum no estreitamento entre a escrita literária sob um enfoque psicológico é importante esclarecer que isso se dá não apenas em contexto de articulação, mas sim de intertextualidade: “Trata-se da procura de um bem-dizer, colocando o privilégio do saber no texto literário, vendo como aqueles que sabem fazer com a escrita conseguem circular pelo simbólico.” (VILLARI, 2000, p. 7). Isso quer dizer que o escritor navega dentro de sua cultura e da cultura da sociedade em que vive, construindo conceitos e subjetividades que o leitor, muitas vezes, desconhece. Nesse sentido, o texto apresentado tece relações ambíguas que se manifestam pela aproximação com os fenômenos emocionais.

Hatoum reconhece sua interação com os espaços em uma entrevista de 2009. Em vez de explorar este dilema concentrando-se em um espaço específico e desconhecido, o autor menciona que gostaria de fazer uma breve declaração sobre uma experiência dupla em sua jornada. A primeira, é fictícia: o viajante imóvel que imagina mundos exóticos durante sua juventude em Manaus. A segunda, é um verdadeiro caminho para o sul do Brasil e para o outro hemisfério: uma mudança da margem para diferentes centros (o centro é muitas vezes plural), um desejo de abandonar a margem e navegar no rio em outra civilização ou comunidade.

Hatoum possui uma trajetória que enriquece a literatura contemporânea. O escritor nasceu em 1952, na cidade de Manaus, onde viveu até os 15 anos (1967). A partir daí, morou em outras cidades, como Brasília, São Paulo, Madri, Barcelona e Paris. Autor de quatro romances premiados, sua obra foi traduzida em doze línguas e publicada em catorze países. De acordo com a biografia publicada no site²⁷ do escritor, seu primeiro livro *Relato de um certo Oriente* foi publicado, pela primeira vez, em 1989 e ganhou, posteriormente, o prêmio Jabuti de melhor romance. Onze anos depois, o autor trouxe aos leitores seu segundo romance: *Dois irmãos*, premiado em terceiro lugar, também com o prêmio Jabuti. Em 2005, publicou seu terceiro romance *Cinzas do Norte*, obtendo com ele cinco prêmios. Seu quarto livro de ficção, *Órfãos do Eldorado*, foi publicado em 2008, conquistando o segundo lugar no Prêmio Jabuti. Em 2009, publicou *A cidade ilhada* – um livro de contos e, quatro anos depois, em 2013, suas crônicas foram reunidas no livro *Um solitário à espreita*. Mais recentemente, em 2017, Hatoum publicou o primeiro volume da série, *O lugar mais sombrio*, intitulado *A noite da espera*.

²⁷ ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Literatura Brasileira. Biografia de Milton Hatoum. 2009.

Seu trabalho é multicultural, com discursos pontuados por termos que ligam sociedades, geografias e períodos, como é observado pelo filósofo Benedito Nunes: “A memória estabelece a proximidade com os objetos, chamando-os à existência, revelando-os em linguagem” (Benedito, entrevista, 2006). Como resultado, Hatoum acredita que esta é a jornada mais produtiva: o movimento da palavra poética em direção à sua fonte.

Ele não constrói memórias do confessionalíssimo com o qual viaja e ele, o orador, muitas vezes reconfigurado como narrador(es), funde-se com outros personagens, a quem empresta discursos que desmascaram teorias ou criticam causas que não foram ignoradas, mas que parecem arrefecidas pela tradição da corrupção e da desigualdade.

O pano de fundo da obra de Milton Hatoum é a Amazônia – o signo “Amazônia”, que aparece em várias formas como Amazonas, Manaus e Norte, com diferentes graus de precisão, denotando uma clareira, descoberta e sala de pluricultura, com os cenários, o tempo, os personagens e suas experiências as quais servem como significantes. Não é apenas visível, mas também audível. Distingue-se não apenas por representações internas (memórias e impressões sensíveis), mas também por percepções externas, por um escrutinador autor/narrador-pessoa, em sintonia com os elementos de sua história.

De acordo com Baldinger *apud* Rector e Yunes (1980), um único termo ou símbolo pode assumir uma variedade de definições que não são sinônimos, mas aproximações de significado. Essas interpretações podem ser usadas nos campos da sinonímia (quando estão próximas) e da polissemia (quando estão distantes). O trabalho, por exemplo, pode conotar martírio, tortura, sofrimento ou realização, entre outras coisas. Neste estudo, o signo amazônico pode ser visto como um conceito que engloba cultura, geografia, sociologia, ideologia e, mais notavelmente, realizações ou fracassos.

Quando Hatoum (2009) discute seus escritos e sua amizade com Manaus, ele menciona isso. Afinal, ele nasceu na região e trabalha no mesmo lugar (que se inter-relaciona com outros de forma habitual). Manaus é um lugar que está sempre acenando para o exterior, enquanto muitas vezes atrai elementos “alienígenas” – não é por acaso uma área rica em migrações. Greimas *apud* Rector e Yunes (1980) muito provavelmente se referiram a toda esta dimensão como uma “coleção significativa”, da qual conceitos são abstraídos com base em convenções de interpretação cultural. E essas interpretações, especialmente no diálogo dos personagens, são de particular interesse.

A fusão literária de culturas de Hatoum (2008) é o produto de suas experiências: de alguém que foi obrigado a deixar sua pátria em busca de oportunidades e, uma vez além, é

levado a retornar, mas sob diferentes características caleidoscópicas, controladas por apenas um – de um autor que está impregnado com a essência da origem. Portanto, as frequentes viagens ao passado, que são mais essenciais do que nunca, estão presentes na vida de Arminto ao reviver o passado vivido ou imaginado ao lado de Dinaura e no próprio estilo da escrita de *Órfãos do Eldorado*.

Vale notar que a história dos órfãos de Eldorado, narrada por analepse, segue o trágico destino do personagem narrador, focalizando elementos igualmente díspares que vão desde a lenda da fundação de Manoa – a posição que os colonizadores confundiram para Eldorado – até a glória de Manaus – e seu eventual colapso. Como resultado, Dinaura é classificada como um componente dessas lendas baseado em especulações. Depois disso, há uma conexão com a lenda de Eldorado:

Uma das lendas mais persistentes e que mais incendiou a imaginação dos conquistadores foi a do El Dorado. País fabuloso situado em algum lugar do noroeste amazônico, dele se dizia ser tão rico e cheio de tesouros que, segundo a lenda, o chefe da tribo recebia em todo o corpo uma camada de ouro em pó e a seguir se banhava num lago vulcânico. [...] Em busca do El Dorado também foram para as selvas outros europeus, como portugueses, franceses, holandeses e irlandeses. [...] Os conquistadores, homens pertinazes em seus ódios e amores, jamais renunciaram às suas mais íntimas ilusões, que lhes serviram de estímulo e consolo. E todos quiseram se apossar da riqueza escondida, desses países fabulosos que foram progressivamente mudando de nome e de lugar: Guyana, El Dorado, Candire, Paititi, Mojos, Manoa, mantendo sempre as mesmas promessas e causando os mesmos desenganos [...]. (SOUZA, 2009, p. 69-70)

Como resultado, a personagem Dinaura reside em uma terra encantada, vista como sinal da esperança de riqueza, com base nesta referência. Vale a pena mencionar que sua identidade não é o único mistério que lhe diz respeito, o mesmo ocorre acerca de sua amizade com Amando:

Teu pai quis conversar comigo na Chácara do bairro dos Ingleses. Ele estava nervoso, angustiado. Quase não reconheci o homem. Disse que sustentava uma moça órfã. Por pura caridade. Depois disse que não era só caridade. E me pediu que não contasse para ninguém. Não me disse se era filha ou amante... Tinha idade para ser as duas coisas. No começo pensei que fosse filha dele, depois mudei de ideia. E sempre fiquei na dúvida. Foi a única vez que teu pai me confundiu e me magoou. Ele trouxe a moça para cá, disse para madre Caminal que era uma afilhada dele e que devia morar com as carmelitas. Pediu que a diretora guardasse esse segredo. Sei que Dinaura morava sozinha numa casa de madeira que Amando construiu atrás da igreja. Vivia com regalias. (HATOUM, 2008, p. 97-98).

Podemos observar que a citação acima mostra como Dinaura chega ao orfanato Sagrado Coração através do discurso de Estiliano. O que mais chama a atenção são os questionamentos

constantes acerca de quem era essa mulher: filha ou amante? Nesse sentido, a falta de conhecimento do narrador a respeito disso é um aspecto que se soma à sua natureza misteriosa, pois ele não conhece a solução para esse questionamento, demonstrando que sua pobre visão coopera desta maneira para manter o segredo escondido. Pensa-se que Dinaura permanecerá em silêncio por medo de não cumprir o desejo de Arminto, assim como para evitar contradizê-lo, pois presume-se que a ouvir é igual a falhar, já que qualquer uma das duas respostas potenciais será inaceitável para Arminto.

A amizade com Amando permitia que a órfã fosse tratada no orfanato de maneira diferente das outras, como pode ser visto na citação acima, isso nos mostra que ela vivia sozinha em uma casa atrás da igreja, auxiliada pelo pai de Arminto, e tinha ajuda em tudo, desde comida até livros. Ele só soube disso após vários anos, inclusive das origens da menina: ela nasceu em uma ilha no rio Negro.

Podemos ver os sentimentos do narrador em relação a esse momento nesse fragmento, onde a sensação de estar sozinho se aplica a um momento privado e intenso que pertenceu apenas aos dois e ninguém pode incomodá-los. Além disso, a sensualidade da personagem é construída através da imagem do tecido fundido à sua carne, assim como outros aspectos de sua roupa, a exemplo do corpete e da anágua, estão de acordo com a maneira como as pessoas se vestiam nos séculos anteriores, garantindo que a roupa seja compatível com o período de tempo da narrativa. Observamos com frequência uma mulher que parece ser temperada, ou pelo menos não se esconde atrás de uma figura franca, mas o mais importante, uma mulher ousada que entende o que precisa e satisfaz seus desejos naquele momento.

A força da fome sexual da garota é discernível na palavra “lambida e sugada pela luxúria”, e o narrador revela que eles eram “dois famintos” ao revelar que ambos estavam dispostos à comunhão carnal. À luz da definição da palavra “atônito”, todo o ato de Dinaura, que é sensual e sexual, espanta e surpreende seu parceiro. Desta forma, a personagem é retratada como uma mulher chocante que se entregou voluntariamente aos desejos sexuais, apesar de ser uma mulher religiosa, não se importava com o que as pessoas pudessem dizer dela. Esse fato fica evidente quando Arminto diz que “[...]as pessoas que passavam pela praça do Sagrado coração viam Dinaura se afundar nas minhas pernas” (Hatoum, 2008, p. 42). No entanto, esse foi um momento único; nos outros, ela joga o jogo da rendição e da fuga:

Quando as cinco badaladas me despertaram, o rosto de Dinaura surgiu contra o sol. Não tive tempo de perguntar sobre a dança, nem para me erguer: vi os olhos pretos, grandes e assustados. Podia ser um sonho? Mas eu não queria sonho, desejava a mulher ali, sem ilusões. Então acariciei com os dedos a boca de Dinaura, senti a

respiração inquieta, o tremor e o suor nos lábios abertos que roçavam meu rosto. No prazer do beijo, senti uma dentada feroz. Soltei um grito, mais de susto que de dor. Tentei falar, minha língua sangrava. Na confusão, Dinaura escapou. (HATOUM, 2008, p. 47)

A confusão de Arminto a respeito do que ele viu ou imaginou é retratada nessa cena. A ironia é que ela se localiza entre a aparência e a ausência, já que é muito do tempo emocionalmente ausente, mas visível nos sonhos, o espaço de Arminto para a luxúria e o gozo. Além disso, o abraço, o arranhão e a fuga contribuem para o paradoxo. Nesse trecho, ele tem a impressão de uma garota angustiada, como mostra seu olhar assombroso, inquietação e tremor, o que implica ser o produto de sua potencial proibição de afeto. Dinaura é frequentemente atraída pelo riso, muitas vezes sombrio, talvez como resultado desta emoção, mas, para ele, “[...] triste, ela era mais bonita [...]” (HATOUM, p. 41, 2008). Ela se precipitou até mim às vezes, e depois recuou em relação aos outros. Esses elementos contraditórios aumentam a ambiguidade da personagem, contribuindo para sua interpretação como uma figura esférica.

Em *Órfãos do Eldorado*, a narrativa ficcional e mítica se constrói sobre os relatos de uma realidade possível de ter existido, de forma que a inexistência de um tempo cronológico definido, que transpassa o presente e o passado, favorece a percepção da mitologia local e valoriza a riqueza de informações e multiplicidade de linguagens que a obra apresenta, sendo que conversa com diversas áreas do conhecimento. É essa universalidade da escrita, dotada de multidisciplinaridade que reforça o mito como elemento narrativo dotado de ressonâncias universalizantes, capaz de apontar para múltiplos significados. O personagem-narrador conduz a narrativa de modo que permite ao leitor se movimentar entre os fatos lembrados e as lendas amazônicas, que cumprem o escopo de projetar, ou, em uma linguagem da Psicanálise, espelhar de forma negativa o destino dos protagonistas.

Nessa acepção, a narrativa de Hatoum tendo como contexto a Amazônia em um panorama repleto de símbolos opostos, contrastantes, apresenta os embates sociais típicos da época retratada, em que realidades antagônicas coexistem em uma convergência ficcional que é característica do estilo do autor.

4.2 NOS FIOS DO ROMANCE *ÓRFÃOS DO ELDORADO*: TECENDO SENTIDOS

*O rio é o berço do homem.
O rio é a boca do homem.
O rio é a vida do homem.
O rio é a cova do homem.*

A obra em análise desponta o enfoque temível e bárbaro do Eldorado, a partir dos mistérios escondidos na Amazônia: seus perigos, suas feras, as armadilhas e o clima hostil, causados pela própria floresta. Nota-se, na citação a seguir, esses mistérios: “[...] alguém espalhou que a órfã era uma cobra sucuri que ia me devorar e depois me arrastar para uma cidade no fundo do rio. E que eu devia quebrar o encanto antes de ser transformado numa criatura diabólica.” (HATOUM, 2008, p. 34).

O lado temível do mito é evidenciado pelo autor, o qual interpreta a natureza como perigosa e hostil porque entende que às vezes ela aparenta riqueza para fascinar e atrair, mas, logo se revela perversa ao aprisionar e destruir a vida humana. A referida concepção é confirmada por Hatoum ao pontuar que “vista de longe, a percepção que o narrador tem do espaço é a de uma grandeza inabarcável, mas também lembra um **monstro líquido**” (HATOUM, 1993, p. 107, grifo meu).

O mito do Eldorado decorre dos impactos da colonização europeia no Novo Mundo, tendo sua perspectiva projetada para o contexto da Amazônia, trazendo a compreensão de que aquelas terras eram fonte de riqueza e prosperidade.

A Amazônia, constituída por uma exuberante floresta e caudalosos rios, foi interpretada de modo dicotômico, em alguns momentos como um paraíso, outras como lugar de expiação e barbárie: “os primeiros exploradores divulgaram a região ora como paraíso tropical, ora como inferno verde” (WEINSTEIN, 1993, p. 21). Esse movimento de antítese acerca da Amazônia mostra várias possibilidades significativas de elementos presentes na obra hatoumiana. Nesta seção, alguns termos e expressões são analisados por meio da abordagem semântica e simbólica, considerando o enredo.

A promessa do Eldorado promoveu diversas expedições no intuito de encontrar riquezas na Amazônia. Há diversas narrativas, como diários de viagem e obras literárias que inserem o Eldorado no espaço amazônico, a exemplo da expedição de Orellana no século XVI, em que exploradores trilharam os grandes percursos fluviais da Amazônia em busca do mitológico País da Canela.

Além disso, Pizarro (2012) também registra o desejo que o povo tinha por encontrar o eldorado: “a procura do País da Canela já se transformou na busca do Eldorado” (PIZARRO, 2012, p. 43). Pizarro defende que essa perspectiva “é a concretização do desejo de enriquecimento do europeu na América” (PIZARRO, 2012, p. 79). A autora aponta, ainda, que “o mito do Eldorado é um dos mais populares da época na América, atravessando os séculos

até os dias de hoje, pois ainda há expedições de aventureiros que percorrem os espaços amazônicos em busca de Paititi ou de Namoa” (PIZARRO, 2012, p. 79). Diante disso, pode-se perceber o quanto esse mito inebriava a cabeça das pessoas, essa busca pelo eldorado atravessou séculos, visto que muitos aventureiros ainda percorrem espaços à sua procura.

Como sugere o próprio título da obra, o mito do Eldorado está emaranhado ao desiderato dos personagens. O enfoque utópico trazido pela narrativa mítica, na obra, evidencia-se como a única alternativa de os personagens obterem a felicidade e a justiça, já que a realidade impossibilita qualquer esperança sobre isso. Em determinado momento da narrativa, Dinaura desaparece misteriosamente. Tudo é descrito como se ela tivesse sido aliciada para o Eldorado mítico. O título “*Órfãos do Eldorado*” faz menção aos filhos cujas mães foram atraídas para a cidade mágica. Ademais, os órfãos referem-se aos personagens principais da narrativa: desprovidos de qualquer esperança, sonho ou salvação para qual o mito do Eldorado aponta, eles caminharam para um fatídico fim.

Assim, posso constatar que o viés utópico, mítico, na narrativa contemporânea não está desprovido de vozes para suscitá-lo, a exemplo do que fez Hatoum em *Órfãos do Eldorado*. A narrativa utópica e mítica é quem doa alma para a obra hatoumiana, que evidencia um conflito intergeracional no que concerne às questões práticas do cotidiano, como uma divisão de herança, mas que também apresenta uma oportuna possibilidade de que o mito se sobressaia como panorama rico em criatividade, riqueza de significados e reflexão literária.

Dinaura era Órfã de uma terra, órfã de mãe, talvez de pai. Uma garota sem muitas condições que podem ser constatadas por suas vestimentas: “[...] ela usava um vestido de chita florido [...]” (HATOUM, p. 34, 2008). Dado o baixo valor do pano chita, que vem de uma plantação de algodão barato e escasso, isso se deve à situação financeira precária da menina. Esse tecido reflete a simplicidade de Dinaura.

Nesse sentido, o próprio protagonista admite que ela era uma moça pobre ao revelar: “[...] meu pai tinha razão, eu era um aproveitador de índias e de pobretonas [...]” (HATOUM, p. 42, 2008). Assim, o ponto de vista do narrador sobre ela é fornecido pela opinião do pai de que ele é um aproveitador de mulheres, opinião que enfatiza o seu grau de pobreza. Além disso, como é misteriosa e velada de mistério, atesta o ponto de vista a respeito de seu nascimento, mesmo que seja apenas uma conjectura: “[...] você é índia? Procurei a fonte, mas não consegui encontrá-la [...]” (HATOUM, 2008, p. 15).

A narrativa nos instiga e nos coloca diante de um “eldorado”, diante de algo que ao final da obra é desconstruído, pois Florita confirma que alguns mitos foram inventados. Assim

como uma criança órfã que apenas conhece a história de seus progenitores por ouvir falar, também era o Eldorado conhecido apenas pelos mitos e pelo desejo de uma vida melhor. Um fato que chama bastante atenção é que, quando a embarcação Eldorado se afunda, na mesma noite Dinaura também desaparece e com isso o protagonista vai definhando e afundando sua vida, seus sonhos. Vê-se que a significação acerca da existência do Eldorado, seja enquanto mito seja enquanto embarcação, está relacionada diretamente com a imagem de Dinaura, uma vez que o protagonista deseja encontrar o Eldorado e sua amada; não o tendo, afunda-se e perde todo controle emocional e financeiro. A figura feminina, assim, destaca-se na obra, buscando-se compreendê-la a partir de palavras representativas em diversos fragmentos, que foram selecionados a partir da lógica do enredo, em sua ordenação das ações. Nesse sentido, a escolha das expressões que serão analisadas foi feita por fazerem parte do contexto em que a personagem está inserida. São termos que revelam ao leitor a dualidade dessa personagem feminina que pode ser entendida e confundida com o próprio Eldorado.

Fragmento 1: Carta/ Rio/ vermelho

Um elemento importante na narrativa de Hatoum (2008) é a carta, pois traz uma mensagem a ser revelada. No texto, carta e telegrama propõem a apresentação de informações que podem mudar por completo a vida dos personagens. Como uma verdadeira caixa de Pandora, que encerra em si um mistério e, ao ser aberta, libera toda sorte de males da humanidade, o telegrama recebido traz a notícia que encerra o desfecho de toda a trama e, por analogia, o mal intrínseco à informação, o mau presságio:

Então soube que ela ia ficar em retiro absoluto. Um mês sem ver ninguém. Não era uma ordem da diretora, e sim uma decisão de Dinaura. Mas a pior notícia chegou num telegrama do gerente da empresa: Naufrágio Eldorado no Pará. [...] me entregou o envelope com a carta que eu tinha enviado para Dinaura. Fechado. [...] carta de amor não lida é mau presságio. (HATOUM, 2008, p. 53-60).

Tal como previsto, as missivas trazem o encerramento fatídico da obra, com o naufrágio do Eldorado, que leva Dinaura consigo para as profundezas. O que existe na carta (escrita) é revelador, é certo, é essencialmente simbólico, permitindo dar às palavras uma função de força atuante e ao mesmo tempo repousa sobre a combinação dos vocábulos e dos sinais figurativos e fonéticos. Desse modo, Chevalier e Gheerbrant (2019) afirmam: “o que está escrito fica definitivamente fixado, sem nenhuma modificação possível [...]” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 386). A carta torna uma revelação material e corta vínculos humanos

com o Eldorado e com a própria Dinaura. Diante disso, percebemos o quão importante é esse elemento para a obra, visto que Arminto busca constantemente por essa mulher, entretanto, com a notícia do naufrago do Eldorado ele perde suas possibilidades de realização e de encontro com o ser amado.

Assim como toda a trama construída no bojo do imaginário da Amazônia: Eldorado naufraga e, com ele, naufragam a esperança da liberdade, da justiça e da harmonia, que sucumbem ante à opressão econômica e social.

No transcorrer da narrativa, observa-se a ênfase dada ao elemento “rio”. É notório que o curso da água leva e traz os protagonistas, desencadeando o declínio emocional e financeiro de Arminto, o desaparecimento de Dinaura, o naufrágio do navio e, conseqüentemente, a queda das condições financeiras tanto local quanto mundial. São muitas as ações que se passam no entorno do rio Amazonas. O autor inicia a narrativa inserindo esse elemento:

A voz da mulher atraiu muita gente, que fugi da casa do meu professor e fui para a beira do Amazonas. Uma índia, uma das tapuias da cidade, falava e apontava o rio. Não lembro o desenho na pintura do rosto dela; a cor dos traços, sim: vermelha, sumo de urucum. Na tarde úmida, um arco-íris parecia uma serpente abraçando o céu e a água. (Hatoum, 2008, p.11)

Observa-se que a expressão “apontava o rio” indica a inserção do mito na narrativa, imerso na tensão dos acontecimentos e dos enigmas que levam ao sonho por um mundo melhor, o que reflete o desejo humano pela idealização de uma vida sem sofrimento. Para o dicionário Houaiss (2009), o rio é curso de água natural que deságua em outro rio, no mar ou em um lago. No entanto, para o *Dicionário de Símbolos*:

[...] existe um rio para cada homem que mergulha em suas águas. No sentido simbólico do termo, penetrar (ou mergulhar) num rio significa, para a alma, entrar num corpo. O rio tomou o significado de corpo. [...] o corpo tem uma existência precária, escoá-se como a água, e cada alma possui um corpo particular, a parte efêmera de sua existência – seu rio próprio. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 781-2)

O fragmento comprova a complexidade do termo, podendo ser entendido como o curso da vida, e a variedade de desejos, sentimentos e intenções que o homem possui. É importante ressaltar que o significado da expressão “rio” não se esgota apenas no sentido acima, pois o seu simbolismo possui diferentes significados em cada civilização. Nessa perspectiva, “A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora.” (MORIN, 2015, p. 83).

Nesse contexto, pode-se afirmar a presença da ambiguidade, visto que o rio, desencadeia o conflito entre o que o autor realmente transmite (sentido adquirido no enredo) e o que a expressão revela (sentido adquirido no dicionário de símbolos), a partir das possibilidades de leitura propostas. Portanto, por meio dessa relação, evidencia-se concepções distintas de uma mesma expressão, com o intuito de direcionar o leitor/ouvinte ao processo de interpretação que de fato leve-o à seleção do significado adequado ao contexto.

Além disso, é importante destacar que a cor “vermelho” é universalmente considerada como “o símbolo fundamental do princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho, o vermelho cor de fogo e de sangue [...] é o mistério vital escondido no fundo das trevas e dos oceanos primordiais (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 945-6). O vermelho é uma cor com que todo povo expressa, à sua maneira, a ambivalência que provém de todo o seu poder. Logo, surge no início da obra com um poder revelador, usado pela figura feminina, o que denota a intensidade, a ação, a paixão. Isso se confirma quando a obra revela que a índia tinha se afastado do “marido porque ele vivia caçando e andando por aí, deixando-a sozinha na aldeia. Até o dia em que foi atraída por um ser encantado.” (Hatoum, 2008, p. 11).

Por esse viés, o rio como existência, como mergulho individual, representa as escolhas que cada personagem toma no decorrer da história. Diante disso, Hatoum (2008) dá significado próprio à sua obra, pois assim como a índia mergulha no rio, o autor penetra na narrativa de órfãos do Eldorado de forma particular, mostrando seu rio próprio, ou seja, sua escrita própria e peculiar. Sua escrita é fortemente ligada à apresentação de espaços que se entrelaçam ao subjetivismo e ao contexto amazônico.

O autor cria uma atmosfera de encantaria que funde o real e simbólico, razão e superstição. A obra reconstrói o mito universal do Eldorado que no século XVI, ativou a cobiça de muitos conquistadores que buscavam por uma cidade farta em riquezas, justiça e paz localizada no Novo Mundo (GONDIM, 1994). Para os personagens de Hatoum (2008) essa cidade era um paraíso perdido submerso nas águas do Rio Amazonas, pelo qual só poderiam “viver em paz numa cidade no fundo do rio” (HATOUM, 2008, p. 49). Esses elementos são artifícios que o autor usa para abordar a complexidade humana, uma vez que o ato da tapuia entrar na água revela a fuga da realidade, como o ato dela nadar com calma em direção a uma ilha revela o falso desejo de mudar seu destino, deixando para trás o sofrimento e a desgraça.

Ademais, Morin pontua que o homem é complexo e antagônico: “O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens) [...]” (2011, p. 52). Vemos esse homem se configurar na imagem da tapuia, que se entrega ao delírio de ir viver no

fundo do rio. Esse é um processo de fragmentação vivido por Arminto, de sua ruína pela impossibilidade de seguir uma vida feliz e bem-sucedida sem a mulher amada.

Acerca disso, Morin (2011, p. 40) afirma que “O problema dos humanos é beneficiarem-se das técnicas, mas não se submeterem a elas”. Essa visão, relacionada às ações de Arminto, fazem bastante sentido, pois o protagonista não é capaz de pensar possibilidades para vencer seus problemas e, como resultado, vive uma catástrofe em sua vida. À vista disso, é necessário refletir acerca da insuficiência que o indivíduo tem em lidar com problemas mais graves. O professor, diante dessa perspectiva, pode inserir essas reflexões em suas aulas para que os problemas de compreensão, por exemplo, sejam minimizados.

Fragmento 2: Dois/duas

Dinaura é a personagem principal, junto com Arminto, por sua importância na história e na vida de Arminto, que é um narrador autodiegético, ou seja, retrata-se como protagonista da história, com uma visão estreita de seu ambiente, especialmente em relação a amada, como podemos ver abaixo. Ele revela o ponto de vista de um ser amante, que amplia todos os seus sentimentos refletindo sobre a mulher que ama, e isto afeta a maneira como ele narra, já que está completamente apaixonado por ela. Diante disso, a primeira experiência do narrador com Dinaura mostra o quanto ele fica encantado pelo jeito da moça:

Uma delas tinha jeito de moça crescida. Parecia uma mulher de duas idades. Usava um vestido branco e olhava para o alto, como se não estivesse ali, como se não estivesse em lugar nenhum. De repente o olhar me encontrou e o rosto anguloso sorriu. Eu não conhecia a moça. Olhei tanto que a diretora do colégio do Carmo se aproximou de mim. Madre Joana Caminal veio sozinha, me deu os pêsames e disse secamente: O senhor Amando Cordovil era o homem mais generoso desta cidade. Vamos rezar por sua alma. E foi embora, a moça e as outras órfãs atrás dela. (HATOUM, 2008, p. 28)

Nesse trecho, o narrador faz contato com um indivíduo que antes não lhe era familiar. O uso do artigo indefinido “uma”, a expressão “como se não estivesse ali” mostram a ambiguidade, a indefinição da personagem. Essas especulações ocorrem devido à incerteza da origem real da garota, que ele admite não reconhecer, como mostram as conjecturas que ele cria, como “garota crescida” e “duas idades”, que aludem à ideia de uma garota alta de certa experiência e idade, mas não sendo especificada com exatidão. Além disso, a geometria do perfil dela também desperta o interesse do rapaz. É importante destacar que o narrador observa uma das crianças do orfanato, e que os órfãos são guiados por uma mulher, como mostra a

palavra “atrás dela”, que declara a hierarquia da mãe. Isso nos leva a refletir se ela é a mãe ou apenas uma mulher que cuidava dos órfãos.

Ao longo da narrativa Hatoum (2008) dá pistas dessa dualidade da personagem: “A sala era pequena, com poucos objetos: uma mesinha, dois tambores, uma estante baixa, cheia de livros. Duas janelas abertas para o lago do Eldorado.” (HATOUM, 2008, p. 103).

De acordo com o romance, Dinaura é uma mulher que aparenta estar neste mundo físico, mas é como se não tivesse em nenhum lugar, uma mulher de “duas idades”, com aparência de moça crescida. Assim, a expressão dois/duas parece descrever a personalidade de Dinaura. Como bem nos assegura Chevalier e Gheerbrant (2019), o número dois é visto como o símbolo da oposição e do conflito. O principal termo que evidencia a ambiguidade da figura de Dinaura é “duas idades”, visto que essa expressão exprime um antagonismo latente que se torna manifesto ao longo da narrativa.

Um leitor com o olhar desatento irá tratar esse termo de acordo com o sentido dicionarizado, a saber, um número cardinal ou ainda um segundo elemento (HOUAISS, 2009).

Entretanto:

Nas descrições populares, poéticas, da beleza de uma mulher, certas partes do corpo e do rosto são associadas, duas a duas, as imagens que se encontram em todos os contos populares. Eis um exemplo: Dois brincos de pérolas ornavam seus dois lobos, duas tranças, como dois buquês de narcisos, acariciavam a rosa da sua face, onde suas pintas faziam pensar em dois hindus pretos sentados à borda da fonte dos seus lábios; seus dois olhos pareciam dois narcisos, seus dois lábios duas coralinhas suaves, e suas sobrancelhas eram desenhadas como arco...; seus dois seios como dois limões doces de Oman, podiam ser adivinhados debaixo da camisa de seda...; suas duas pernas tinham a graça de duas colunas de martim etc. [...] As principais expressões [...] que utilizam o número dois são muito numerosas e tendem todas a mostrar que as virtudes do objeto são duplas, decuplicadas, elevadas, de qualquer maneira ao quadrado, ou infinito. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 346-7)

Como se pode verificar nessa citação, todos os elementos descritos evidenciam a ambiguidade, a duplicidade de sentido. Evidentemente, a aplicação de um estudo mais aprofundado pode ser utilizada para despertar no aluno o gosto pela investigação do sentido da palavra, pois o texto literário vai além do que está escrito e o discente precisa ser direcionado a ter esse olhar.

Vale mencionar que, ao final da leitura de *Órfãos do Eldorado*, o protagonista chega ao tão sonhado Eldorado, onde encontra uma moça que mora com a mãe. A partir desse momento, identificamos dois tambores, duas janelas e uma estante cheia de livros. Cita-se, como exemplo,

que as duas janelas e os dois tambores indicam que na casa provavelmente vivem duas pessoas e, novamente, não identificamos com clareza quem são. A estante cheia de livros, nos faz pensar ser de Dinaura pelo fato de ela gostar de ler (HATOUM, 2008).

Para Morin (2011), “Os mitos tomaram forma, consistência e realidade, com base nas fantasias formadas por nossos sonhos e nossa imaginação. As ideias tomaram forma, consistência e realidade, com base nos símbolos e nos pensamentos de nossa inteligência.” (MORIN, 2011, p. 27). De forma mais simples, a ambiguidade que descreve a figura feminina foi construída a partir de elementos e ações descritas na narrativa que são evidenciados ao entorno da órfã. Além disso, a crença por uma cidade que poderia não existir se funde com sua própria imagem. É nesse sentido que as crenças e ideias não são apenas produtos da mente, mas são seres mentais que podem adquirir vida e poder e nos possuir (MORIN, 2011, p. 27).

É importante, portanto, compreender que o autor destaca a necessidade de desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais tanto do ser humano quanto de seus processos e de suas modalidades. Diante disso, o primeiro saber necessário à educação do futuro defende que “O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.” (MORIN, 2011, p. 31). Nesse sentido, a abordagem feita a partir desse número afirma que a imagem peculiar da órfã se faz ambígua durante toda narrativa, bem como o mito acerca do Eldorado, visto que a crença na sua existência pode ser interpretada como elo de esperança para os desvalidos do contexto, pois ao se vincularem à existência de infinitas riquezas, acreditavam veementemente na possibilidade de que não atravessariam dificuldades. Entretanto, apesar de Arminto Cordovil considerar o lugar bonito, ele afirma que o Eldorado era habitado pelo silêncio e solidão.

Fragmento 3: Silêncio/ Mutismo

A personagem principal não é revelada por completo devido à percepção limitada do narrador e, portanto, é configurada como um insondável enigma, havendo o anseio de encontrá-la. Por ser construída na narrativa como uma mulher que não se expressa – “[...] acostumei-me ao silêncio, à voz que só ouvi em sonhos” (HATOUM, 2008, p. 41) –, aumenta o mistério ao seu redor, já que Dinaura está obscurecida em seu silêncio e, como resultado, os discursos sobre ela são numerosos e a maneira como ela é mostrada varia entre os enunciadores, que elaboram conjecturas.

Alguém no porto de Vila Bela compartilhou o rumor de que a órfã era uma cobra sucuri que arrastaria Arminto para uma cidade no fundo do rio, e de que ele precisaria esmagar o feitiço antes de torná-lo uma criatura má. Por isso, desde que Dinaura permaneceu em silêncio espalharam-se rumores de que ela havia sido possuída por Jurupari, o deus das trevas (HATOUM, 2008).

O silêncio de Dinaura e a ambiguidade de sua personalidade se combinam para torná-la famosa, com uma conotação negativa, pois como serpente, ela o ferirá e o arrastará para o fundo do rio. Segundo os outros rumores, ela foi possuída pelo diabo, ademais, Jurupari tenha sido descrita como o diabo pelos padres católicos no século XVI. Ele era frequentemente visto como um ser divino evocado em cerimônias tribais, governando sobre os rituais de iniciação masculina. Através disto, ela recebe uma persona mágica e fica muda como resultado do feitiço.

Foi um namoro silencioso. Às vezes, eu escutava a voz de Dinaura nos sonhos. Uma voz mansa e pouco cantada, que falava de um mundo melhor no fundo do rio. De repente ela ficava muda, assombrada com alguma coisa que o sonho não revelava. [...] E me acostumei com o silêncio, com a voz que eu só ouvia nos sonhos. (HATOUM, 2008, p. 41)

Acerca dos dois termos igualmente reveladores “silêncio” e “mutismo”, o protagonista tece sua visão a respeito de sua relação com Dinaura – “namoro silencioso”; entretanto, não significa que ela não fazia uso da palavra. Em uma acepção simbólica podemos observar que são vocábulos semelhantes, porém com significados diferentes:

O silêncio e o mutismo têm uma significação muito diferente. O silêncio é um prelúdio de abertura à revelação, o mutismo, o impedimento a revelação, seja pela recusa de recebê-la ou transmiti-la, seja por castigo de tê-la misturado à dos gostos e das paixões. O silêncio abre uma passagem, o mutismo a obstrui. Segundo as tradições, houve um silêncio antes da criação; haverá um silêncio no final dos tempos. O silêncio envolve grandes acontecimentos, o mutismo os oculta. Um dá as coisas grandeza e majestade; o outro as deprecia e degrada. Um marca um progresso; o outro uma regressão. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 834)

Observo Dinaura como uma figura que traz uma alteridade ambígua, porque o fato de estar em silêncio na presença de Arminto pode significar que tal condição se dava devido à diferença de classe social ou, ainda, por estar frente a frente com o ser amado. Assim, seu silêncio no romance configura, em certos momentos, a aceitação; em outros, o mutismo denuncia o impedimento à revelação. Importante observar que os acontecimentos realmente marcantes na vida de Arminto se dão em torno dessa mulher. Entretanto, não podemos deixar de refletir acerca dessas incertezas que permeiam a personagem.

Aqui se manifesta a tríade indivíduo↔sociedade↔espécie, visto que cada um desses termos é meio e fim do outro. Não podemos absolutizar, generalizar nenhum deles, seria um erro fazer isso: esse é o sétimo saber que Morin (2011) trata como base para ensinar a ética do futuro. O texto de Hatoum possibilita, assim, a seguinte reflexão: não podemos relativizar uma situação, mas compreendermos o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer a espécie humana. Assim, Dinaura não pode ser descrita como uma pessoa apenas muda, que não possui a fala ou como alguém que decide negar-se a falar. É preciso compreender essa personagem em sua condição humana e enquanto sociedade, visto que o indivíduo/espécie necessita da ética, da cidadania terrestre para que se estabeleçam relações mútuas para conceber a democracia e para que a humanidade seja compreendida como comunidade planetária.

Acerca disso, Morin (2011) nos ensina que, da mesma maneira que devemos proteger a diversidade das espécies, é preciso proteger a diversidade de ideias, opiniões etc. para salvaguardar a vida democrática.

Sob enfoque semântico, o silêncio fala muito mais que o eco da palavra. Às vezes nos calamus em protesto a algo, muitas vezes somos silenciados pela sociedade e pela conjuntura por ela imposta. Para Ferreira (2018), o personagem se recusar a utilizar o diálogo implica, também, em uma forma de linguagem, conduzindo o sujeito a uma introspecção, a um isolamento do mundo.

Fragmento 4: Leitura/livro/olhar

O protagonista fica em êxtase com o olhar de Dinaura: “O que mais me atraiu foi o olhar de Dinaura. Um olhar pode ter o poder de seduzir. A compulsão fica mais forte e precisa furar a carne do amado [...]” (HATOUM, 2008, p. 31). Esse olhar que confunde, perturba e que o deixa apaixonado revela também a força da luxúria, pois seduz ao mais profundo desejo. O olhar daquela moça vai de um olhar estimulante ao êxtase carnal. Arminto expressa sua adoração pela jovem:

Dinaura deixou o livro na areia e entrou sozinha na água. Nadou e deu um mergulho tão demorado que senti falta de ar. Quando ela apareceu nua, com o vestido enrolado no pescoço, senti o corpo tremer de desejo. Tenho certeza de que me viu, porque as meninas apontavam para mim, riam e davam beliscões na bunda e nas coxas de Dinaura. De longe, fiquei lambendo aquele corpo na luz do fim da tarde. Nem lembrei da Escada dos Pescadores: descí correndo o barranco, e, quando me aproximei do rio, Dinaura já estava vestida e andava à frente das meninas. Segui o vestido molhado até a rampa da Ribanceira, atalhei por uma escada de barro e lá em cima parei diante de

Dinaura. Disse que queria conversar com ela. Vi os olhos de espanto no rosto fora do mundo, o sorriso nos lábios grandes e molhados; ainda toquei nos ombros dela, antes de vê-la correr para a praça do Sagrado Coração. (HATOUM, 2008, p. 34)

O narrador admite estar encantado com o corpo de Dinaura, com sua ousadia e sua sensualidade. Assim a metáfora “lamber esse corpo” expressa o desejo de Arminto por Dinaura. Em um contexto figurativo, a palavra lambendo remove a frase “olhando para o corpo”, mas não é um mero olhar, mas uma visão desejosa que muitas vezes inclui sinestesia, combinando sentidos e permitindo que o narrador prove o que vê. Está até mesmo implícito que o narrador “caminhou para frente” em referência à frase.

O narrador não apenas enfatiza a localização espacial da menina, mas também indica que Dinaura é quem os conduz, confirmando a importância que o narrador lhe dá em comparação com os outros. Dinaura é uma peculiaridade de uma mulher que se faz outra, não pertencendo ao ambiente em que existiu ou ao estado em que se encontra, ou, como podemos ver acima, uma personagem mítica com a expressão “rosto fora do mundo”. Até mesmo o corpo molhado corrobora com a criação da sensualidade feminina no trabalho de Hatoum nessa citação. A inclusão do livro nesta cena confirma o hábito de leitura de Dinaura, como revela a visão de Estiliano: “[...] enviei livros, pois ela queria ler [...]” (HATOUM, 2008, p. 98). O fato de ser uma moça leitora deixa claro que ela era detentora do conhecimento, embora apresentasse-se como uma mulher que não falava com ninguém.

É incontestável o fato de que a personagem gostava de ler:

Dinaura **lia** um livro à sombra de uma mangueira. [...] Atravessei o caminho de terra e sentei no lugar onde ela estivera lendo. Dinaura deixou o livro na areia e entrou sozinha na água. Nadou e deu um mergulho tão demorado que senti falta de ar. (HATOUM, 2008, p. 34, grifo meu)

Esse trecho possui uma peculiaridade, no que se refere à leitura enquanto característica cultural, tendo em vista que, o hábito da leitura não era comum as outras mulheres ns narrativa, principalmente, a indígena. Entretanto, é possível perceber que a o narrador apresenta Dinaura como uma pessoa que lê, e isso se confirma quando o advogado confessa a Arminto que entregava livros a ela. A presença da leitura, de obras literárias, é destacada em vários momentos da narrativa: o advogado da família Cordovil, por exemplo, era um leitor voraz e, em uma conversa com Arminto, ele confessa que mandava livros para a órfã “[...] porque ela gostava de ler” (HATOUM, 2008, p. 98).

Segundo Houaiss (2009), a leitura é um ato, uma ação, uma maneira de compreender um texto. Para um aluno/leitor que não reflita ou não investigue acerca da importância da leitura

no decorrer dos séculos, essa visão se confirma, não fazendo nenhum sentido além da ação de decifrar o que está escrito. Entretanto, é preciso que a escola eduque o aluno ao exercício da investigação do significado bem como ao hábito da leitura literária.

A palavra “livro” ganha destaque por sua significação remeter à ciência e à sabedoria. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 555), “O livro é sobretudo, se pensarmos a um grau mais elevado, o símbolo do universo: O universo é um imenso livro.” Nesse contexto, Morin (2001) diz que o ensino de literatura é rico de sentidos, além de educar o aluno à compreensão da complexidade. Já sabemos que o enredo de Hatoum mostra que Dinaura gostava de ler e, ao longo desta dissertação, discutimos os vários benefícios que a literatura proporciona. Assim, a reflexão de que essa mulher foi educada por meio da literatura me desperta a consciência, visto que ela possuía uma personalidade diferente das mulheres da época, mesmo aquelas que tinham tido a mesma formação que ela, por exemplo, Florita.

Morin (2001) acrescenta a essa reflexão que:

É preciso compreender que esse polo literário tem vocação para brilhar sobre o ensino de matérias vizinhas e para receber esforços dos mesmos, desde que seja tratado com um mínimo de espírito de inteligência retórica e poética e não segundo uma metodologia pretenciosa e dogmática. [...] a dimensão patrimonial que se deve dar ao ensino literário e artístico supõe uma familiarização dos alunos com a cronologia e com a geografia das belas artes e das artes. Essas referências históricas deveriam ser estreitamente coordenadas com o ensino da história e da geografia gerais. Eu diria ainda mais: Temos a tendência a esquecer que a própria história e a própria geografia são gêneros literários. Todos os grandes historiadores e geógrafos foram grandes escritores, e nada pode ser mais formador para o estilo do que o estudo de seus textos. (MORIN, 2001, p. 275-6)

Por isso, uma das tarefas do professor, visando facilitar a aprendizagem, é utilizar a literatura como um recurso e um princípio para que enriqueça sua matéria. Morin (2001) esclarece que a literatura, as artes, a história, a geografia devem estar presentes para o professor e para o aluno. Entretanto, a atitude do professor é fundamental para que esse processo seja bem-sucedido.

Diante disso, é de grande importância apreciar o contexto histórico e social no qual *Órfãos do Eldorado* está ambientado, sobretudo no que concerne às imposições sociais aplicadas à mulher e seu papel na sociedade – um contexto de repressão, subalternidade e submissão. Contrariando as imposições do século, a ferocidade no olhar de Dinaura mostram sua postura diante da sociedade: “[...] quando Dinaura andava na cidade, os homens iam atrás.

Nenhum falava com a mulher. Por quê? Medo. Alguma coisa no seu olhar inibia mais que uma voz ou um gesto. Com medo, eram machos vencidos [...]” (HATOUM, 2008, p. 37).

Para Chevalier e Gheerbrant (2019), o olhar é o símbolo da percepção das coisas, compreendido como a conexão entre o mundo interior e o exterior. Diante disso, podemos dizer que o olhar inibidor da órfã simboliza muito mais que o mero ato de direcionar os olhos a fixar algo em específico, mas implica no mecanismo mais preciso de sua alma manifestar sua vontade, é o instrumento de uma organização interior.

No contexto em que a obra se apresenta, a mulher era subjugada, escravizada, marginalizada e tratada com inferioridade. Desse modo, o olhar da personagem assume, por si, toda a postura, traduzida por sua ação comportamental perante o mundo. A ação desafiadora. O olhar que enfrenta. Que contrapõe. Que não se subjugava. Sendo assim, a imagem Dinaura é revelada por meio de suas ações. Podemos perceber, conforme citado acima, que Dinaura não se sujeitava aos homens da sociedade: era uma órfã, mas trilhava seu próprio caminho, seguia suas vontades e instintos.

Segundo Morin (2011, p. 55), “É preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária.” Essa discussão pode demonstrar que muitas vezes a figura da mulher pode estar fadada às imposições por diversos fatores. Logo, é fundamental ensinar o indivíduo a compreender-se e a compreender o mundo, visto que todo ser humano possui um elo com o passado, o presente e o futuro, por isso o estudo com textos literários é tão importante para resgatar esse elo.

Fragmento 5: Sonho/sino/cinco

Hatoum (2008) projeta a narrativa de órfãos do Eldorado navegando entre o sonho e a realidade. Os sonhos do protagonista revelam a natureza complexa da obra especialmente da personagem Dinaura. Assim como o sonho, as cinco badaladas do sino devem ser exploradas em seus diferentes níveis, visto que o toque do sino despertava Arminto, anunciando o encontro com sua amada:

Quando as cinco badaladas me despertaram, o rosto de Dinaura surgiu contra o sol. Não tive tempo de perguntar sobre a dança, nem para me erguer: vi os olhos pretos, grandes e assustados. Podia ser um sonho? Mas eu não queria sonho, desejava a mulher ali, sem ilusões. Então acariciei com os dedos a boca de Dinaura, senti a respiração inquieta, o tremor e o suor nos lábios abertos que roçavam meu rosto. No prazer do beijo, senti uma dentada feroz. Soltei um grito, mais de susto que de dor.

Tentei falar, minha língua sangrava. Na confusão, Dinaura escapou. (HATOUM, 2008, p. 47)

Estava tão ansioso que tremi ao ouvir as cinco batidas do sino. Então ela apareceu sozinha, usando um vestido branco, os braços nus. (HATOUM, 2008, p. 50)

Os fragmentos acima evidenciam a incerteza de Arminto, a dualidade de Dinaura. Os sonhos que ele admite ter com a amada revelam o desejo absurdo que ele tem em estar com essa mulher, assim o sonho manifesta sua natureza complexa, representativa. Diante disso, fica claro que a figura dessa mulher transita entre o sonho e a realidade, a ausência e a presença. Nesse sentido:

O sonho se subtraí, portanto, à vontade e à responsabilidade do homem, em virtude de sua dramaturgia noturna ser espontânea e incontrolada. É por isso que o homem vive o drama sonhado, como se ele existisse realmente fora de sua imaginação. A consciência da realidade se oblitera, o sentimento de identidade se aliena e se dissolve. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 844)

Essas informações revelam que o sonho é fuga da realidade, pois é no mundo da imaginação que seus desejos são libertos, incontrolados. Por outro lado, Chevalier e Gherbrant (2019) defendem que o sonho é tão necessário ao equilíbrio biológico e mental como o sono, o oxigênio e uma alimentação sadia. Os sonhos de Arminto eram uma forma de aliviar seus desejos reprimidos do dia, visto que era por meio dos sonhos que ele via sua amada, ouvia sua voz e sentia sua presença.

Além disso, interessante notar que em *Órfãos do Eldorado* o sino e sua sonoridade são símbolos para algum gatilho de comportamento peculiar de Dinaura. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2019), o simbolismo de sino e suas badaladas relacionam-se à percepção do som e das vibrações sonoras, e concebe o critério da harmonia universal, simbolizando um chamamento divino, a comunicação entre o céu e a terra: “o sino evoca a posição de tudo o que está suspenso entre o céu e a terra, e, por isso mesmo, estabelece uma comunicação entre os dois” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 835). Entretanto, o sino possui também o poder de entrar em relação com o mundo inferior.

Além disso, outro elemento que chama atenção é a quantidade de batidas do sino: cinco badaladas/batidas nos remetendo ao chamamento, ao despertar para algo. O simbolismo desse número remete à união, ao número do centro da harmonia e do equilíbrio, à união sexual ou matrimonial entre um ser humano e um ser divino ou entre seres divinos. É o símbolo da ordem e da perfeição: “símbolo, finalmente, da vontade divina, que não pode desejar senão a ordem e

a perfeição” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 241). Esse número é carregado de significados simbólicos. Para os mexicanos, é “a passagem de uma vida à outra pela morte, e a ligação indissolúvel do lado luminoso e do lado sombrio do universo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 243-4). Em uma visão geral, “O cinco simboliza a manifestação do homem, ao termo da evolução biológica e espiritual.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 245).

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso, acrescentaram-se todas as incertezas, devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio de Laplace poderiam abarcar (MORIN, 2011, p. 79-70).

É preciso ressaltar que o quinto dos sete saberes propostos por Edgar Morin faz uma reflexão acerca de como os cidadãos podem refletir sobre os próprios problemas e os problemas vividos ao longo da história. O teórico ratifica que:

A história é um complexo de ordem, desordem e organização. Obedece, ao mesmo tempo, aos determinismos e aos acasos em que surgem incessantemente o “barulho e o furor”. Ela tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte... (MORIN, 2011, p. 72-3, grifo do autor)

Essa ligação com o mundo inferior e a dicotomia entre o céu e a terra é representada mediante as ações ambíguas: o sonho e a realidade, o prazer do beijo e a dentada feroz, o comportamento de desejo e repulsa pela mesma personagem. Portanto, é através das badaladas do sino que ela aparece e reproduz seus comportamentos dicotomizados, contraditórios: é por meio das cinco badaladas que ela provavelmente tem essa ligação com o mundo sagrado e com o mundo profano, com o mundo real e o mundo encantado.

Fragmento 6: Terra/nudez

Arminto Cordovil acabara de sonhar com sua amada e começa a lembrar um encontro ardente que viveram. Em uma tarde, o protagonista vai até a ribanceira, encosta-se no tronco de uma árvore, lugar em que seu pai morreu, observa as flores no chão, a forte ventania, o céu

com nuvens grandes e grossas e a rua deserta, quando é despertado pelas cinco badaladas do sino. Após isso, Dinaura aparece usando um vestido branco e com os braços nus. Arminto narra esse encontro:

Ela deitou na terra molhada, o pano do vestido colado na pele morena; se despiu sem pressa, a anágua, o corpete e o sutiã, ficou de pé, nua, e tirou minha roupa e me lambeu e chupou com gana; depois rolamos na terra até a mureta da Ribanceira, e voltamos para perto da árvore, amando como dois famintos. Não sei quanto tempo ficamos ali, acasalados, sentindo a quentura nas entranhas da carne. Mal pude ver a beleza do corpo, abismado com o jeito dela, de amar. (HATOUM, 2008, p. 51)

O excerto acima revela que os personagens principais se entregam à paixão consumindo-se, entregando seus corpos um ao outro sem preocupações e sem imposições. É interessante que Arminto, antes de rolar na terra com Dinaura, lembra que seu pai morreu naquele lugar. Por isso, esse elemento “terra” merece destaque. Num primeiro momento, a reflexão que podemos ter é que a terra é o leito dos mortos e os protagonistas a fazem dela leito para consumação de seus desejos.

Dessa maneira, o dicionário Houaiss (2009), dirá que a “terra” é o lugar em que pisamos, “é a parte branda do solo que produz vegetação”, é, ainda, “área ou região não especificada, local, região, território [...]” (HOUAISS, 2009, p.1834). Já em acepção simbólica, a terra surge revelando-se como substância universal, de acordo com o Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 879), “simboliza a função maternal”, a fertilidade: “A terra fértil e a mulher são frequentemente comparadas na literatura: sulcos semeados, o lavar e a penetração sexual, parto e colheita, trabalho agrícola e ato gerador [...]” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2019, p. 879). São, portanto, diversas as simbologias que a expressão possui.

Em todos os casos, trata-se de centros espirituais, correspondendo ao centro do mundo particular a cada tradição, o próprio reflexo do centro primordial ou do Paraíso terrestre. A isso podemos relacionar a Terra prometida, objetivo de uma busca que também é de origem espiritual [...] a terra prometida é um dos polos do espírito (Dante) como Canaã para os hebreus, Itaca para Ulisses, a Jerusalém celeste para os cristãos... [...] é ainda, definitivamente uma Terra dos Bem-Aventurados. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 880)

O texto acima evidencia a complexidade da palavra “terra”, fazendo o leitor relacioná-la a um lugar de fartura e riqueza. As relações estabelecidas com a terra encantada, prometida, cheia de riquezas, é, para Dinaura, uma busca pelo paraíso no fundo do rio.

Além disso, destaca-se no fragmento acima a expressão “se despiu sem pressa”. Por seu turno, “despir” representa, em sua gênese, “tirar por completo a roupa [...], fazer cair ou perder as folhas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 665). Conforme o significado simbólico, no entanto, a nudez corresponde à sensualidade, à vergonha, retorno ao estado primordial. Além do mais, para Chevalier e Gheerbrant (2019, p. 665), “A nudez feminina tem um poder temível”. Dessa forma, a tensão sexual é apresentada na obra em alguns momentos específicos, em articulação com o contexto da selva amazônica.

Sua nudez, enquanto retorno ao estado natural, é a prefiguração da Amazônia, da exuberância da selva nua, despida de interpretações romanceadas e vista em toda a sua crueza, articulando beleza e hostilidade, nutrição e voracidade, tal qual a personagem quando se despe e mantém o contato sexual descrito.

A própria representação dada pelo autor do ato sexual realizado utiliza-se de comportamentos primais, aproximando o ser humano de seu estado mais animalesco, no exercício de uma satisfação vital comum a quase todos os animais: o sexo.

É interessante notar como a abordagem simbólica da natureza aparece articulada com a descrição sensual e sexual da vivência dos personagens no trecho. Nesse fragmento, a terra molhada é um elemento representativo de como era a natureza do lugar, com seus rios, as árvores, a ribanceira, tudo em um misto de beleza e fertilidade, apontado para a fecundidade da terra, a exuberância do lugar e a proximidade com o estado primal dos personagens ao realizarem o ato sexual em plena natureza.

Doutro modo, em uma abordagem semântica, essa nudez e o ato de despir-se implica em uma ação que prescinde das imposições sociais da época. Implica no ato de uma mulher atrevida, vanguardeira, que não se importou com as regras e limitações sociais, entregando-se com intensidade aos seus desejos, desprendida, sem apego, tendo obtido prazer e depois ido embora. Destaca-se o papel da descrição da personagem para sua configuração sensual. Sua imagem é desenhada a partir do tecido colado no corpo bem como a caracterização dos assessorios usados, a saber, a anágua e o corpete, elementos da vestimenta que a mulher daquela época usava. Sob esse prisma, observa-se a presença da ambiguidade no uso das expressões “terra” e “nudez”, em que o aluno/leitor pode perceber que o sentido polissêmico é aflorado através da atenção dada ao contexto, uma vez que os possíveis sentidos das palavras não têm relação entre si.

Além disso, fica evidente que a protagonista se entrega aos desejos assumindo sua homonização, sua condição natural e os desejos mais recônditos do ser humano. Uma mulher à

frente da sua época, mostra singularidades da cultura humana, acerca disso, Edgar Morin (2011) vem nos mostrar que essa condição é objeto essencial para todo o ensino:

A homonização conduz a novo início. O hominídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psicossociocultural, um remetendo ao outro. Somos originários do cosmo, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. (MORIN, 2011, p. 46-7)

Observa-se que é possível entender a condição dessa mulher como ser originário do cosmo e que habita a natureza enquanto ser plenamente biológico, plenamente cultural, que se coloca como protagonista por meio de suas ações, apesar de seu silêncio. Diante disso, não é exagero afirmar que o indivíduo é ao mesmo tempo singular e múltiplo, “tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo” (MORIN, 2011, p. 51). Independente da condição de vida, o teórico argumenta que todo ser constitui em si um cosmo, multiplicidades interiores, personalidades vitais, uma poliexistência no real e no imaginário, cada um contém em si suas efemeridades, suas idiosincrasias.

Ratifica-se a importância do termo “terra”, visto que, para Morin (2011, p. 34-5), “O planeta terra é mais que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte.” Desse modo, a terra carrega em si, de modo hologramático qualidades e propriedades que não são encontradas nas partes, entretanto, se estiverem isoladas umas das outras, determinadas qualidades e propriedades podem ser inibidas. Logo, todas as ações descritas no exemplo: deitar, despir, ficar de pé, lambear, chupar, rolar, voltar, amar, acasalar, sentir, evidenciam de modo hologramático as dimensões do ser humano. Além disso, o termo “terra” remete ao todo: ao mundo e a Amazônia e ao mesmo tempo as partes, ou seja, a um lugar definido: a rua do matadouro e a ribanceira, essa percepção possibilita que o texto literário seja melhor e mais explorado na sala de aula, sendo possível abordar questões relacionadas à terra tanto de modo local como global.

Como pode um professor de geografia ou até mesmo o de Língua Portuguesa não se ver confrontado a instigar seus alunos acerca desse tema? Será que ao ler uma obra como essa ele não se identificaria com a terra, com a ribanceira, com as árvores? Será que esse docente julga que a literatura passa por cima dessa temática? Essas são questões que podem ser trabalhadas em outras disciplinas. A respeito disso, Morin (2001, p. 53) pontua: “se existe um tema ao qual o adolescente é sensível-biologicamente sensível, eu diria –, é o tema do meio ambiente.” Portanto,

ao considerar os apontamentos acima, é compreensível que a mudança da disciplinaridade para a transdisciplinaridade seja inserida no contexto da sala de aula. Dito isso, o professor tem o dever “de não se deter ao limite de sua disciplina” (MORIN, 2001, p. 221), mas ir além e tratar das outras como o mesmo rigor que trata a sua. Outrossim, a ecologia entende a biosfera como um todo e como objeto de estudo, “recorre a múltiplas disciplinas físicas para apreender o biótipo e às disciplinas biológicas (Zoologia, Botânica, Microbiologia) para estudar a biocenose. Além disso, precisa recorrer às ciências humanas para analisar as interações entre o mundo e a biosfera.” (MORIN, 2003a, p. 27). Nesse contexto, é necessário recorrer às disciplinas extremamente distintas para associá-la na ciência ecológica, por exemplo.

Assim, relacionando o significado simbólico ao contexto da obra e ao fragmento acima, é fundamental destacar que o conhecimento pertinente é capaz de conectar diferentes saberes. Além disso, faz-se necessário, para esta discussão, compreender problemas globais e fundamentais e inserir os conhecimentos parciais e locais, visto que a terra é um planeta singular, um conjunto global e ao mesmo tempo um sistema complexo. Nesse viés, “O conhecimento da terra necessita do recurso a todas as diversas partes que a constituem, ou seja, para compreender a terra é preciso passar das partes ao todo e do todo às partes.” (MORIN, 2001, p. 75). Evidencia-se que as ciências podem articular-se umas com as outras, a obra literária em estudo traz essas possibilidades, uma vez que o professor de geografia pode, por exemplo, articular esses conhecimentos para trabalhar a temática acerca da terra, o professor de Língua Portuguesa e literatura pode fazer uso de várias abordagens a partir da temática, bem como o professor de filosofia que pode articular a literatura para abordar questões relacionadas à vida, à condição humana etc. Logo, essa visão permite considerar que o conhecimento pertinente acontece por meio de “métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2011, p.16).

Fragmento 7: Dança/ Embriaguez

Sejam quais forem suas ações, a personagem Dinaura tem um impacto significativo na existência do narrador, pois ela tem a capacidade de despertar nele uma variedade de emoções: ela suscitou divertimento, que foi “puro desejo” (HATOUM, 2008, p. 33); confusão com comportamento pouco claro, como observado no parágrafo anterior; suspeitas e perguntas – “[...] queria entender por que ela escondeu o passado, por que a dança, o abraço oferecido, a mordida furiosa [...]” (HATOUM, 2008, p. 48); saudade, esperança e inquietação – “[...]”

nenhuma expressão, nenhum tom, essa mudez se desenvolveu e pareceu-me uma faca que me ameaçou, cortando meu silêncio [...]” (HATOUM, 2008, p. 92).

Nesse sentido, a literatura busca conceber as personagens escritas com hábitos, costumes e tradições análogos às personagens reais, contudo, seu discurso estabelece uma verdade particular. Diante disso, Hatoum (2008) destaca, por meio do narrador:

Ela imitava os movimentos e o ritmo da outra, os ombros ficaram nus, e não olhava para mim, e sim para o céu. Acho que não enxergava nada, ninguém. Cega para o mundo, possuída pela dança [...] a gente quer entender uma pessoa, só encontra silêncio. (HATOUM, 2008, p.46-47)

Para um leitor desatento, a dança dessa mulher dentro da narrativa pode ser apenas uma ação comum da personagem, entretanto, pode ser entendida como uma forma de manifestação da linguagem e sob forma de expressão da cultura. Assim:

A dança é celebração, a dança é linguagem. Linguagem para quem da palavra: as danças de cortejamento dos pássaros o demonstram. Linguagem para além da palavra: porque onde as palavras já não bastam, o homem apela para a dança. (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 319)

Embora Arminto não compreendesse que a dança era uma manifestação da linguagem, é notório que ela praticava a atividade como um meio de comunicar-se com algo ou alguém fora do mundo, visto que o protagonista afirma que ela estava cega para o mundo e nada enxergava, pois a dança a possuía. Esse momento deixa o protagonista sem entender a personalidade de Dinaura, qualifica-a como uma pessoa volúvel e de alma instável. Essa duplicidade de sentidos despertadas por meio da dança revela que essa moça, de alguma forma, busca contato com o céu ou com alguma divindade por meio da celebração. Assim como a dança de Davi²⁸ diante da arca foi uma forma de exprimir o que as palavras já não conseguiam dizer, a Índia também foi possuída pela dança.

A maneira como essa personagem feminina é descrita na narrativa nos traz muitas reflexões, uma delas é acerca do poder que ela tinha em enfeitiçar o protagonista a tal ponto de ele sentir-se embriagado pelas peculiaridades da moça: “[...] eu estava **embriagado** por Dinaura; queria entender o porquê ela escondia o passado, por que a dança, o beijo oferecido, a dentada feroz que sangrou minha língua” (HATOUM, 2008, p. 47, grifo meu). A embriaguez apresenta-se na obra como um instrumento de fuga da realidade, assim como um modo de

²⁸ No livro bíblico (1 Samuel: 14-18) Davi dançava diante do Senhor para expressar sua alegria por transportar a Arca à Jerusalém. A arca, representava a presença de DEUS.

manifestar fascinação e entorpecimento. Em um significado simbólico, a embriaguez corresponde à perda da capacidade analítica, da percepção clara da realidade.

Entende-se, na leitura, que a embriaguez é uma condição emocional, psicológica ou moral, uma circunstância comportamental específica do sujeito que, uma vez embriagado profundamente, está livre de suas máscaras e travas de consciência. A embriaguez seria a janela que o possibilitaria permitir sua irracionalidade predominar em situações específicas. Em diversas culturas, a embriaguez sagrada é a chave que possibilita a evasão simbólica da cronologia humana para adentrar no universo dos deuses (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019).

O sexto saber indicado por Morin (2011) traz à tona que se deve ensinar a compreensão, o que é a garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. A sociedade muitas vezes não compreende as diversas formas de manifestação da linguagem e, ao aplicar esse saber, é possível que haja o entendimento entre os seres humanos, entre culturas, povos e nações.

Portanto, Dinaura, por meio de suas ações, seja por meio da dança ou do silêncio, comunica, manifesta poderosamente seus instintos. O dicionário de símbolos traz diversas interpretações acerca dessa expressão – a mais pertinente para esta discussão é a de que a dança é a forma mais dramática de expressão, visto que é a única em que o indivíduo, em sua recusa ao determinismo da natureza, se liberta de seus limites (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019).

Fragmento 8: Floresta/cidade

Vale lembrar que Dinaura também despertou sentimentos em outros homens: “[...] os homens a perseguiram. Ninguém disse nada para a senhora. Qual é a razão disso? O medo é uma emoção poderosa. Mais do que um som ou uma expressão foi frustrado por algo em seus olhos. Foram derrotados homens que estavam aterrorizados [...]” (HATOUM, 2008, p. 37). Como resultado, fica claro que a aparência de Dinaura tem a capacidade de impedir o outro. Arminto, por outro lado, lembra-se dela como a fêmea permanente: “O fato é que Dinaura encheu minha mente [...]” (HATOUM, 2008, p. 37).

Metaforicamente, ela o imobiliza e o leva para o caminho do desejo, o recinto da esperança, razão pela qual ela está tão presente nos pensamentos e sonhos cheios de desejo do narrador. A Amazônia possui esse mesmo poder de fascinar o homem por sua aparência e exuberância e de intimidá-lo por seus mistérios impedindo que o homem adentre suas matas. Ambas possuem um poder de encantar e dominar, fascinar e aterrorizar.

Os discursos de Florita e Estiliano muitas vezes contribuem para a composição de Dinaura, já que algumas de suas qualidades só podem ser percebidas porque o escritor recebe contribuições desses dois personagens, que trazem opiniões diferentes sobre ela através de seus discursos.

Assim como a Amazônia, Dinaura é frequentemente caracterizada por inúmeros discursos. De acordo com Mendes (2016), a Amazônia e seus habitantes são observados, na literatura e na história, mediante estereótipos imagéticos e discursivos, que também caracterizam o contexto amazônico como exótico e misterioso, buscando uniformizá-lo, anulando as diversidades e individualidades em nome de semelhanças de grupos. Para Ana Pizarro:

A Amazônia é uma região cujo traço mais geral é o de ter sido construída por um pensamento externo a ela. Ela tem sido pensada, em nível internacional, através de imagens transmitidas pelo ideário ocidental, europeu, sobre o que eles entendem ser natureza, ou, em outras palavras, sobre o lugar que a Amazônia ocupou na experiência, imagem que foi em diversos textos: crônicas, relatos de viagens, relatórios de cientistas, informes de missionários. Somente no final do século 19, foram recuperadas as linguagens que deram pluralidade ao discurso amazônico, de forma que hoje já podemos escutar vozes distintas (PIZARRO, 2012, p. 31).

Diante da pluralidade de discursos, a cosmologia surge como elemento responsável pela personificação da Amazônia, visto que ela foi pensada em nível internacional pelo ideário ocidental, sendo apenas no final do século XIX que vozes distintas e plurais foram recuperadas.

Dessa maneira, observa-se em *Órfãos do Eldorado* (2008) que o narrador faz liames de um lugar a outro. Associando as partes que podem ser entendidas como a floresta, a cidade de Vila Bela) e o todo, compreendido como Manaus e o mundo. Nos excertos abaixo, podemos observar esse movimento:

Próximos da floresta, via os casebres tristes da Aldeia, ouvia palavras em língua indígena, murmúrios, e, quando voltava pela beira do rio, via barcos pesqueiros atracados na rampa do mercado [...]. (HATOUM, 2008, p. 32)

Parecia que estávamos sozinhos na cidade e no mundo. (HATOUM, 2008, p. 51)

A cidade encantada era uma lenda antiga, a mesma que tinha ouvido na infância. (HATOUM, 2008, p. 64)

Os exemplos acima evidenciam que os protagonistas se sentem pertencentes das partes e do todo. Diante disso, verifica-se alguns elementos que possuem dois significados para a expressão “cidade”, nos fazendo refletir acerca desse lugar como espaço real (geográfico) e ao mesmo tempo como espaço imaginário (cidade encantada): o primeiro refere-se a uma cidade localizadamente urbana, e o segundo a uma cidade encantada, idealizada por habitantes da

região, principalmente pelos indígenas, representados nas figuras de Florita e Dinaura. Logo, é necessário recorrermos ao seu significado. Diante disso, o vocábulo cidade representa uma:

[...] aglomeração urbana localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas ente si, destinadas à moradia e/ ou atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e outras não relacionadas com a exploração direta do solo. (HOUAISS, 2009, p. 463)

É importante acrescentar o termo “floresta”, que se diferencia de cidade, entretanto, tem igual importância a essa abordagem: “A floresta representa um denso conjunto de árvores que cobrem vasta extensão da terra; mata.” (HOUAISS, 2009, p. 907). No contexto da obra, a floresta remete à tristeza e aos murmúrios dos índios. Para o dicionário de símbolos, ela constitui um verdadeiro santuário; pode proporcionar tanto poder quanto pânico, gera, ao mesmo tempo, “[...] angústia e serenidade, opressão e simpatia, como todas as poderosas manifestações da vida” (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2019, p. 439).

Desse modo, segundo Chevalier e Gheerbrant (2019) o homem é um peregrino de duas cidades: a vida é uma passagem da cidade de baixo à de cima. Assim a simbologia da cidade é desenvolvida no apocalipse:

Babilônia, a Grande, nome simbólico de Roma [...] é descrita como a antítese, o oposto, da Jerusalém de cima: Um dos Anjos das sete tacas veio dizer-me: Vem! Vou mostrar-te o julgamento da grande prostituta sentada à beira das águas copiosas. [...] A mulher estava vestida de púrpura e escarlate, adornada de ouro, pedras preciosas e pérolas, e tinha na mão um cálice de ouro [...]. A Roma das sete colinas era a cidade, naquele tempo, Urbs. Era o símbolo da cidade, a mãe corrompida e corruptora que, ao invés de dar vida e bênção, atrai morte e maldição. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 240)

O par “cidade” x “floresta” refere-se a momentos cruciais na obra. Arminto vive à procura de Dinaura em duas representações de cidade – a real e a mitológica: ao mesmo tempo que vive a tristeza por caminhar na floresta triste também sonha com o dia em que irá para a floresta encantada, submersa no fundo do rio.

Hatoum (2008) deixa claro em sua narrativa a existência dessas cidades, uma vez que o protagonista se submete a “[...] procurar Dinaura na cidade. Ia de porta em porta [...] esperou meu olhar de indignação e acrescentou: Dinaura foi morar numa cidade encantada.” (HATOUM, 2008, p. 62). Essa representação do termo “cidade” causa uma desordem emocional na vida de Arminto.

Portanto, ao analisar o vocábulo “cidade”, o estudante pode fazer uma analogia às cidades de Babilônia e Jerusalém, atentando para o contexto da obra, visto que a busca pela cidade encantada acaba por atrair as pessoas para a ilusão de um mundo sem problemas e sem preocupações e, como consequência, leva à morte e à maldição. Já a cidade, real, que comporta habitações, moradias, pode ser vista como Jerusalém pelo fato de comportar o julgamento, o enfrentamento do sofrimento e mazelas humanas.

Acerca dessa abordagem, para se entender o sentido simbólico é necessário recorrer a conceitos que tratam da inteligência global. Assim, Morin esclarece que “O conhecimento, ao buscar constituir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe sobre o mundo.” (MORIN, 2011, p. 36). E para esclarecer que cita que “a compreensão dos enunciados, longe de reduzir-se a mera decodificação, é um processo não modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo” (Morin, 2011, p. 36). Morin defende que a educação deve favorecer a ativação da inteligência universal, partindo do local para o geral, analisando o contexto e os enunciados. Por isso, o estímulo de exercícios que despertem a curiosidade no aluno pode ser um meio para que ele alcance o conhecimento pertinente.

Mostrou-se, pela abordagem realizada, que as palavras “rio”, “vermelho”, “carta”, “terra”, “nudez”, “floresta”, “cidade”, “silêncio”, “mutismo”, “dança”, “embriaguez”, “sonho”, “sino”, “cinco”, “leitura”, “livro”, “olhar”, “dois”/“duas” ganham sentidos particulares na ambiência do texto, encontrando significados no enredo. Sendo assim, a ambiguidade presente nos enunciados possibilita a interpretação de novos sentidos dados às expressões analisadas, pois o significado dicionarizado é reconhecido, entretanto o contexto ao qual a expressão está inserida muda essa significação. Como foi possível observar, o contexto, a cultura, a história agregam conotações diversas a certos fragmentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repousar à margem de um rio observando sua paisagem e o descer de suas águas é, sem dúvida, contemplar o que há de mais belo na natureza. No entanto, mergulhar em um rio desconhecido, profundo e carregado de mistérios possibilita a reflexão acerca de uma viagem árdua, oculta, muitas vezes silenciosa, outras vezes acompanhadas de múltiplas vozes. As vozes que falam e se calam emaranham-se em um fio de complexidade como o ponto de um holograma. Assim foi a trajetória percorrida na construção de tudo o que foi exposto nesta dissertação de mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. O estudo parte de experiências pessoais na docência e se apoia em vários estudiosos da educação, provocando uma reflexão intensa e conturbada sobre o ensino de língua portuguesa, que foi sendo compreendido a partir, portanto, de uma perspectiva mais ampla, que percebe no paradigma da complexidade possibilidades de conexão entre disciplinas diversas que podem se unir conectando saberes.

A dissertação, que foi dividida em quatro (4) capítulos, evidenciou durante toda sua construção a complexidade que envolve o ensino de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo que mostrou a literatura como uma importante aliada no processo de redescobrir caminhos para o ensino e para a formação humana. Constatou-se que é possível realizar uma dinâmica de ensino de língua portuguesa em diálogo com outros saberes, tendo como recurso metodológico a literatura. Isso foi possível a partir de uma abordagem literária que teve como subsídio os aspectos semânticos e simbólicos presentes no romance *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum, e todo o aparato metodológico de sustentação deste texto. Doravante, apontou-se, ainda, a importância da literatura enquanto forma de humanizar e de conectar saberes, enquanto estratégia de ensino da Língua Portuguesa; uma literatura que se funde aos princípios do dialogismo, da recursividade e do hologramático, agregando conhecimentos e valores por meio da interdisciplinaridade e, também, da transdisciplinaridade.

A partir dessa percepção, a literatura ganha valor como recurso de ensino por conectar saberes, visões de mundo e vidas, desvelando, ainda, um imaginário sociocultural capaz de agregar elementos formativos à educação dos alunos. Diante disso, o estudo possibilitou compreender a complexidade da área de Língua Portuguesa a partir de uma conjuntura que ultrapassa os conteúdos programáticos do currículo escolar do ensino médio, envolvendo relações de diálogo entre professor-aluno-conteúdos programáticos-vida-mundo, na

constituição de um todo que requer uma dinâmica de reciprocidade com suas partes para um ensino e uma formação, quiçá, mais proveitosa e eficiente.

Nesse contexto, para que a práxis pedagógica ganhe dinamicidade e desperte no aluno o desejo de aprender, promovendo uma aprendizagem mais significativa, é fundamental abordar a literatura centrada na condição humana, no desenvolvimento cultural, e considerá-la um conhecimento de natureza transdisciplinar envolvendo as relações indivíduo ↔ sociedade ↔ natureza (MORIN, 2011). É a partir dessas noções que o estudo da significação ganha conotações em *Órfãos do Eldorado*.

No universo em que a obra se apresenta, Manaus é confundida com o próprio eldorado e a personagem Dinaura mostra-se como símbolo do eldorado e da Amazônia. A mulher é uma das figuras que povoaram a Região Amazônica brasileira na trajetória de exploração da seringa, no Ciclo Econômico da Borracha. Essa personagem é construída a partir dos mitos e de diversas histórias que as pessoas ao longo da obra vão desenhando. Assim, parte e todo se complementam em uma compreensão de mundo que extrapola o espaço rural da região por meio de um desejo de conquista e de vitória que é inerente ao homem.

A personagem Dinaura evoca uma figura feminina que se fragmenta, construída a partir de seus ímpetos, da ambiguidade do muito se dizer sobre ela e nada ser dito por ela. A imagem dessa mulher é carregada de mistérios e de possibilidades de interpretações e reflexões. Por esse viés, a personagem se constrói a partir do próprio ser, o ser Dinaura. Assim, como a Amazônia, Dinaura também se mostra, por vezes, silenciosa e envolta em mistérios. Dinaura e Amazônia são imagens de cobiça e desejo, ambas se fundem ao eldorado e tornam-se um, como a idealização daquele que busca as riquezas que uma floresta verde e majestosa pode proporcionar. Diante disso, é importante mencionar que esse mito é desconstruído²⁹, suplantando a imagem de paraíso que caracterizava a Amazônia como cidade encantada no fundo do rio. A crença na existência do Eldorado pode ser interpretada como elo de esperança para os desvalidos do contexto, pois, ao se vincularem à existência de infinitas riquezas, criam veementemente na possibilidade de que não atravessariam dificuldades.

Podemos entender que a leitura da obra permite ampliarmos nosso olhar para as partes que constituem um todo orgânico que se nutre de sonhos e desejos, na relação Vila Bela-Manaus-mundo. Há uma reciprocidade de intenções e interesses que move esse todo, reorganizando uma desordem por meio de uma compreensão plural de mundo que se dá por

²⁹ Deriva-se do verbo desconstruir, que por sua vez significa destruir ou desfazer. (HOUAISS, 2009) Na narrativa, esse verbo revela que o mito que inicia a narrativa foi inventado por Florita. A cidade encantada não existia. A mulher queria morrer no fundo do rio por não querer mais sofrer. (HATOUM, 2006)

meio de uma dialógica entre visões e mundos. Esse olhar para uma obra literária permite uma formação mais global do aluno, visto que não podemos limitar a leitura de um texto apenas ao que aparenta ser, mas devemos induzi-lo a buscar vários meios que possam desenvolver no discente percepções no caminho da complexidade, para uma compreensão melhor de si e das diferentes realidades que existem em um mundo próximo e/ou distante.

A imagem de Dinaura representa, por outro lado, a realização do amor, da paixão e das emoções de Arminto. Entretanto, essa mulher desaparece misteriosamente, fato que coincide com a tragédia da embarcação herdada por Arminto, que também se chamava “Eldorado”. Esses fatos levam o leitor a associá-los ao mito da cidade encantada, assim como à própria Dinaura. A aquisição do barco proporcionou infinitas esperanças financeiras para Amando Cordovil. O namoro com Dinaura despertou seus desejos carnis e emoção de viver uma paixão. Contudo, o barco estava financiado, a índia, vista como uma mulher sem dono, e com o naufrágio e o desaparecimento simultâneos, este homem também sucumbe à falência financeira e pessoal. Portanto a orfandade do romance nesse sentido, em se ver destituído de tudo que dava sentido à existência na Amazônia.

Emerge ainda da tessitura do romance situações de caos, envolvendo a vida dos protagonistas, entretanto, é nessa desordem em que as emoções acontecem e que vamos entendendo os fatos, e a obra vai ganhando conotações distintas. Ora o autor trata de questões vivenciadas na pequena cidade (Vila Bela), ora aborda questões globais que envolvem tanto o todo como as partes; seja do romance, seja da vida real. Assim, o autor, no desenrolar de sua obra, cria a todo momento um clima de *sfumato*, permitindo um trânsito particular entre aquilo que acontece e o que não pode acontecer, em um jogo entre o claro e o escuro, entre o certo e o incerto. Essas desorganizações na narrativa ajudam a construir a personagem Dinaura, mostrando riqueza em sua formação.

Sobre o destaque da literatura como recurso estratégico para o ensino da Língua Portuguesa, mediante análise dos aspectos semânticos e simbólicos presentes no romance, entende-se que foi dado um passo à frente, visto que a abordagem acerca dos fragmentos selecionados ajudou a entender que o texto literário acena com várias possibilidades de sentido, bem como com possibilidades de acesso à outras áreas do conhecimento, como a história, a ecologia, as artes etc. São olhares diferentes e mais amplos que importam para a compreensão do fenômeno literário enquanto manifestação de uma linguagem plurissignificativa. *Órfãos do Eldorado* foi escolhido como um recurso para o trabalho em Língua Portuguesa de maneira mais dinâmica e sensível, considerando possibilidades de diálogo com vários saberes e visões.

Provavelmente o educador, ao fazer uso de uma proposta dialógica, possa ampliar suas ações em sala de aula, encontrando perspectivas de ensino para essa área tão importante para a formação dos sujeitos – a Língua Portuguesa, cujo principal objetivo é desenvolver no aluno habilidades de expressão e leitura de mundo. Por meio do pensamento complexo, espera-se que isso seja alcançado de forma mais compreensiva, envolvendo razão e emoção, ciência e vida, tecnicidade e imaginação.

O recorte feito na obra, focando em Dinaura, foi uma estratégia para identificar, descrever e analisar os fragmentos ambíguos que se fazem presentes no entorno de uma figura feminina, mostrando a importância da mulher no contexto do Ciclo da Borracha. Mas, é apenas uma das diversas possibilidades de trabalho que o texto literário possibilita. Navegar pelo paradigma da complexidade permitiu agregar novas visões acerca do tema pesquisado, enriquecendo-o, por provocar muitas reflexões, permitindo mostrar o potencial da literatura para o ensino no nível médio educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia B. B. **Semântica, enunciação e ensino**. Vitória: EDUFES, 2018.

ACRE. Governo de Estado do Acre: Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de Orientação Curricular: Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Caderno 1, Língua Portuguesa. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

ALVES, Regysane Botelho Cutrim. **A crítica de traduções na teoria e na prática: o caso da “versão brasileira”** [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13974@1>
Acesso em: 10 ago. de 2020.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora. Editora Autores Associados, 1980.

ALMEIDA, Isabele Conceição; RIBEIRO, Luciane Nunes. **A matemática como instrumento na educação humanizadora**. Encontro Goiano de Educação Matemática, v. 6, n. 6, 2017, p. 170-180.

ANDRADE, Silvia Caixeta de *et al.* **Avaliação do desenvolvimento de atitudes humanísticas na graduação médica**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 35, n. 4, 2011, p. 517-525.

ANTUNES, Irandé. **Refletindo sobre a prática da aula de português**. In: ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2014, p. 05-12.

ARAÚJO, Daniela Ferreira Medeiro da Silva de. Biblioteca comunitária Gerando Vida. In: **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, set./dez. 2019, p. 138-157. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/47384/27875>. Acesso em: 28 out. 2020.

BAL, P. Matthijs; VELTKAMP, Martijn. **How does fiction reading influence empathy?** An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS ONE*, v. 8, n. 1, Jan. 2013.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BLÁZQUEZ, Covadonga Romero. **El comentario de textos literarios**: aplicación en un aula de E/LE. In: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, p. 379-388.

BOURDIEU, Pierre *et al.* **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\(2018\)_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC(2018)_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso: 01 ago. 2020.

BROLEZZI, Antonio Carlos. **Empatia em Vygotsky**. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, 2014, p. 153-166.

CAMPOS, Solange Maria Moreira. **Malabarismos lexicais na literatura**: os neologismos visitam a sala de aula. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (Org). **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (Org). **Vários escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio *et al.* **A literatura e a formação do homem**. Campinas, SP: Remate de Males, 2012.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de *et al.* **O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas.** Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 1-20.

CARVALHO, Deolinda Maria Soares de. **Tecendo narrativas: cultura e imaginário da formação docente em localidades do sudoeste amazônico.** [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ: 2012.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 33. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Literatura:** ensino fundamental. *In:* PAIVA, Francisca (Org.). Coleção Explorando o Ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

COSTA, Paula P.; JUSTI, Rosária; MOZZER, Nilmara. Mediadores na coconstrução do conhecimento de ciências em atividades de modelagem. *In:* **Ciência & Educação**, v. 20, 2014.

CORIO-LANO-MARINUS, Maria Wanderleya de Lavor *et al.* Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura. **Saúde e Sociedade**, v. 23, 2014, p. 1356-1369.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais.** 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio.** Educar em Revista, n. 52, 2014, p. 137-153.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico/** Pedro Demo. São Paulo: Atlas, 2009.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Literatura Brasileira. **Biografia de Milton Hatoum**. 2009. Disponível em: www.miltonhatoum.com.br. Acesso em: 01 ago. 2020.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Manoel Guilherme; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de Língua Portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, v. 2, n. 1, 2013, p. 29-41.

GADD, David. **The loving friends**. London: Hogarth, 1974.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GOMES, Simone Caputo. **Cabo Verde: literatura em chão de cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In: Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2. ed. Universidade Sagrado Coração: Bauru, São Paulo, 2004, p. 1-14.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 93-132.

GOTTSCHALL, Jonathan. **The storytelling animal: how stories make us human**. Boston: Houghton Mifflin, 2012.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

HATOUM, Milton. A natureza como ficção. *In: GROSSMANN, Judith et al. O espaço geográfico no romance brasileiro*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1993, p. 103-117.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**. Brincando com a Gramática. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**. Brincando com a gramática. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KAMINSKI, June. Harnessing the Wave of Co-Creation. **OJNI Online Journal of Nursing Informatics**, v. 13, n. 3, 2009, p. 1-7.

KEMPSON, Ruth M. **Teoria Semântica**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1980.

KIDD, David Comer; CASTANO, Emanuele. Reading literary fiction improves theory of mind. *In: Science*, v. 342, n. 6156, 2013.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social:** desvios e rumos. Martins Fontes, 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura:** Uma questão de educação? Cyana Leahy-Dios; Claudia Laje Flores Menezes (colaboradora). Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica:** uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

LOUREIRO, Paes. **Obras reunidas:** João de Jesus Paes Loureiro. São Paulo: Escrituras, 2000.

MARQUES, Juraci C. **Ensinar não é transmitir.** 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1974.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

MARTINI, Antonella; MASS, Silvia; TESTA, Stefania. Customer co-creation Projects and Social Media: The case of Barilla of Italy. *In: Business Horizons*, v. 57, 2014, p. 425-434.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In:*

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *In: Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000, p. 98-110. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *In: e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MENEZES, Luís. Matemática, literatura e aulas. *In: Educação e Matemática*, v. 115, 2011, p. 67-71.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária.** São Paulo: Cultix, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. **O Método 3: O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI/idealizadas e dirigidas por Edgar Morin**. Jornadas temáticas (1998: Paris, França: 1998). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Religando fronteiras**. Tania M. K. Rösing et al. (Org.) Passo Fundo: UPF, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003b.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, L. de F. De Platão a Rubem Alves: Eros na educação contemporânea. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 9, n. 3, 2017, p. 101–119. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i3.8648245>. Acesso em: 17 set. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em revista**, n. 52, 2014, p. 23-43.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil-políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETRAGLIA, Izabela Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEVERELLI, Roger; FENIKS, Reggy de. **O que os consumidores esperam dos bancos e das seguradoras para o futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PIZARRO, Ana. **Amazônia, as vozes do rio: imaginário e modernização**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

PULCINO, Rachel; PINHO, Raquel; ANDRADE, Marcelo. Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. *In: Em Aberto*, v. 27, n. 92, 2015.

RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

REY, González, F. Psicologia e Educação: desafios e projeções. *In: O. A. Rays (Org), Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 102-117.

ROSENBLATT, Louise M. **La literatura como exploración**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SILVA, Mariana Galon da. **Criação musical coletiva com crianças**: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora [Dissertação]. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SOUZA, Eneida Maria. **Janelas indiscretas**: ensaios de crítica biográfica. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2011.

SOUZA, Luciane Gubert de. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. [TCC de Especialização]. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Uma aventura literária por novas tecnologias. *In: Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 6, n. 6, 2017, p. 09-22.

VILLARI, R. A. Relações possíveis e impossíveis entre a psicanálise e a literatura. *In: Psicol. cienc. prof.*, v. 20, junho, 2000.

WEINSTEIN, Barbara. **A borracha na Amazônia**: expansão e decadência. São Paulo: HUCITEC, 1993.

YASOSHIMA, Fabio. **Entre o canto das paixões e os artifícios da harmonia: o pensamento musical de Rousseau contra o sistema harmônico de Rameau** [Tese]. Universidade de São Paulo, 2017.

ZILBERMAN, Regina. Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI. *In: Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 15, 2010, p. 183-200.