

Tecendo identidades: A Literatura Regional na prática de ensino

Maria Helena de Aquino Paixão*

Orientador: Dr. Fábio Cavalcante de Andrade**

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o ensino de literatura regional na educação brasileira. Desse modo, fazemos uma análise da literatura regional no Brasil, especialmente no nordeste, e discutimos sobre o movimento gótico, dando ênfase na sua reprodução no Brasil, com o objetivo de introduzir o livro *Gótico Nordeste* de Cristhiano Aguiar, o qual utilizamos para produzir uma proposta didática como culminância deste trabalho. Assim, para o estudo da literatura regional partimos da concepção do regionalismo extensamente desenvolvido na década de 30. Para isso, utilizamos como referencial teórico: Bhabha (1998); (Hall, 2006); Candido (1995); Bueno (2004); Albuquerque Júnior (2011); entre outros. Para observar a presença do gótico na literatura e no Brasil e fazermos uma breve análise do livro de Aguiar, nos baseamos nos trabalhos de (Ribeiro, 2021), (França, 2017), (Bella, 2020), entre outros. Após essa primeira parte teórica, desenvolvemos uma proposta didática de letramento literário utilizando os contos *Anda-luz* e *Vampiro* do *Gótico Nordeste*. Por fim, consideramos que a literatura regional possui um grande potencial na educação como componente cultural na sua formação escolar e pessoal dos alunos, através da valorização dos seus costumes e tradições.

Palavras-chaves: Literatura regional; Nordeste; Educação; Gótico Nordeste;

Abstract: This work presents a reflection on the teaching of regional literature in Brazilian education. In this context, we analyze regional literature in Brazil, particularly in the Northeast, and discuss the Gothic movement, emphasizing its reproduction in Brazil. Our goal is to introduce the book *Gótico Nordeste* by Cristhiano Aguiar, which we use to develop a didactic proposal as the culmination of this study. To examine regional literature, we start from the conception of regionalism extensively developed in the 1930s. For this purpose, we utilize theoretical references such as Bhabha (1998), Hall (2006), Candido (1995), Bueno (2004), and Albuquerque Júnior (2011), among others. To observe the presence of the Gothic in literature and in Brazil and to conduct a brief analysis of Aguiar's

* Graduanda no curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e-mail: mariahelena.paixao@ufpe.br

** Docente vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e-mail: fabio.cavalcantea@ufpe.br

*** Trabalho de conclusão de curso para o Departamento de Letras na Universidade Federal de Pernambuco.

work, we rely on studies by Ribeiro (2021), França (2017), Bella (2020), among others. Following this theoretical framework, we develop a didactic proposal for literary literacy using the stories *Anda-luz* and *Vampiro* from *Gótico Nordestino*. Finally, we assert that regional literature possesses significant potential in education as a cultural component in the students' academic and personal development, through the appreciation of their customs and traditions.

Keywords: Regional literature; Northeast; Education; Gótico Nordestino;

Introdução

A cultura é um fator inerente à condição humana. Homi K. Bhabha (1998), através das palavras de Shalins, entende a cultura burguesa ocidental vista como um sistema de símbolos e significados que são compartilhados por um grupo de pessoas e que moldam sua visão de mundo e comportamento. Com base nessa ideia, é possível considerar a cultura como uma maneira, talvez até mesmo a mais importante, de estruturar a nossa existência no mundo. Isso implica também em examinar sua conexão com os outros e com o ambiente circundante.

Ainda no texto de Bhabha, também discute-se o local das artes na cultura. De acordo com o autor, a arte pode ajudar a entender a complexidade da identidade e da diferença ao explorar “as identidades minoritárias que se ‘fendem’ no ato de se articular em um corpo coletivo.” (Green apud Bhabha, 1998). Assim, a perspectiva intersticial da arte pode colocar questões de solidariedade e comunidade em foco, permitindo que as diferenças sociais sejam exploradas e compreendidas de maneira mais profunda. Mediante essas declarações, podemos enxergar o papel que as artes exercem na formação identitária, e logo, a própria literatura, objeto de estudo do nosso trabalho.

Partindo desses princípios, podemos entender a cultura como principal componente formador identitário do indivíduo. Stuart Hall nos apresenta a identidade no sujeito pós-moderno como sendo “celebração móvel, que forma-se e transforma-se continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, apud Hall, 1987). Ou seja, a identidade do sujeito pós-moderno encontra-se sempre em construção, apresentando-se de maneira inacabada e transformando-se pelo contato com o outro.

Tendo em vista a discussão apresentada, no que concerne ao ensino de língua portuguesa, é nítido o caráter indispensável que a literatura exerce na sala de aula e na formação do estudante brasileiro. A literatura no ensino é um dos principais potencializadores para os alunos mobilizarem o uso das suas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento. Desse modo, podemos enxergar a necessidade que a literatura efetua na construção tanto dos conhecimentos escolares do estudante, quanto na sua formação individual. A respeito dessa necessidade ao acesso à literatura, em “O direito à literatura”, Antonio Candido (1995) afirma que

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (p. 188).

Desse modo, partiremos neste presente trabalho da concepção da literatura como instrumento humanizador, indispensável para construção do indivíduo, e a partir disso, torna-se imprescindível que os alunos possam pensar na literatura como espaço de diálogo entre culturas e realidades diversas, experienciar realidades e vidas diferentes. Assim, tanto textos que refletem as circunstâncias que constitui a experiência vital dos alunos, quanto textos de outras vertentes literárias e linguísticas, podem ser cruzados ou dialogados no espaço plural da leitura literária. Isso implica que o envolvimento desses indivíduos em fases de crescimento e maturação, tanto em termos físicos quanto psicológicos, com a literatura regional, tem um imenso valor na maneira como eles buscam estruturar sua compreensão do mundo ao seu redor. Nesse ponto, entra em questões noções profundas que fazem parte do imaginário social, como por exemplo, a questão do pertencimento.

Sendo assim, neste texto buscamos fazer uma breve análise do regionalismo no romance de 30, a fim de compreender a importância do estudo dessa literatura no ensino de literatura e língua portuguesa, especificamente na região nordeste do Brasil. Para isso, além dessa breve revisão bibliográfica, também apresentaremos uma proposta didática baseada na teoria de Rildo Cosson, utilizando o livro *Gótico Nordestino* de Cristhiano Aguiar, que busca elementos míticos e folclóricos para construir envolventes narrativas, mostrando-se ser uma excelente ferramenta para o trabalho em sala de aula com adolescente do ensino médio, levando em conta os elementos de horror e fantasia presente nos seus contos, uns dos gêneros mais escolhidos pelos jovens na literatura.

Assim, nossa intenção com este estudo é ressaltar a conexão entre o ensino da Literatura Regional e o valor fundamental do aspecto identitário no desenvolvimento dos

indivíduos como leitores. Nesse contexto, a literatura se coloca como um dos principais elementos culturais que influenciam a construção pessoal. Mais especificamente, objetivamos analisar de que forma se compõe o conceito de Literatura Regional, especialmente na geração de 30, e qual a relação esse conceito estabelece com o ensino de literatura e língua portuguesa. Em seguida, iremos explicitar a dimensão teórica e prática que estabelece a relação entre a literatura e identidade na formação dos estudantes e leitores.

1. O Regionalismo da década de 30 e sua relação com o “presente”

Poucas coisas na história da arte brasileira foram tão memoráveis como a Semana de Arte Moderna de 1922. No ensino de língua portuguesa e literatura, aprendemos desde muito cedo, que esse evento foi marco cultural e artístico no Brasil, um importante movimento de ruptura com a tradição acadêmica e o início do Modernismo no país, um divisor de águas entre o velho e novo. Naquela época, o país vivia uma intensa transição social, política e econômica. A República recém-instaurada enfrentava desafios de modernização e urbanização, enquanto a elite agrária ainda detinha grande influência. Nesse cenário, a cultura brasileira era fortemente influenciada por padrões estéticos europeus, especialmente os vindos de Paris. A Semana de Arte Moderna tornou-se um divisor de águas, impulsionando uma efervescência cultural e uma busca por uma identidade própria na arte brasileira, cujo legado influenciou gerações futuras de artistas e intelectuais.

O evento e a inauguração do modernismo no Brasil, movimentaram ideais e sentimentos importantes no centro da nossa sociedade, como o nacionalismo e identidade brasileira: a Semana de Arte Moderna teve um forte apelo nacionalista, buscando valorizar as raízes culturais brasileiras, as tradições populares e a identidade nacional, ao mesmo tempo em que dialogavam com as correntes artísticas internacionais.

Tradicionalmente, procura-se dividir o modernismo em duas fases: a primeira, a heróica, vai de 1922 a 1930; a segunda, chamada de fase de consolidação, vai de 1930 a 1945. A primeira fase teve início na Semana de Artes Modernas, evento este o qual postulamos anteriormente. Essa fase, como indicam estudiosos e especialistas, foi uma fase, também conhecida como fase da destruição, de renovação da forma tradicional das artes, ou seja, de renovação estética.

A dita segunda fase do modernismo brasileiro foi marcada por uma busca de identidade nacional e de uma maior conexão com a realidade brasileira. Esse período

histórico foi marcado por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas no país. Em 1930, a Revolução liderada por Getúlio Vargas pôs fim à República Velha, inaugurando uma nova era política conhecida como "Era Vargas". Vargas estabeleceu um governo autoritário, promovendo mudanças significativas na estrutura do Estado e na legislação trabalhista, assim como políticas de industrialização e urbanização.

Abandonando as experimentações formais mais radicais da primeira fase, os escritores desse período encaminharam-se para os temas mais próximos da cultura e das questões sociais do Brasil. O ênfase nesse período na nossa literatura encontra-se no Regionalismo: Houve um interesse crescente pela cultura e peculiaridades regionais do país. Escritores passaram a explorar a diversidade de paisagens, tradições e costumes regionais, buscando retratar a identidade brasileira em suas obras.

Luís Bueno (2004), no seu texto “Nação, Nações: Os modernistas e a geração de 30”, através da tese de Luiz Lafetá, nos apresenta essa ideia de continuidade que separa o modernismo nessas fases, especialmente entre a primeira e a segunda:

Seu ponto de partida é o de que todo movimento estético tem um projeto estético e um projeto ideológico. No caso do modernismo brasileiro teria ocorrido uma ênfase maior no projeto estético durante a fase heróica e, nos anos 30, a ênfase estaria no projeto ideológico [...] Como já se viu, ele parte do princípio da continuidade: para ele não há modernistas e pós-modernistas, como havia para os novos intelectuais dos anos 30, há apenas modernistas de duas fases.

Essa ideia de continuidade entre uma geração e outra é algo não defendido pelo autor. Bueno trás reflexões de Antonio Candido a respeito da visão de país subdesenvolvido que o Brasil passa ter a partir da década de 30:

Ora, a idéia de país novo, a ser construído, é plenamente compatível com o tipo de utopia que um projeto de vanguarda artística sempre pressupõe: ambos pensam o presente como ponto de onde se projeta o futuro. Uma consciência nascente de subdesenvolvimento, por sua vez, adia a utopia e mergulha na incompletude do presente, esquadrihando-o, o que é compatível com o espírito que orientou os romancistas de 30.

A partir disso, podemos analisar a geração de 30, e conseqüentemente o regionalismo na literatura, sob uma ótica diferente: não como uma extensão do movimento modernista e da sua produção, mas como uma produção diferente, que busca observar cada parte do país, a fim de retratar as realidades diferentes que permeiam o Brasil naquela década, no seu presente. Assim, encontramos um dos principais feitos que o Regionalismo de 30 realizou: através da extensa literatura da época, podemos encontrar as marcas das histórias de cada região, focando especialmente nas demandas sociais da época em cada uma delas.

É importante ressaltar que essa tradição regional ecoa na literatura de hoje, e é através desses ecos que podemos perceber a significância de olhar para o Brasil através das especificidades das partes que formam o todo, e não apenas o todo por ele mesmo. Desse modo, a literatura regional da geração de 30 é um marco para um tipo de literatura que passa a observar essas demandas sociais que estão sendo vivenciadas em diferentes locais do país, no momento em que estão sendo vivenciadas, e retratar isso. A tradição regional nos move na direção contrária de uma visão reducionista e simplista das vivências e diferenças na sociedade brasileira.

1.1 O papel da perspectiva

A partir do Regionalismo de 30, podemos observar outro fator importante ao estudar as obras regionalistas: o olhar de dentro para dentro. No prefácio do livro de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), intitulado de *A invenção do nordeste e outras artes*, Margareth Rago afirma que falar do nordeste “é falar da gente preguiçosa, promíscua, mole, improdutivo e violenta. Em outras palavras, é inventariar os muitos estereótipos e mitos que emergiram com o próprio espaço físico reconhecido no mapa” (Rago, 2011 *apud* Albuquerque Júnior, 2011).

Através desse texto produzido por Rago, que já afirma a importância da obra de Albuquerque Júnior, conseguimos observar os estereótipos marcados na região nordeste. Esses estereótipos não se dissipam com as obras produzidas na década de 30. Apesar das inúmeras criações que surgiram desde então até os tempos atuais, e das várias tentativas de redefinir tanto a região quanto as pessoas ligadas a ela (especialmente através do movimento regionalista), esses estereótipos persistem em ser recriados e transmitidos ao longo do tempo até hoje. Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), a partir do surgimento do romance de trinta, estabelece que:

A crítica nordestina vai caracterizar o "romance de trinta" como uma literatura que atendia às exigências do ambiente físico e social em que se produziu, como "expressão de seu espaço", como uma "reação nordestina aos cânones antigos sem perder o sentido universal da cultura brasileira", o encontro com os traços diferenciais em relação à realidade europeia, prosa brasileira nascida do encontro com suas paisagens, seus costumes e suas paixões. O Nordeste, espaço brasileiro, ao ser representado literariamente, produziria a originalidade de nossa produção literária. Espaço em crise que deveria se expressar por meio da denúncia e da polêmica. (p.125)

Nesse trecho, Albuquerque Júnior aponta o nascimento do romance de 30 como um despertar para a necessidade de uma literatura que enfoque nos espaços verdadeiramente brasileiros, sendo o nordeste esse “espaço em crise” que se difere de todos esses outros

espaços europeus. Não precisamos ir fundo nas obras produzida nesse período para saber de que forma essa região, e portanto, essa literatura, se distancia das literaturas europeias: primeiro, encontramos o distanciamento no urbano e no rural; em segundo, o rural nordestino se distancia do rural das outras regiões por suas características singulares (o clima, a fauna, a flora, etc). Tiramos como exemplos as produções de Raquel de Queiroz, *O Quinze*, e a de José Lins do Rego, *Menino de engenho*. Nas obras em questão, é apresentado a miséria que constitui o período de seca no sertão do nordeste, e através da narrativa de Carlos, como eram as vivências nos engenhos de cana-de-açúcar, vivências essas que não encontramos em outros locais.

No texto *O intelectual e o turista: regionalismo e alteridade na tradição literária brasileira*, Luís Bueno (2012) discute o conceito de turismo intelectual presente na nossa literatura, especialmente no regionalismo. O autor nos traz a tese de Lúcia Miguel Pereira, que no seu texto *Prosa de ficção (De 1870 a 1920)*, busca definir o escritor regionalista dessa época como um turista ansioso para conhecer as peculiaridades da região. O autor afirma que é a partir da década de 30 que há a quebra desse turismo encantando, e que um sinal evidente disso é a própria linguagem que a maioria dos autores da época utilizam, condensando a língua culta com a oralidade (Bueno, 2012). Ele continua, dizendo que:

O dado regional muda de figura, tratado que é por uma perspectiva ‘de dentro’. [...] Lá é mesmo o lugar da formação desse narrador, espaço, portanto, da familiaridade. Parece que se trata de um antiturismo, já que temos um narrador que circula por um espaço que lhe é próprio.” (Bueno, 2012).

A partir disso, nota-se a importância que o ponto de vista exerce na literatura regional. É dado o momento do romance de 30 que foi possível a quebra de vários dos estereótipos completamente infundados, baseados apenas em preconceitos e estigmas criados pela sociedade a respeito do outro, do diferente, do que está à margem. Isso ocorreu justamente por que é a partir desse momento que observamos uma virada na perspectiva: o nordeste recuperou sua voz e abriu o caminho para assumir sua narrativa, isto é, ser dono da sua própria história, valorizando seu povo e seu espaço. Aí se configura a importância do regionalismo produzido pelo regional, na sua valorização.

1.2 O regionalismo no ensino de literatura e língua portuguesa

Chegamos ao ponto central do nosso texto: a forma que essas questões dialogam com o ensino de literatura e língua portuguesa no Brasil. A partir daqui, é válido salientar algumas questões importantes. A princípio, o papel da literatura em geral na educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o principal norteador da educação no país. De acordo com o próprio documento, ele “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BNCC, 2018). Dessa forma, esse documento de caráter normativo, é nossa principal fonte de orientação, nas quais os currículos devem estar embasados para que possamos garantir uma educação justa e igualitária para nossos alunos.

Quando analisamos mais a fundo esse trecho retirado do documento, encontramos uma questão bastante pontual, que seria a formação humana integral. A formação humana integral refere-se ao processo educacional que busca desenvolver todas as dimensões do ser humano, visando o crescimento e o aprimoramento em aspectos intelectuais, emocionais, sociais, físicos e espirituais. Trata-se de uma abordagem educacional holística que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também se preocupa em cultivar valores, habilidades interpessoais, senso ético e a capacidade de reflexão crítica sobre si mesmo e o mundo ao redor. Dentre os autores que abordam a formação humana integral, podemos destacar: Paulo Freire (1967), famoso pedagogo brasileiro, que defendia uma educação libertadora e crítica, em que os estudantes fossem sujeitos ativos do processo de aprendizagem, compreendendo sua realidade e agindo sobre ela, e Howard Gardner (1995), Psicólogo norte-americano, que propôs a teoria das inteligências múltiplas, que enfatiza a diversidade de habilidades e formas de aprendizado. Uma formação humana integral segundo Gardner, levaria em consideração essas diferentes inteligências e exploraria múltiplas formas de expressão e aprendizagem.

Sendo assim, levando em consideração esse conceito de formação humana integral, é possível vislumbrar o papel que a Literatura Regional pode exercer na formação dos indivíduos, seja como estudante, seja como cidadão. Essa vertente literária representa o seu espaço e suas vivências, e a mobilização dela no ensino permite aos educandos enxerga-se na literatura, permitindo a eles estar no centro do trabalho desenvolvido na sala de aula, e dessa forma, no centro da sua educação. Dessa forma, contribuindo com as ideias pedagógicas desenvolvidas por Paulo Freire, e que fundamentam esse trabalho: A Literatura Regional no ensino de língua portuguesa promove uma educação libertadora, e abre espaço para que os estudantes sejam sujeitos ativos no processo da sua aprendizagem.

2. O Gótico Nordestino: Uma breve passagem pelo movimento gótico até chegar a obra de Cristhiano Aguiar

2.1 O gótico em sua amplitude

O movimento gótico teve sua origem multifacetada e evoluiu ao longo do tempo, incorporando influências de diferentes áreas culturais. Esse movimento tem suas raízes nas obras literárias do século XVIII e XIX, especialmente na Europa, conhecidas como romances góticos. Escritores como Horace Walpole, Mary Shelley e Bram Stoker, exploram temas sombrios, misteriosos e sobrenaturais, estabelecendo um interesse duradouro pela estética e atmosfera gótica.

A realidade é que a cultura gótica é algo que nos permeia em muitos âmbitos da nossa vida cultural. Não é necessário perguntar a algum estudioso do assunto para obter alguma breve definição do que se trata o “gótico”: ideais gerais sobre essa cultura estão imbricados em nossa sociedade, como: a presença da obscuridade, as trevas, os monstros, etc. Um exemplo disso, é que apesar do não conhecimento profundo da cultura e de suas obras em si, não impede alguém de conhecer algum personagem ou elemento. Ilustrando esse fato, podemos dizer que, muitas pessoas sabem o significado do ser Vampiro (um ser mitológico ou folclórico tradicional da cultura gótica) e possuem conhecimentos de algumas características gerais, mesmo sem nunca ter de fato tido acesso a alguma obra a respeito, como o Drácula, personagem fictício de Bram Stoker, que dá título a um dos romances de terror gótico mais famosos no mundo.

Emílio Soares Ribeiro, em seu livro *O Gótico e seus Monstros: a literatura e o cinema de horror*, nos fala um pouco sobre o gótico ultrapassar o limite do gênero. Ao apresentar variadas características, ênfases e definições, ele não se restringe a uma escola literária e a um período histórico específicos, motivo pelo qual a sua designação é utilizada como se referindo a um estilo, uma forma múltipla, que incorpora diversos gêneros. (Ribeiro, 2021)

Desse modo, torna-se evidente a concepção ampla que o gótico adquiriu ao decorrer da sua história nas mais diferentes formas de artes, seja na música, arquitetura, cinema, teatro, literatura, etc. Essa ampla concepção do gótico como além de um gênero, escola literária ou período histórico, e mais voltada especificamente como uma estética, movimento ou cultura específica, é um fator comprobatório da sua transcorrência nas incontáveis obras até os dias de hoje.

2.2 O Gótico no Brasil

No que diz respeito às pesquisas do gótico no Brasil, A obra *As Nuances do Gótico: do setecentos a atualidade* (2017) possui uma organização de diversos artigos muito relevantes para o entendimento desse movimento na nossa cultura. O principal organizador deste livro, Júlio França, é o autor de um dos capítulos da obra, apresentando uma tese muito esclarecedora sobre esse movimento na literatura brasileira. Intitulado como *O sequestro do gótico no Brasil*, o capítulo, em formato de artigo, nos apresenta o apagamento do gótico na nossa literatura baseada em alguns fatores, entre eles, a perspectiva assumida pela crítica de que o gótico possui temas e ambientações incomuns a cultura e ao território brasileiro (França, 2017). Outro fator que explicaria este sequestro do gótico no Brasil, seria “[..] consequência de um desequilíbrio entre as perspectivas críticas dos estudos literários no Brasil e as realizações ficcionais da nossa literatura.” (França, 2017) Esse desequilíbrio estaria baseado na perspectiva da crítica, especialmente na constituída nos séculos XIX e XX, que privilegia o caráter documental e descritivo da literatura, configurando uma mimese da realidade brasileira e desvalorizando obras que fogem disso. Ainda em seu texto, França afirma que:

Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que as narrativas góticas caracterizam-se por seu profundo e consciente caráter ficcional. A verossimilhança é produzida não por meio do rígido respeito às leis da probabilidade, mas através de técnicas narrativas complexas, em que se destacam, por exemplo, os mecanismos de mútua corroboração de narrativas em moldura (cf. PUNTER, 1996, p. 137). Embora haja a tematização de grandes questões políticas, sociais e culturais, ela se dá por meio de figurações, recursos simbólicos e outros processos convencionais de criação artística, o que leva o Gótico a ser erroneamente confundido como uma forma artística antirrealista. (França, 2017)

Através dessa afirmação, podemos perceber a motivação da crítica literária em marginalizar o movimento gótico da nossa literatura. Entretanto, esses fatores perdem sustentação devido a questões já postas no presente trabalho: a cultura gótica corresponde a diversos elementos que configuram esse movimento, não se limitando apenas a algum gênero ou momento histórico. Dessa forma, se torna inverossímil afirmar que dentro da literatura brasileira, não haveria a possibilidade ou a existência desse movimento, visto que esse conjunto de elementos diz respeito mais sobre a forma de retratar um ambiente, a criação da monstruosidade e horror, elementos que podem ser desenvolvidos em diversos territórios.

Para ilustrar isso, temos em vista o texto de João Pedro Belas, *Gótico Brasileiro: uma proposta de definição*, no qual o autor defende a tese da existência de um gótico brasileiro, com elementos verdadeiramente típicos do nosso território e da nossa sociedade. O autor

contrapõe o ponto de vista de Júlio França, que nos leva a acreditar que um gótico tipicamente brasileiro não seria possível além das questões superficiais (Bella, 2020). Segundo João Pedro Bella (2020),

Nesse sentido, podemos definir o gótico brasileiro como a confluência entre a estrutura formal da poética gótica e a(s) temática(s) características da realidade brasileira de um modo em que a primeira é efetivamente transfigurada pela segunda. Sendo assim, voltando às considerações de Júlio França, se trata menos de identificar mudanças estruturantes ocasionadas no âmbito formal da literatura gótica, mas sim como os elementos estruturantes daquilo que conhecemos como “gótico” são ressignificados pelas questões e medos específicos do contexto brasileiro.

Com fins de exemplificação para sustentar sua tese, o autor nos apresenta a prosa de Guimarães Rosa, *Meu tio o Iauaretê*, conto que podemos encontrar no seu livro de coleção de contos *Estas estórias*. Segundo Bella, o conto de Guimarães Rosa configura uma relação bem sucedida entre os elementos formais do gótico e a nossa cultura, estando ligado a herança indígena do Brasil, ou seja, mostrando uma literatura gótica tipicamente brasileira, também através dos elementos formais, mas especialmente pela temática.

2.3 O Gótico nordestino, de Cristhiano Aguiar

As palavras de João Pedro Bella nos fornecem um ótimo gancho para destacar a obra que tece e ata todas as pontas desse presente trabalho. O livro de Aguiar, intitulado de *O Gótico Nordestino*, nos parece o que Bella caracteriza como uma obra gótica tipicamente brasileira, como pretendemos demonstrar posteriormente. A obra, publicada em 2022 pela editora Alfaguara, é composta por 9 contos repletos de aspectos formais que compõem essa vertente literária. Os contos selecionados para dar continuidade ao texto, serão o *Anda-luz* e o *Vampiro*, textos que abrem e encerram a obra, respectivamente. Os dois textos foram selecionados por duas razões: o *Anda-luz*, por apresentar uma narrativa gótica com elementos presentes do mundo moderno, mostrando o caráter inovador desse movimento, que não se ateve ao seu século de nascimento e permanece em constante renovação. No que diz respeito ao conto intitulado de *Vampiro*, nos chama a atenção o elemento principal: a presença do Vampiro no conto. Isso se dá devido a forma como o personagem gótico, que à primeira vista pode parecer oposto ao cenário interiorano do Nordeste, encaixa-se perfeitamente ao ambiente, apresentando-se como um vampiro caracteristicamente nordestino.

Como dito anteriormente, acreditamos que *O Gótico nordestino* configura-se numa obra tipicamente brasileira através da temática. Os contos em geral, ambientam-se em

espaços comumente encontrados na região Nordeste do país, mostrando que não só é possível, como existe uma literatura gótica que abarca nossa região. Através da obra de Aguiar, podemos observar isso claramente: a literatura gótica não apenas encaixa-se no Nordeste, mas sim o Nordeste pode fornecer um ambiente propício para os horrores e mistérios dessa literatura.

França (2017) afirma que “O Gótico é, portanto, fundamentalmente um fenômeno moderno. A narrativa gótica carrega em si marcas profundas que o Iluminismo imprimiu no pensamento ocidental: [...] dos novos horrores produzidos pela ciência e pela tecnologia.” Assim, o conto *Anda-luz* nos mostra exatamente como a perspectiva das novas tecnologias são capazes de produzir o medo na nossa sociedade: apesar da prosa desde o princípio nos fazer acreditar que os horrores que o personagem Chiquinho irá se deparar fazem parte das lendas perpassadas por gerações do interior nordestino, ao final do texto, o autor nos surpreende com a aparição de um Zepelim, que foi capaz de causar medo as pessoas daquela comunidade por falta de contato com aquela tecnologia.

Já no conto do *Vampiro*, Cristhiano Aguiar nos surpreende com a figura de um Vampiro no interior do nordeste, na Serra da Borborema, uma região serrana exclusivamente nordestina. Um personagem folclórico, que à primeira vista parece incompatível a região dá origem a uma narrativa mítica e naturalmente regional, possuindo características típicas do gótico em geral, mescladas a um novo gótico, um nordestino, ou seja, um gótico brasileiro. O *Vampiro* trata-se de um personagem recluso, nunca verdadeiramente presente na história, apenas citado, mas que se faz presente através dos seus servos que circulam vez ou outra na cidade. Uma característica interessante do conto é que apesar de o autor tratar-se de um homem, o conto é narrado pela perspectiva feminina, fazendo-nos sentir de forma mais profunda os aspectos sedutores que permeiam a presença misteriosa desse ser, característica presente na maior parte das narrativas desse tipo de personagem. Em dado momento da história, a personagem escrita pelo autor nos conta que “Havia os vampiros brasileiros e os vampiros estrangeiros (os últimos sempre pareciam ser mais sedutores, interessantes, misteriosos).” (Aguiar, 2022) Este trecho, nos mostra a valorização do estrangeirismo nas histórias da sua infância – visto que o conto trata-se de uma narrativa do passado da personagem – e nos causa uma reflexão a respeito disso.

Ainda sobre o conto *Vampiro*, Lima et al. (2023), em seu artigo *O lado sombrio da autoria paraibana na escrita contemporânea: elementos fantásticos no Gótico Nordestino, de Cristhiano Aguiar*, faz uma análise muito interessante sobre o texto. Os autores argumentam que através de sua obra, Cristhiano Aguiar leva a memória de uma época em que a literatura

fez-se gótica, levando os leitores a uma viagem no tempo fantástica no berço de obras passadas (Lima et al., 2023). É importante ressaltar que os autores levam em consideração, para desenvolver sua perspectiva, o mesmo argumento já postulado anteriormente neste trabalho: do gótico além do gênero. Ademais, afirmam que: “O sobrenatural, em sua obra, convence-nos de que o Nordeste também é capaz de ser gótico. O autor, sábio ao que tange às crenças e mitos locais da terra nordestina, embalou de cultura local cada um de seus contos.” (Lima et al., 2023). Essas palavras corroboram com a ideia antes desenvolvida: o livro de Aguiar nos mostra, de excelente maneira, vale constar, como a região Nordeste é capaz de nos fornecer um cenário propício a essa vertente literária.

Rodrigo Mendes, professor de Literatura e Cultura Latino-Americana da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), escreveu uma resenha na sessão de crítica na revista *Continente*, que nos pareceu importante trazer um trecho na íntegra:

“A originalidade do projeto literário de Cristhiano Aguiar consiste na maneira como compreende e subverte o senso comum sobre o Nordeste como imaginário. Isso significa, na prática, que o escritor se recusa a entregar à recepção leitora o óbvio: um Nordeste caricato, místico, previsível e miserável. Em vez de recorrer a lendas tradicionais como Comadre Florzinha, a Perna Cabeluda, Biu do Olho Verde, Cristhiano Aguiar não apenas cria suas próprias lendas – como pode ser observado no conto *Mulher dos pés molhados*, no qual explora a suposta maldição de um navio naufragado e sua repercussão nas tensões familiares, no diálogo entre um pai e sua filha –, mas também ressignifica a Tradição e a percepção do espaço. Relaciona, assim, a “Escrita de Si” a uma “Tradição de Si”. Por essa razão, pode-se dizer que o *Gótico nordestino* é um tributo à experiência do escritor como nordestino.” (Mendes, 2022)

Mendes evidencia uma concepção bastante favorável ao livro, mas que ainda assim, mostra sua veracidade quando nos debruçamos sobre os fatos trazidos pelo colunista. Para isso, podemos trazer a nível de comparação, a obra de Gilberto Freyre, *Assombrações do Recife Velho*, no qual o autor também utiliza alguns elementos góticos para dar vida às narrativas perpassadas de forma oral por diversas gerações do povo recifense. Ou seja, apesar das duas histórias se passarem no Nordeste do país e utilizar elementos que se configuram nessa vertente literária, Freyre volta-se a dar vida as lendas do povo nordestino, – que também exerce enorme valor nessa literatura – enquanto Cristhiano Aguiar abre mão das ricas lendas tradicionais nordestinas nessa “Escrita de Si” e “Tradição de Si”, dando luz a novas histórias sombrias e construindo essa nova tradição de si mesmo. “Pensar *Gótico*

nordestino significa pensar também o país pelo prisma do Nordeste, mas isso não faz dele um ‘acerto de contas’. Consiste mais no convite de construir um olhar generoso sobre o que não foi pensado.” (Mendes, 2022)

3. Uma proposta didática baseada na teoria de Rildo Cosson

Como resultado dessa base teórica, nada nos pareceu mais justo do que visar os conceitos desenvolvidos de forma mais palpável na educação. Desse modo, construímos uma proposta didática baseada na teoria do autor Rildo Cosson, que em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, abre uma discussão e aponta meios para a prática do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa, aplicando-se tanto ao ensino básico quanto o de nível superior.

Em seu livro, Cosson formula dois tipos de sequência didática: a básica e a estendida. A básica trata-se de uma sequência constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a estendida, como o próprio nome já indica, trata-se de uma extensão da sequência básica, ampliando os quatro conceitos em subconceitos a serem desenvolvidos. Para nosso trabalho, nos ocupamos da sequência básica, levando em consideração que o trabalho será produzido com 2 textos curtos, nos pareceu mais proveitoso escolher essa forma de proposta. Destacamos que por se tratar de um trabalho de teórico que não lida diretamente com uma ou mais turmas específicas, optamos por formular uma proposta didática ao invés de sequência, visando maneiras que um professor pode trabalhar com uma turma específica, e dessa forma, desenvolver uma sequência propriamente dita com todos os seus elementos constituintes, tais como: metas de aprendizagem, critérios de avaliação, etc.

Ao adentrarmos nas escolhas tomadas na construção do trabalho, nos parece pertinente falar sobre a metodologia que utilizamos na realização deste trabalho, que consiste em uma metodologia qualitativa, descritiva e analítica. A priori, buscamos reforçar a tese deste trabalho, ou seja, a importância da literatura regional como componente cultural na educação. Analisamos materiais de diversos autores a fim de construir nosso referencial teórico. A partir desse referencial se tornou possível a construção da proposta didática a seguir.

Por conseguinte, a proposta didática a seguir leva o título de “Eu, tu, nordeste e gótico: relacionando esses elementos”, pensada para alunos do 1º ano do ensino médio nascidos ou residentes da região nordeste do Brasil. A proposta didática de letramento

literário será desenvolvida através dos contos *Anda Luz* e *Vampiro* da obra de Cristhiano Aguiar, os quais já apresentamos anteriormente.

3.1 Módulo I: A motivação

Desse modo, de acordo com Cosson, o primeiro passo na construção de uma proposta didática básica corresponde à *motivação*. Segundo o autor, “Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto.” (Cosson, 2006) Para essa etapa, o autor indica alguma atividade, questionamento ou dinâmica para aguçar a curiosidade dos alunos. Ainda de acordo com ele, as pessoas embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e na leitura dos textos quando há uma moldura, ou seja, uma situação que lhes permite interagir com a temática. (Cosson, 2006)

Tendo isso em vista, antes de trabalhar com o texto, pensamos em uma atividade que desperte a curiosidade dos alunos sobre a temática dos contos. Sendo assim, será feito com os alunos um jogo baseado no tradicional *Cara a cara*, que consiste em um jogo de adivinhação em que os jogadores devem adivinhar o personagem da carta sorteada através de perguntas sobre as características do mesmo. Na nossa releitura do jogo, que se chamará *Cara de um, focinho de outro* (dando esse título também a nossa motivação), os alunos deverão adivinhar os personagens tradicionais do gótico através de características que estão sendo disponibilizadas nas cartas sorteadas, nas quais irão constar a resposta correta. Desse modo, ao elaborar as características, o professor deverá mesclar elementos pré concebidos do imaginário social sobre as figuras míticas e folclóricas do movimento gótico, com elementos que, a princípio, podem parecer estranhos a essas figuras e se relacionem com a nossa região. Segue o um exemplo de carta a dinâmica:

- Esta figura vive de forma reclusa e as serras da chapada Pernambucana seria um ambiente perfeito para ela, devido ao relevo e as árvores onde pode se esconder;
- Esta figura evita o sol quente do dia e sai apenas no frio da madrugada
- Esta figura possui presas;
- Esta figura possui uma dieta líquida;

- Esta figura se só pode entrar se for convidada;
- Esta figura detesta alho;

Resposta: Vampiro

Desse modo, para tornar a dinâmica ainda mais interessante, pode-se distribuir os alunos em grupos, atribuindo pontuações que variam de acordo com o número de dicas para adivinhar a resposta – quanto mais dicas, menos pontos – a fim de estimular a competitividade entre eles, tornando o jogo mais envolvente. Ao final do jogo, pode-se atribuir premiações para a equipe vencedora, como um bombom para cada.

Assim, o objetivo dessa motivação é preparar fazer com que os alunos reflitam sobre o gótico como um movimento também correspondente ao nosso meio e que despertem sua curiosidade para essa possibilidade, tendo em vista que nas aulas seguintes iremos trabalhar os dois contos, ou seja, duas possibilidades do gótico no Nordeste. Para essa dinâmica será necessário uma aula, com duração média de 50 minutos, para que a leitura literária não se perca.

3.2 Módulo II: introdução

Dando seguimento a teoria de Rildo Cosson, o próximo passo corresponde à *introdução*, que de acordo com ele, diz respeito a uma apresentação do autor e da obra. O autor informa que, para esse momento, não se faz necessário um detalhamento sobre a vida do autor: a biografia é um entre outros contextos que acompanham o texto (Cosson, 2006). Cosson também aponta a importância da obra fisicamente aos alunos – levando em consideração o trabalho com uma obra física – para que os alunos possam atentar-se para outros aspectos do texto paratextuais, tais como a capa, a fonte, etc.

Pensando nisso, para esse momento da proposta didática foi necessário considerar a realidade da maioria das escolas brasileiras, especialmente das escolas públicas. Como um trabalho de conclusão de curso de uma licencianda advinda de universidade pública, é imprescindível pensar em uma proposta didática que abarque a realidade vivenciada pela grande maioria dos estagiários, e por consequência, dos professores da rede de educação básica pública de ensino. Assim, ao termos consciência que não há a presença de bibliotecas

em muitas escolas, e ainda que haja, não possui um acervo que corresponda a demanda dessas aulas – como por exemplo, a possibilidade de solicitar essa obra para a/as turma/turmas – pensamos em uma forma acessível e eficiente para o desdobramento das aulas.

Posto isto, será necessário a disponibilização de cópias dos 2 contos que serão trabalhados com os alunos, contendo nelas, além dos textos, a capa do livro e as orelhas. Entretanto, nesse momento da introdução, deverá ser disponibilizado o livro do professor regente para que os alunos possam passar entre si e folhear. O livro também poderá estar a todo momento da sequência na sala de aula, deixando a critério do professor sua localização, como por exemplo, sua mesa ou o centro da sala de aula. Tanto nesse momento como no restante da sequência, é essencial que as bancas e cadeiras dos discentes estejam distribuídas em um grande círculo, para tornar a aula ainda mais dinâmica. Nesse momento, o docente da turma falará um pouco sobre o autor, pontuando aspectos que podem ser pertinentes para o interesse e identificação do aluno, como por exemplo: nascido em Campina Grande, Paraíba, estudou e se formou em letras na Universidade Federal de Pernambuco. Também será pontuada algumas outras obras do autor, como *Na outra margem*, *o Leviatã* e *Ficção em Pernambuco: Breve história*. Nesse momento, pode ser interessante falar de forma dinâmica e breve – pois, não podemos esquecer que tratam-se de alunos do ensino básico – sobre a vida acadêmica do autor, para que possa inspirar os alunos ao observar alguém próximo de si ocupando lugares considerados privilegiados.

Dando continuidade a essa etapa, chega o momento de falar sobre a obra. Nesse parte, torna-se interessante não apenas falar um pouco a respeito do conteúdo (algo que podemos encontrar na orelha do livro), mas sim mostrar sua relevância no momento para o estudo em sala de aula, mas ainda, a relevância dos alunos se disporem a direcionar sua atenção a ela, ainda que só naquele momento em sala de aula. Assim, deverão ser pontuadas questões de identidade cultural, de forma leve e diretiva, para a facilitação da aprendizagem dos alunos. Ainda de forma simples, discutir com eles sobre questões já postuladas de maneira mais rebuscada neste trabalho, sendo elas: a decisão por boa parte da crítica brasileira em conceber o gótico como algo alheio ao território nacional brasileiro.

É importante para esse momento estimular a criticidade e fala argumentativa dos alunos, motivando o debate com perguntas, como: você concorda com essa perspectiva? Para você, é possível a existência de um movimento gótico que abarque o nordeste, ou seja, O Gótico Nordestino? De que forma? Essas perguntas motivacionais deverão guiar o debate e deixar um gancho para a próxima aula. É importante ressaltar que, para esse primeiro

momento, não parece justo aprofundar questões importantes do livro, visto que pode revelar antecipadamente aspectos do texto, tirando a surpresa da leitura. Assim, é ainda mais interessante que após a leitura dos contos, os próprios alunos sejam capazes de relacionar esse primeiro momento com a leitura, como por exemplo, a possibilidade do gótico na nossa região.

Para esse momento, é necessário apenas uma aula com a média de 50 minutos, tendo em vista que se trata apenas de uma introdução do texto. Seria interessante que o momento da motivação e introdução fossem feitos em aulas seguidas no mesmo dia, as chamadas aulas geminadas, para apreender a curiosidade sem tornar os momentos tão extensos. Por se tratar de momentos iniciais da proposta, ao serem trabalhados sem intervalos, devem passar a ideia de continuidade e fazer com que os estudantes entrem no texto de maneira sutil e envolvente.

3.3 A leitura

Chegando ao ponto alto da proposta didática, essa etapa leva o nome de *leitura*. Segundo o autor, um fator essencial nessa etapa da proposta de letramento literário é o acompanhamento da leitura (Cosson, 2006). Para esse fim, o teórico indica os momentos de intervalo na leitura, que corresponde a momentos de pausas para averiguar o acompanhamento dos alunos. Vale salientar que esses momentos não podem ser confundidos com policiamento, “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura.” (Cosson, 2006, p. 62)

Esses momentos de pausas foram pensados pelo autor para leituras mais extensas, como de livros e obras maiores, em que a leitura seria melhor realizada em outro ambiente e os momentos de pausa fossem durante as aulas, com debates sobre o texto e atividades. Todavia, pelos contos se tratarem de textos curtos, não nos pareceu relevante essa leitura ser realizada extraclasse, além de que, privilegiamos a leitura compartilhada como um componente importante nesta presente proposta. Desse modo, faremos uma organização que foge um pouco da teoria do autor, mas que não deixa de se basear nela.

À vista disso, o momento de leitura deve ser aberto com o conto *Anda-luz* de Cristhiano Aguiar. A priori, o professor deve iniciar a leitura do texto, fazendo o possível para privilegiar os aspectos da oralidade na leitura falada. Em seguida, os alunos serão estimulados a voluntariar-se para dar continuidade a leitura. Para esse conto, foi pensado um

momento de pausa que se inicia e termina em sala de aula. O conto em questão, trata-se de uma narrativa bastante misteriosa, em que seu desfecho é dado nas duas últimas das suas nove páginas. Desta forma, o professor deve pausar a leitura na página 7 do conto. Primeiramente, realizar uma breve roda de conversa sobre alguns questionamentos, como: O que você achou dessa primeira parte do texto? O que você interpretou da leitura nesse primeiro momento? Quais aspectos vocês consideram góticos no texto? E quais vocês consideram que sucedem-se de uma tradição nordestina? Após isso, o professor deverá trabalhar com os alunos o gênero conto em si, pontuando suas características formais e estilísticas. Além disso, chegou o momento de trabalhar a fundo características da arte gótica e da literatura regional, e de que forma essas duas vertentes podem se relacionar e se relacionam no texto em questão.

Ademais, deve-se encaminhar para casa ou para próxima aula uma breve atividade que consiste em: os alunos devem escrever um desfecho para o conto, com a quantidade mínima de 15 linhas. Para essa primeira atividade, não será cobrado aspectos formais do gênero, assim como não será necessário uma atividade de reescrita, visto que o objetivo é averiguar a leitura dos alunos e mobilizar seu interesse. Para essa primeira parte da leitura, será preciso uma aula com duração média de 50 minutos.

Na aula seguinte, os alunos deverão ser incentivados a compartilhar com a turma o desfecho que escreveram para o conto. Salientamos que essa atividade não é obrigatória, afinal, nosso objetivo é tornar o letramento literário mais prazeroso possível. Após recolher a atividade dos alunos, algum aluno ou até mesmo o professor lerá as últimas duas páginas do conto, ou seja, o desfecho da história. Ao final, conversou com o aluno a respeito do que eles acharam das histórias: se corresponderam ou não às suas expectativas, se alguém adivinhou o desfecho, o que acharam do final, etc. Antes de passar para o próximo conto, será realizado um momento de feedback, em que os alunos poderão manifestar suas opiniões sobre o andamento das aulas e se gostariam de acrescentar algo. Levando em consideração que a maioria dos alunos se disponibilizará para a leitura das suas escritas, é interessante que esse momento também seja realizado em uma aula. No entanto, caso não haja uma grande adesão à leitura por alguma questão (como a timidez), o professor pode passar para leitura do próximo conto.

Para dar progressão à proposta, o professor deverá iniciar a leitura do segundo e último conto em que irá trabalhar com a turma, chamado Vampiro. Dessa forma, deverá ser realizada uma leitura conjunta, em uma dinâmica parecida com a da leitura do texto anterior, com a diferença de que, por tratar-se de um conto maior (23 páginas) o momento de intervalo

deve ser feito nos meados da história para que a leitura não se torne cansativa. Pensando nisso, faz-se necessário que a atividade proposta para o momento de intervalo seja algo leve e breve. Sendo assim, pensamos em propor para os alunos uma atividade oral de comparação entre as histórias de vampiros que conhecem. Para isso, o professor pode iniciar falando um ou dois exemplos de histórias com vampiros da história literária e cinematográfica para que os alunos possam pontuar diferenças entre elas e *Vampiro* de Cristhiano Aguiar, como por exemplo: o Conde Drácula, o vampiro mais famoso da ficção e movimento gótico, e um mais atual e próximo da geração deles, como os vampiros da obra *Twilight* de Stephenie Meyer. Os alunos deverão ser estimulados a citar mais personagens e obras dessa figura mítica para contribuir com o debate. Essa atividade é fundamental para compreender se os alunos foram capazes de compreender os aspectos que diferenciam as histórias do Gótico Nordestino – e os aspectos regionais presentes nela – das histórias do gótico em geral. Após essa pausa, os alunos e o docente podem dar continuidade e encerramento da leitura. Para a leitura desse conto, é necessário uma aula.

3.4 A interpretação

Por fim, Rildo Cosson conclui sua proposta de sequência didática básica com a etapa de interpretação. É nessa fase que o aluno irá manifestar sua compreensão do texto e de que forma ele mobilizou seus conhecimentos na construção de sentido. O autor ainda nos diz que esse momento do letramento literário deve ser pensado em dois momentos, sendo eles um interior e o outro exterior. Segundo ele, “O momento interior é aquele que acompanha a decifração [...] e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra.” (Cosson, 2006) Já sobre o momento exterior, ele diz que “A interpretação é feita com o que somos no momento de leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em determinada comunidade”. (Cosson, 2006).

Dessa maneira, nessa proposta sugerimos uma atividade de culminância que foge um pouco de uma atividade de interpretação do texto em si, mas que através dela, será possível observar se os alunos compreenderam a temática dos textos e o gênero literário com qual estão trabalhando. Afinal de contas, através das atividades anteriores, debates e acompanhamento da leitura, já deve ser possível averiguar o entendimento dos discentes dos contos em questão.

Posto isto, a atividade consiste na criação por parte dos alunos de seus próprios contos, podendo ser realizada individualmente e em dupla e se realizará em duas etapas. Na primeira etapa, os alunos devem seguir as instruções que deverão nortear a sua produção textual, sendo elas:

Se você pudesse acrescentar um conto ao Gótico Nordestino, qual seria?

Pensando nisso, crie um conto de sua autoria com características do gótico e que se passe no ambiente da região Nordeste do país, contendo elementos da literatura regional. Atente-se para as características formais do gênero que trabalhamos em sala de aula.

Dica I: A literatura gótica é caracterizada por histórias de terror/horror e mistérios. De histórias misteriosas, nossa região é repleta delas! No conto Vampiro de Aguiar, a personagem principal costumava consultar a avó sobre histórias de terror da sua região. Que tal se inspirar nela? Assim, você pode consultar seus familiares sobre histórias desse tipo que eles conhecem, transformando sua ficção mais crível.

Dica II: Você também pode fazer uma releitura de uma história ou personagem tradicional do gótico que você já conhece.

Não se esqueça que esse momento é para você mobilizar sua imaginação! Divirta-se!

Desse modo, como trata-se de uma atividade que pode ser necessário entrevistar familiares, ela deve ser começada em casa. Entretanto, visando a realidade das maiores das instituições de ensino brasileiras, em que os alunos estão inseridos em contexto de ensino integral, onde passam a maior parte do seu dia na escola, é fundamental reservar um espaço de tempo em sala de aula para a realização da atividade. Assim, a atividade deve ser passada após a conclusão do segundo conto para a próxima aula, para possibilitar que os alunos (aqueles que desejarem) consultem seus parentes sobre as histórias que conhecem, e realizem a produção textual em sala de aula. No momento da instrução da atividade, o professor deverá comunicar também como funcionará a segunda etapa: o compartilhamento de suas produções.

Para realizar esse compartilhamento, é necessário considerar as atuais necessidades educacionais que os professores têm apresentado. Atualmente, se torna cada vez mais necessário pensar o ensino de língua portuguesa considerando as novas tecnologias que nos deparamos diariamente. Podemos atribuir essa nova perspectiva do ensino – nem tão nova assim – às demandas da sociedade tecnológica que vivenciamos nesse século. Desse modo, termos como letramento digital estão cada vez mais presentes nas pesquisas acadêmicas. Em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, Magda Soares

(2002) fala um pouco a respeito dos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita:

Por outro lado, na cultura da tela, altera-se radicalmente o controle da publicação: enquanto, na cultura impressa, editores, conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade, portanto, instituem autorias e definem o que é oferecido a leitores, o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser; por exemplo, um artigo científico pode ser posto na rede sem o controle dos conselhos editoriais, dos referees, e ficar disponível para qualquer um ler e decidir individualmente sobre sua qualidade ou não. Pode-se concluir que não é só este novo espaço de escrita que é a tela que gera um novo letramento, para isso também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura.

Pensando nesses novos mecanismos de difusão da escrita, nos pareceu pertinente pensar em um compartilhamento dos textos produzidos no meio digital. Consequentemente, para essa segunda etapa, pensamos no compartilhamento do texto pelos alunos através de site para toda a turma, onde cada um deverá postar sua produção. Essa atividade pode ser pensada através da plataforma Google Sites: trata-se de uma plataforma bastante intuitiva, em que os usuários podem criar e editar um site de forma simples, e principalmente, colaborativa. Desse modo, o link para o site ficará disponível até a data limite da postagem, para que os alunos possam postar suas produções. Através desse site, também é possível a colaboração nos aspectos extra textuais e visuais do site, como por exemplo: cores, imagens, etc. Essa colaboração tem um poder potencializador na convivência entre os alunos. Ademais, torna-se interessante como as produções textuais não se encerraram em sala de aula, podendo atingir sua comunidade escolar e além dela, além da possibilidade de revisitação do texto ao decorrer da trajetória escolar do aluno. É indispensável que para esse momento da proposta, o professor atente-se para as condições da sua sala de aula. Como já dito anteriormente, as condições de ensino do país não são uniformes e muitos professores enfrentam dificuldades, especialmente de recursos. Dessa forma, o professor pode criar condições para a realização dessa atividade para os alunos que não possuem, como por exemplo: disponibilizar o uso de um notebook para alunos que não possuem aparelhos eletrônicos ou sugerir fazer dupla com quem possui.

Por fim, para essa produção textual, torna-se necessário duas aulas, levando em consideração o processo de reescrita dos estudantes. Evidenciamos nessa proposta o papel fundamental que a reescrita exerce na produção textual: a reescrita não deve limitar-se a trabalhos publicados, ou nesse caso, postados; é de extrema importância que em qualquer produção textual escolar, os alunos tenham a oportunidade de revisitar o seu texto e corrigir

apontamentos feitos por parte do professor, com a finalidade de auxiliar os alunos. Ressalta-se que o papel do professor na reescrita não é corrigir o texto dos alunos, apontando exatamente o que ele deve reformular, e sim mostrar-lhes pontos nos seus textos que podem ser aprimorados ou erros ortográficos que devem ser explicados para os alunos, para que através disso eles possam compreender e reescrever por si mesmo. Tanto na interpretação do texto quanto na escrita de um, deve-se prezar pela autonomia e discernimento crítico dos estudantes, acreditando na sua capacidade de caminhar por si, com a presença do professor como mediador de sua aprendizagem.

Considerações finais

O escritor, poeta e jornalista Gilberto Freyre é um dos principais responsáveis pela difusão do conceito de regionalismo no país. Ele foi responsável pela organização do Primeiro Congresso Brasileiro de Regionalismo. No evento, que teve como objetivo discutir as questões relacionadas ao regionalismo e à identidade cultural nas diversas regiões do país, o escritor proferiu um discurso que posteriormente foi publicado como Manifesto Regionalista. Durante sua fala, o autor afirma que:

Procurando reabilitar valores e tradições do Nordeste, repito que não julgamos estas terras, em grande parte áridas e heroicamente pobres, devastadas pelo cangaço, pela malária e até pela fome, as Terras Santas ou a Cocagne do Brasil. Procuramos defender esses valores e essas tradições, isto sim, do perigo de serem de todo abandonadas [...] (Freyre, 1996)

Através desse trecho retirado do manifesto, podemos identificar que o movimento regionalista nordestino não nasce de uma perspectiva de superioridade a outras regiões do país, mas sim de um sentimento de valorização da nossa cultura, vivências e espaços. Assim, através da extensão do nosso referencial teórico e desenvolvimento da proposta didática, o trabalho em questão conclui-se nessa tentativa de realçar as tradições e valores da nossa região no ensino de língua portuguesa.

A partir de nossas análises, particularmente do regionalismo nas produções da década de 30, constatamos a importância que contém em uma literatura que reflita a realidade social em determinadas regiões do Brasil. Conjuntamente a isso, a importância que há em uma literatura que abarque nossa cultura e valores, verdadeiramente regionais e brasileiros. Entretanto, é fundamental para a história da nossa literatura que não nos fechemos a uma vertente literária (como fez a crítica da década de 30), uma região ou momento histórico. Toda literatura deve ser porta para outra. Ao conhecermos o nosso, é que compreendemos o sentido do outro. Esse entendimento é essencial especialmente quando tratamos de literatura

e ensino. Ao decorrer de nossas pesquisas e discussões, verificamos a importância da identificação por parte dos alunos nesse espaço, mas que não se encerra nesse ponto: a

literatura é espaço para conhecer outras culturas e realidades, um espaço de diálogo plural.

Mediante toda a discussão formulada no presente artigo, tornou-se possível vislumbrar o potencial que a literatura regional obtém na formação escolar e identitária dos estudantes. Sendo assim, toda a pesquisa e discussão, assim como a construção da proposta didática, centraliza o aluno e visa sua formação integral, tanto na sua formação escolar como na sua formação pessoal. Constatamos como um letramento literário que prioriza o estudante pode ser proveitoso, especialmente para ele, mas também para o trabalho do professor de literatura.

Bibliografia

AGUIAR, Cristhiano. *Gótico nordestino*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022.

BELLAS, João Pedro. Gótico brasileiro: uma proposta de definição. *Organon*, v. 35, n. 69, p. 1, 2020.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BUENO, Luís. O intelectual e o turista: regionalismo e alteridade na tradição literária brasileira. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, p. 111-126, 2012.

BUENO, Luís. Nação, Nações: os modernistas e a geração de 30. *Via Atlântica*, v. 1, n. 7, p. 83-97, 2004.

CANDIDO, Antonio. *A Educação pela Noite e Outros Ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, v. 2, 1981.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto regionalista*. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996. p.47-75.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MENDES, Rodrigo. O Gótico Nordeste como tradição de si. *Revista Continente*, Pernambuco, ed. 256, abr. 2022. Disponível em:

<<https://revistacontinente.com.br/edicoes/256/o-gotico-nordestino-como--tradicao-de-si->>.

Acesso em 28 ago. 2023.

LIMA, Karoline Yorrana Rodrigues De et al. *O lado sombrio da autoria paraibana na escrita contemporânea: elementos fantásticos no “Gótico nordestino”, de Cristhiano Aguiar.*

Anais do I Seminário Nacional do Grupo de Estudos de Literatura e Crítica Contemporâneas.

Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91940>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PICCHIO, Luciana Stegagno. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

DE BARROS JR, Fernando Monteiro. Do castelo à casa-grande: o “Gótico brasileiro”, em Gilberto Freyre. *Soletras*, n. 27, p. 80-94, 2014.

FRANÇA, Júlio. O sequestro do Gótico no Brasil. *As nuances do Gótico: do Setecentos à atualidade*, Bonecker, Rio de Janeiro, p. 111-124, 2017.

RIBEIRO, Emílio Soares. *O gótico e seus monstros: a literatura e o cinema de horror*. Cartola Editora, 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 143-160, 2002.

